

Maria do Céu Ferreira Gomes

**A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de
Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os
Discursos de Regulação**

TESE DE DOUTORAMENTO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2012

Maria do Céu Ferreira Gomes

A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Sob a orientação da Professora Doutora Orquídea Coelho e do Professor Doutor António Magalhães.

Agradecimentos

Os primeiros agradecimentos são destinados aos meus orientadores, Professora Doutora Orquídea Coelho e Professor Doutor António Magalhães, que tornaram possível a consecução deste trabalho. Quero aqui expressar a minha gratidão pela atitude de crítica construtiva que sempre adotaram. Foi graças ao seu rigor e exigência que o trabalho se foi construindo de forma sólida e estruturada.

Agradeço também:

À Associação Portuguesa de Surdos e à Associação de Famílias e Amigos dos Surdos por me terem recebido nas sedes das suas associações e terem disponibilizado documentos de suma importância para o estudo.

Aos presidentes da Federação Portuguesa das Associações de Surdos, da Associação de Surdos do Porto e da Associação de Formadores e Monitores Surdos, que se disponibilizaram para me receber e para dar conta das suas perceções relativamente aos temas em análise neste trabalho.

A todos os entrevistados, que a título pessoal, enriqueceram com a sua experiência e conhecimento esta investigação.

À Dra. Júlia Maria, à Dra. Conceição Baptista, à Dra. Maria José Duarte Freire, ao Dr. José Catarino Soares e ao Professor Doutor Carlos Afonso, pelo apoio prestado no esclarecimento de dúvidas.

Ao Paulo Marinho e à Fátima Delgado por estarem sempre disponíveis para me ajudar ou simplesmente para me ouvir.

A todos os colegas, com quem tenho trabalhado nos últimos anos e que têm contribuído para o meu enriquecimento profissional: docentes, terapeutas da fala, formadores e intérpretes de LGP.

Aos colegas do GAPE, pela partilha de percursos e experiências. Um agradecimento especial à Dra. Helena Barbieri, à Maria João Brandão e ao José Alberto Monteiro, pela colaboração e ajuda prestada.

Por último, uma palavra à família, por estar sempre presente.



Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Bolsa de investigação com a referência SFRH/ BD/ 42092/ 2007, financiada no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.

A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação

Resumo

Rejeitando a visão do déficit, as comunidades surdas assumiram-se, desde os anos 1960, como minorias linguísticas e culturais, reivindicando uma cidadania que fosse ao encontro da sua diferença. A Europa abriu-se a estas reivindicações, dando orientações aos seus Estados-membros para o reconhecimento das línguas gestuais e para a implementação de uma educação bilingue.

No decurso dessas orientações, Portugal reconheceu a Língua Gestual Portuguesa e produziu legislação específica para a educação bilingue de alunos surdos. O Estado passou a consultar os representantes da comunidade surda, dando-lhes maior poder de agência política. Contudo, não foram criados dispositivos de regulação que permitissem concretizar as medidas legisladas, não foi facultada formação adequada para preparar os diversos profissionais para as mudanças preconizadas, nem foram criadas equipas de monitorização das escolas que conduzissem à uniformização das práticas. Entre os discursos identitários e os discursos de regulação continua a existir um distanciamento que impede as políticas de se tornarem consequentes.

Por outro lado, as associações de surdos não têm conseguido manter-se articuladas em torno de ideais comuns. É uma identidade em crise, marcada pela fragmentação.

Com este trabalho de investigação, pretendemos conhecer toda a complexidade que tem envolvido, quer a implementação dos diferentes diplomas legais, quer a atuação dos surdos enquanto atores políticos. Fazemo-lo através da análise das perceções de diferentes atores sociais, plasmadas quer em documentos que foram usados nos processos negociais em estudo, quer através de entrevistas semiestruturadas.

Résumé

En rejetant le paradigme du déficit, les communautés des sourdes se sont assumées, depuis les années 1960, comme des minorités linguistiques et culturelles, en réclamant une citoyenneté qui accepte sa différence.

L'Europe s'est ouverte à ces réclamations, donnant des orientations à ses états-membres concernant la reconnaissance des langues des signes et vers l'implémentation d'une éducation bilingue.

Par conséquent, le Portugal a reconnu la Langue des Signes Portugaise et a produit législation spécifique pour l'éducation bilingue des sourds. L'État a consulté les représentants des sourds et leur a reconnu du pouvoir d'agence politique.

Toutefois, il n'y a pas toujours des instruments de régulation qui permettent cadrer les mesures légales; la formation qui vise préparer les professionnels pour les changements préconisés n'a pas démarrée; Des équipes de surveillance qui conduisent à l'uniformisation des pratiques à l'école n'ont pas été constituées. Il y a un éloignement permanent entre les discours identitaires et ceux de la régulation, ce qui empêche que ces politiques deviennent conséquentes. En outre, les associations des sourds ne se sont pas articulés autour d'idéaux communs, ce qui en découle une identité en crise, marqué par la fragmentation.

Ce travail a l'intention de faire connaître toute la complexité qui a entouré l'implémentation des différents diplômes légaux et l'action des sourds comme acteurs politiques. Ceci est assuré à travers l'analyse des perceptions des acteurs sociaux, notamment celles exprimées dans des documents mobilisés aux procès de négociation, mais aussi bien celles recueillis à travers d'entretiens semi-structurés.

Abstract

Rejecting the deficiency model, the Deaf communities have been assuming themselves since the 1960 years as linguistic and cultural minorities, claiming a citizenship that accepts their difference.

Europe has opened itself to these claims through recommendations to its member states on the protection of sign languages and the implementation of a bilingual education for deaf students.

As a consequence of those resolutions, Portugal has recognized Portuguese Sign Language and has produced specific legislation for the bilingual education of deaf children. The state began to consult Deaf communities' representatives, giving them more political agency. However, there were no regulation tools allowing its effective implementation, no provision of adequate training allowing professionals to become keen on bilingual methodologies and no monitoring teams in order to make practices uniform at schools. Between identity and regulation speeches there is still a distance that does not allow policies to become consequent.

On the other hand, the associations of the Deaf lack articulation around common ideals. It is an identity in crisis, marked by fragmentation.

With this study, we aim to analyse all the complexity that has involved the implementation of legal documents and the role of the Deaf as political actors.

We do this through the analysis of the perceptions of different social actors, in documents that have been used in the political agenda we are studying and by means of semi-structured interviews.

Índice Geral

| | |
|---|-----------|
| Introdução Geral..... | 1 |
| Capítulo I – Entre Diferentes Olhares: A Busca de um Novo Estatuto para a Surdez, para a Língua Gestual e para a Educação de Surdos..... | 11 |
| Introdução..... | 13 |
| 1.1. A luta por um novo conceito de cidadania..... | 13 |
| 1.2. Os estudos no campo da linguística, da neurolinguística e do desenvolvimento da linguagem..... | 17 |
| 1.3. A construção de um “projeto surdo da surdez”..... | 20 |
| 1.4. O proclamar de uma cultura surda..... | 25 |
| 1.5. Implicações na educação..... | 27 |
| 1.6 Os modelos de conceptualização das diferenças..... | 35 |
| Conclusão..... | 39 |
| Capítulo II - Entre Diferentes Metáforas e Diferentes Modelos de Conceptualização das Diferenças: As Políticas Europeias para a Educação de Surdos | 41 |
| Introdução..... | 43 |
| 2.1. O crescimento do movimento associativo surdo..... | 44 |
| 2.2. A construção europeia e a sua relação com as diferenças..... | 49 |
| 2.3. Orientações e resoluções do Parlamento Europeu e da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre a surdez..... | 54 |
| 2.3.1. Pelo reconhecimento das línguas gestuais..... | 54 |
| 2.3.2. Pela criação de um instrumento de proteção das línguas gestuais..... | 58 |
| 2.3.3. Pela proteção das línguas gestuais e por uma educação bilingue..... | 61 |
| 2.4. Outras orientações internacionais..... | 66 |
| 2.5. A Educação Especial e os princípios do <i>mainstreaming</i> | 68 |
| 2.6. Políticas atuais na Europa. Das orientações às práticas..... | 75 |
| Conclusão..... | 86 |
| Cap. III - Das Orientações Internacionais à Recontextualização Nacional..... | 91 |
| Introdução..... | 93 |
| 3.1. O movimento associativo surdo em Portugal..... | 93 |
| 3.2. As políticas para a Educação Especial..... | 100 |
| 3.2.1. As políticas integracionistas..... | 101 |
| 3.2.2. As influências do movimento da escola inclusiva..... | 113 |
| 3.2.3. A influência das orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Declaração de Salamanca..... | 119 |
| 3.3. A insatisfação relativamente às práticas..... | 124 |
| 3.4. O reafirmar de uma educação bilingue para os alunos surdos..... | 131 |
| 3.5. A Língua Gestual Portuguesa enquanto área disciplinar..... | 135 |

| | |
|--|------------|
| 3.6. O ensino do Português como segunda língua..... | 137 |
| 3.7. A criação da rede das escolas de referência..... | 141 |
| Conclusão..... | 154 |
| Capítulo IV – O Trajeto Metodológico do Estudo..... | 157 |
| Introdução..... | 159 |
| 4.1. A metodologia da pesquisa..... | 160 |
| 4.2. A pesquisa documental..... | 162 |
| 4.3. A entrevista semiestruturada..... | 164 |
| 4.4. A análise de conteúdo e a definição de categorias..... | 173 |
| 4.5. A triangulação na investigação..... | 177 |
| Capítulo V – Os Discursos sobre a Educação de Surdos em Portugal. A Voz e a Perspetiva dos Diferentes Atores..... | 181 |
| Introdução..... | 183 |
| 5.1. Análise e interpretação dos documentos usados nos processos negociais..... | 183 |
| 5.2. Análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas..... | 199 |
| 5.3. Construindo intertextualidade entre os discursos..... | 323 |
| Conclusões..... | 329 |
| Bibliografia..... | 345 |
| Anexos e apêndices (volume II) | |

Lista de Siglas Utilizadas

| | |
|----------|---|
| APECDA | Associação de Pais e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas |
| AFAS | Associação de Famílias e Amigos dos Surdos |
| AFOMOS | Associação de Formadores e Monitores Surdos |
| AILGP | Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa |
| APPTRCJS | Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos |
| APS | Associação Portuguesa de Surdos |
| AR | Assembleia da República |
| ASP | Associação de Surdos do Porto |
| CCIAPPSP | Comissão Coordenadora de Iniciativas e Ações em Prol da População Surda Portuguesa |
| CD-P-RR | <i>Committee on the Rehabilitation and Integration of Persons with Disabilities (Partial Agreement)</i> |
| CDDH | <i>Steering Committee for Human Rights</i> |
| CONFAP | Confederação Nacional das Associações de Pais |
| CPL | Casa Pia de Lisboa |
| CPRPLGP | Comissão Para o Reconhecimento e Proteção da LGP |
| CEE | Comunidade Económica Europeia |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade |
| CIIE | Centro de Investigação e Intervenção Educativas (FPCEUP) |
| CJS | Centro de Jovens Surdos |
| CRP | Constituição da República Portuguesa |
| DEE | Divisões de Ensino Especial |
| DGEB | Direção Geral do Ensino Básico |
| DGES | Direção Geral do Ensino Secundário |
| DGIDC | Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular |
| DPN | <i>Deaf President Now</i> |
| DREA | Direção Regional de Educação do Alentejo |
| DREALG | Direção Regional de Educação do Algarve |
| DREC | Direção Regional de Educação de Coimbra |
| DREN | Direção Regional de Educação do Norte |
| DREL | Direção Regional de Educação de Lisboa |
| EREBAS | Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos |
| ESE | Escola Superior de Educação |
| ESEC | Escola Superior de Educação de Coimbra |
| EUD | <i>European Union of the Deaf</i> |
| EFSLI | <i>European Forum of Sign Language Interpreters</i> |
| FECAP | Federação Concelhia de Associações de Pais |
| FEDAP | Federação de Associações de Pais |
| FEEI | Fórum de Estudos de Educação Inclusiva |
| FPAS | Federação Portuguesa das Associações de Surdos |
| FPCEUP | Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto |
| IAACF | Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira |
| IDEA | <i>Individuals with Disabilities Education Act</i> |

| | |
|-------------------|--|
| IEFP | Instituto de Emprego e Formação Profissional |
| IJRP | Instituto Jacob Rodrigues Pereira |
| ILGP | Intérprete de Língua Gestual Portuguesa |
| INR | Instituto Nacional de Reabilitação |
| JNICT | Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica |
| LGP | Língua Gestual Portuguesa |
| LM | Língua Materna |
| LNM | Língua Não Materna |
| LP | Língua Portuguesa |
| LSE | <i>Lengua de Signos Española</i> |
| ME | Ministério da Educação |
| NAD | <i>National Association of the Deaf (USA)</i> |
| PAIPDI | Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência |
| PCP | Partido Comunista Português |
| PE | Parlamento Europeu |
| PEI | Programa Educativo Individual |
| PS | Partido Socialista |
| RAD | <i>Royal Association for Deaf People (England)</i> |
| SNR | Secretariado Nacional de Reabilitação |
| SNRIPD | Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência |
| SDR | <i>Swedish National Association of the Deaf</i> |
| UAS* ¹ | Unidade de Apoio a Surdos |
| UAAS* | Unidade de Apoio a Alunos Surdos |
| UAEAS* | Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos |
| EU | União Europeia |
| UNESCO | <i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> |
| WFD | <i>World Federation of the Deaf</i> |

¹ Os três termos assinalados com asterisco são usados para a mesma estrutura consoante os autores e os atores entrevistados. A terminologia constante da lei é UAEAS.

Índice de Quadros

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Quadro I. | Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (2008/2009)..... | 142 |
| Quadro II. | Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias em Avaliação (2008/2009)..... | 143 |
| Quadro III. | Caracterização dos Sujeitos Entrevistados..... | 171 |
| Quadro IV. | Caracterização das Entidades Representadas..... | 172 |
| Quadro V. | Dimensões e Categorias de Análise (Documentos usados nos Processos Negociais)..... | 174 |
| Quadro VI. | Dimensões e Categorias de Análise (Entrevistas)..... | 176 |
| Quadro VII. | Documentos usados nos Processos Negociais..... | 184 |

INTRODUÇÃO GERAL

A problemática e o objeto de estudo não se escolhem por acaso. Há toda uma história pessoal e profissional que tem fortes implicações na opção que é feita. Importa por isso dizer que este estudo tem a sua motivação num percurso que se iniciou há alguns anos atrás, a partir de uma pós-graduação em Educação Especial/ Surdez, concluída na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em 2003.

Nessa pós-graduação, abandonava-se a visão do surdo enquanto deficiente, para se proclamar a sua pertença a uma minoria linguística e cultural. Era uma outra visão sobre o outro, não como uma materialidade inscrita num corpo, mas como construção de um olhar sobre aquele que não ouve (Lopes, 2007). Percebemos, na altura, que a surdez pode ser construída no interior de várias narrativas, de campos discursivos distintos e por vezes antagónicos. Essas construções derivam de vários fatores, nomeadamente do estatuto que damos à língua gestual e da forma como a relacionamos com a construção da identidade do sujeito surdo.

Importante é também o modo como percebemos os conceitos de normalidade e alteridade. Todas as interpretações são culturais, no sentido em que todas são produto de uma construção do mundo. Como diz Lopes, “culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos” (2007: 8). A visão que temos sobre o sujeito surdo decorre de um conjunto de representações que podem ser sustentadas a partir de várias perspetivas. As mais conhecidas são a perspetiva médica e a perspetiva antropológica e cultural. A primeira coloca a tónica na deficiência e na necessidade da sua reabilitação, enquanto que a segunda encara a surdez como diferença cultural, sendo valorizados os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem (Bisol & Sperb, 2010).

Essa primeira pesquisa no campo da surdez, constituiu-se como um percurso de descoberta sobre o sujeito surdo e muitas das problemáticas associadas a esta temática, nomeadamente as existentes em torno da relação entre pensamento e linguagem e a importância da aquisição de um código linguístico estruturado para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e metacognitivas. O trabalho continha em si as sementes para um estudo posterior, mais aprofundado, daí a

inscrição no mestrado “Educação e Diversidade Cultural”, coordenado por Stephen Stoer e António Magalhães, na FPCEUP, onde desenvolvemos uma pesquisa que acabou por cruzar várias influências, desde os estudos antropológicos sobre a surdez aos estudos sobre as políticas da diferença e educação inter/multicultural.

Esse estudo permitiu-nos perceber que no seio das comunidades surdas existem múltiplas identidades. Tomando como referencial teórico alguns conceitos de Castells (2003), dividimos essas identidades em *identidades legitimadoras* (indivíduos surdos que interiorizam a visão de deficiência e procuram mecanismos de reabilitação); *identidades de resistência* (indivíduos surdos que se guiam por princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade) e *identidades de projeto* (indivíduos surdos que constroem uma nova identidade capaz de redefinir a sua posição na sociedade).

Estas diferentes posturas dos sujeitos remetem-nos para uma visão que está a emergir nos estudos atuais sobre a surdez: a perspetiva pós-cultural (Ohna, (2004). As investigações desenvolvidas no âmbito da psicanálise e dos estudos da narrativa permitem-nos constatar que a subjetividade é algo indissociável do sujeito, o que vai ditar as suas escolhas em termos de identidade de pertença (Bisol & Sperb, 2010). O foco destes estudos deixa de estar direcionado para as identidades sociais e culturais (preocupação da visão socioantropológica), para se centrar mais nas identidades individuais, ou seja, na constituição subjetiva de cada indivíduo. De certo modo, o trabalho de investigação desenvolvido na nossa tese de mestrado seguiu esta via. O objetivo era dar conta da multiplicidade de perspetivas existente no seio das pessoas surdas.

O que nos propomos realizar no âmbito da nossa tese de doutoramento é significativamente diferente. Depois de termos constatado toda esta heterogeneidade, queremos agora focar-nos em apenas uma dessas identidades: a identidade de projeto dos surdos profundos pré-linguísticos², tal como esta é entendida por Castells (2003), uma identidade eminentemente social e cultural que reivindica uma redefinição do seu estatuto e papel na sociedade através de um empenhamento marcadamente político. A mobilização política é desenvolvida no seio de comunidades surdas, as quais são constituídas por indivíduos surdos

² Os surdos pré-linguísticos são aqueles que nascem surdos ou ficam surdos antes da aquisição de uma língua estruturada.

que comungam de um referencial comum, o de que constituem minorias linguísticas e culturais à semelhança de outros grupos étnicos (Lane, 1992; Wrigley, 1996).

Fazer parte de uma comunidade surda significa partilhar das mesmas experiências dos seus membros, participar nas atividades desenvolvidas e ter um sentimento de pertença ao grupo (Gonçalves & Santos, 2010). É também importante a partilha de objetivos, normas e valores, os quais estruturam a ação coletiva dos seus membros, levando-os a adquirir uma consciência de si próprios enquanto elementos do grupo (*ibidem*). Uma das principais reivindicações destas comunidades é o reconhecimento oficial das línguas gestuais, de modo a adquirirem o mesmo estatuto das línguas nacionais (Wrigley, 1996).

Existem autores (Gonçalves & Santos, 2010; Freire, 2011) que atribuem ao conceito de comunidade surda um âmbito alargado, considerando que desta comunidade podem fazer parte indivíduos ouvintes (familiares e amigos dos surdos, bem como profissionais ligados à surdez), que se empenhem ativamente no apoio à causa surda. Embora aceitemos esta interpretação, decidimos não a adotar neste estudo. Em vez disso, preferimos afirmar que, por vezes, existe articulação e colaboração entre as comunidades surdas (constituídas por pessoas surdas) e alguns ouvintes.

A Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*) e a União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf – EUD*) são as organizações de surdos mais representativas a nível mundial. Ambas têm lutado por uma identidade de projeto, a qual implica uma nova perspetiva sobre a surdez e sobre a educação de surdos. No seio da União Europeia, tais reivindicações têm-se traduzido por diversas orientações do Parlamento Europeu para os Estados-membros.

Apesar de alguma evolução sentida no processo de reconhecimento das línguas gestuais e na produção de legislação conducente ao direito de opção por uma educação bilingue, as organizações internacionais representativas das comunidades surdas continuam a considerar que os direitos das pessoas surdas ainda não estão assegurados. A mesma situação ocorre em Portugal. Em termos legislativos, o nosso país tem procurado seguir as orientações não só do Parlamento Europeu, como também das Nações Unidas e da Unesco no que

concerne à educação de alunos surdos. Apesar disso, alguns representantes das associações de surdos portuguesas, continuam a advogar que não são ouvidos nas decisões que lhes dizem diretamente respeito. Consideram ainda que existe um grande distanciamento entre a legislação e as práticas.

Tendo em conta esta problemática, decidimos adotar como nosso objeto de estudo as políticas para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e para a educação de surdos em Portugal, um dos países membros da União Europeia. Dentro deste enquadramento, elencamos as seguintes questões de investigação:

- Que fatores estiveram na origem da reconfiguração política da surdez e da educação de surdos a nível mundial?
- Qual o papel do movimento associativo surdo internacional nesse processo?
- De que modo essa reconfiguração se traduziu nas orientações internacionais para o reconhecimento das línguas gestuais e para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos?
- De que modo a mesma reconfiguração se traduziu nas políticas e nas práticas dos países europeus?
- De que modo é que Portugal procedeu à recontextualização das orientações internacionais, em especial as orientações europeias?
- Qual o papel do movimento associativo surdo português nesse processo e de outros atores sociais que se lhe associaram? Que conceções defenderam relativamente à surdez e à educação de surdos e que influências internacionais marcaram os seus discursos?
- Quais os atores que estiveram envolvidos nos diferentes processos negociais com as Comissões Parlamentares da Assembleia da República e com o Ministério da Educação para o reconhecimento da LGP e para a definição das políticas educativas para a educação de surdos e qual o seu grau de articulação?
- Qual a receptividade do poder político às propostas apresentadas pelos diferentes atores?
- Qual o papel atribuído pelos entrevistados aos diferentes atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

- De que forma os diferentes atores percecionam a implementação dos diferentes diplomas nas escolas?
- Que conceções defendem os diferentes atores sobre a surdez e a educação de surdos?

Estas questões procuraram responder a determinados objetivos gerais:

- Identificar os fatores que estiveram na origem da reconfiguração política da surdez e da educação de surdos a nível mundial;
- Analisar o papel do movimento associativo surdo internacional nesse processo;
- Analisar o modo como essa reconfiguração se traduziu nas matrizes discursivas e nas práticas das políticas internacionais (especialmente as europeias);
- Analisar a forma como Portugal procedeu à recontextualização das orientações internacionais no campo legislativo, no campo da agência política e no campo das práticas;
- Indagar o modo como as novas orientações para as políticas educativas, se traduziram na mudança de mentalidades dos vários atores sociais.

Estes objetivos gerais foram operacionalizados nos seguintes objetivos específicos:

- identificar os acontecimentos, movimentos sociais e investigações no campo académico que contribuíram para um novo olhar sobre a surdez e a educação de surdos a nível mundial;
- analisar o papel da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos no mesmo processo;
- analisar o modo como essa reconfiguração se traduziu nas orientações das Nações Unidas, Unesco e Parlamento Europeu;
- analisar o modo como a legislação portuguesa recontextualizou as diversas orientações internacionais, em especial as europeias;

- analisar o papel do movimento associativo surdo português e de outros atores sociais que se lhe associaram na mesma reconfiguração política;
- analisar as perceções dos diferentes atores sobre a forma como os diferentes diplomas foram implementados nas escolas;
- analisar as conceções defendidas relativamente à surdez e à educação de surdos, quer durante os processos negociais em estudo, quer no momento atual.

Para a configuração do estudo, tivemos em conta os resultados de pesquisas já realizadas (Afonso, 2004; Baptista, 2008; Carvalho, 2007; Coelho, 2007; Duarte, 2006; Gomes, 2010) que, direta ou indiretamente, fazem alusão às políticas educativas para a educação de surdos em Portugal. Recorremos ainda a relatórios do Conselho da Europa (Timmermans, 2005; Leeson, 2006), a resoluções da Federação Mundial de Surdos (WDF, 1991; 1995) e a relatórios da mesma organização e da União Europeia de Surdos (WFD, 2009; EUD, 2001). Analisámos também relatórios do Ministério da Educação Português (2003; 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011), incluindo os mais recentes sobre a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Foram também alvo de análise, notícias da comunicação social que versavam sobre a implementação dos diferentes diplomas legais nas escolas.

Para além de todo este material, tivemos acesso a documentos usados por diferentes associações, de surdos e de ouvintes, em alguns dos processos negociais em estudo, a saber: reconhecimento da LGP (1997); Despacho n.º 7520/98; Decreto-Lei n.º 3/2008; Lei n.º 21/2008, Programa de Português L2 para Alunos Surdos (2010). Outra fonte de recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas que decidimos fazer a dezasseis atores, de diferentes áreas: representantes das associações de surdos, académicos, pais e práticos. A grande variedade de fontes de recolha de dados contribuiu para produzir um conhecimento sólido sobre o tema em estudo.

Para a análise da informação recolhida, optámos por uma metodologia qualitativa e interpretativa, por a considerarmos adequada ao nosso objeto de estudo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem permite descrever os fenómenos em profundidade através da apreensão de significados e dos estados

subjetivos dos sujeitos. Os dados obtidos através dos documentos usados nos processos negociais e através das entrevistas foram sujeitos a um procedimento de análise de conteúdo, por considerarmos que a definição de categorias nos ajudaria a responder melhor às questões de investigação.

Como refere Roots (1999), os surdos profundos pré-linguísticos enfrentam um dilema que tem consequências políticas para eles: o da opção entre uma língua áudio-verbal e uma língua visuo-gestual. Esta escolha tem consequências não só no modo como se irá desenvolver a sua comunicação, mas também no tipo de educação a que irão ter acesso, na forma como irão desenvolver a sua identidade e exercer os seus direitos de cidadania. As questões identitárias são cruciais, uma vez que a opção pela via oral ou pela via gestual tem significados políticos completamente diferentes. Uma remete para a escolha da mesmidade e outra para a afirmação da diferença. Enquanto significação política, “a diferença é construída histórica e socialmente, é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (*ibidem*: 6).

Tendo em conta estas considerações, propomo-nos seguir neste estudo uma linha marcadamente política, entendendo como política não só o exercício do poder político em si mesmo, mas também a linguagem que é usada para legitimar esse processo (Codd, 1988). Nesse sentido, a análise do discurso oficial (documentos, relatórios e declarações de política) implica o tratamento de tais textos como artefactos culturais e ideológicos que são interpretados em termos dos seus padrões de significado, das estruturas simbólicas subjacentes e dos contextos que delimitam o seu significado. Consideramos, como Codd, que as políticas não têm apenas um significado autêntico e autorizado, não são planos para a ação política que exprimem intenções universais e inequívocas, pelo contrário, são textos ideológicos construídos dentro de um (con)texto histórico e político particular (*ibidem*). O projeto e a decisão políticas são por isso um texto dentro de um (con)texto, sem determinação direta entre um e outro (Stoer & Magalhães, 2005). Por essa razão, torna-se necessário distinguir entre a conceção ampla de uma política (*politics*) e as políticas concretas que a materializam (*policies*). A primeira, é a conceção orientadora da mudança social a

implementar, as segundas, são elaboradas a partir da primeira enquanto seu enquadramento orientador (*ibidem*). O conceito de “política” (*policy*) remete para todos os processos de ação (ou de inação) referentes à seleção de objetivos, à definição de valores ou à alocação de recursos (*ibidem*).

Tal como Rizvi e Lingard (2010), consideramos que, hoje em dia, a análise das políticas educativas não se pode circunscrever aos contextos nacionais, uma vez que estas estão enquadradas em orientações de diversas organizações internacionais. Embora os Estados tenham a última palavra no desenvolvimento das suas políticas, o facto é que não se podem desvincular das pressões e das exigências da globalização. Ball acrescenta que as políticas são importadas e exportadas de determinadas coordenadas geográficas para outras, assumindo um carácter global, *a global policyspeak* (2008: 1). É pois necessário partir do global para o nacional e deste para o local e vice-versa, para compreendermos a complexidade de todo o processo político e o porquê de determinadas opções em detrimento de outras.

Os primeiros sinais de reconhecimento das reivindicações das comunidades surdas deram-se através de organizações internacionais como as Nações Unidas, o Parlamento Europeu e a UNESCO, sendo as suas orientações implementadas depois pelos diversos Estados-membros, de acordo com as dinâmicas históricas, políticas e culturais existentes em cada país (Rizvi & Lingard, 2010).

As mesmas reformulações e reinterpretações ocorrem também ao nível local, em cada escola. Como afirma Pacheco, as políticas “são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política” (2002: 18-19). A mesma ideia é defendida por Ball (1992; 1994), através do referencial teórico do ciclo de políticas. Segundo este autor, uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais deve ter em conta um leque vasto de contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Todos estes contextos estão interrelacionados entre si, embora não tenham uma dimensão temporal ou sequencial e não constituam etapas lineares. Estas relações, já de si complexas, estão em constante mutação. Propósitos e intenções são permanentemente retrabalhados e resignificados pelos diversos

atores. Uma análise das políticas educativas envolve, pois, o estudo de uma teia complexa de relações e significados.

Para dar conta da forma como se processou a reconfiguração política da surdez e da educação de surdos, a nível nacional e internacional, estruturamos este trabalho em cinco capítulos.

No capítulo I, focamos a história das comunidades surdas num sentido lato. É uma história de âmbito transnacional, uma vez que a estas comunidades não corresponde uma localização geográfica específica. Os surdos encontram-se espalhados por todo o mundo, pelo que a sua história nos remete para diferentes coordenadas geográficas. Entre diferentes olhares, de mesmidade e alteridade, este “povo”³ busca a partir dos anos 1960, um novo estatuto para a surdez e para a língua gestual. Como diz Wieviorka, “a identidade só é possível porque há memória” (2002: 200), uma memória que no caso dos surdos é feita de interditos e de silenciamentos. Vários estudos nos campos da linguística, da aquisição da linguagem e da neuropsicologia ajudam a inverter o estigma e a consolidar um projeto surdo da surdez. Os surdos começam a reivindicar uma cidadania que se baseie nos seus próprios projetos de identidade, uma identidade carregada de uma conotação positiva. Tal acaba por ter repercussões a vários níveis, nomeadamente na educação de surdos.

No capítulo II, mostramos como diversas organizações internacionais se tornam sensíveis às reivindicações do movimento associativo surdo, elaborando pareceres e recomendações no sentido do reconhecimento das línguas gestuais. Focamos a nossa atenção no Conselho da Europa e nas resoluções do Parlamento Europeu para os Estados-membros. A nossa intenção é enquadrar as políticas nacionais dentro do quadro de influência europeu, de modo a perceber o porquê de determinadas opções discursivas e legislativas. O estudo insere-se num âmbito alargado, isto é, no seio da história da sociedade, moldando-se este “por essa história e pelas suas experiências sociais” (Said, 1993). A investigação educacional é assim interpretada através de um raciocínio *relacional* sobre as conexões existentes entre as políticas a nível global, nacional e local (Ball, 2008; Rizvi & Lingard, 2010). Neste capítulo, abordamos também o movimento da

³ Maria José Guerra (2005) fala da emergência do Povo Surdo.

escola inclusiva e a Declaração de Salamanca (1994), cujos princípios influenciaram de forma crucial o campo da Educação Especial. Outra questão abordada é a do direito de opção parental por diferentes modelos linguísticos e educativos para os alunos surdos. Por último, focalizamos a nossa análise na forma como alguns países traduziram a nível nacional as orientações europeias, de modo a identificarmos quais as tendências mais marcantes na Europa.

No capítulo III, mostramos o modo como Portugal procedeu à recontextualização das orientações internacionais. Debruçamo-nos sobre o processo de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, a publicação do Despacho n.º 7520/98, do Decreto-Lei n.º 3/2008, da Lei n.º 21/2008, do Programa Curricular de LGP e do Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Analisamos ainda textos secundários e normativos que foram criados para a regulação do sistema. Procuramos analisar as perspetivas implícitas e explícitas nos documentos, bem como as suas ideias-chave e o tipo de linguagem usada.

No capítulo IV, damos conta das nossas opções epistemológicas e metodológicas, referindo as fontes e técnicas de tratamento de informação usadas. Apresentamos os critérios de escolha dos entrevistados e fazemos a caracterização dos mesmos, bem como das entidades que alguns representam. Mostramos também quais as dimensões, categorias e subcategorias definidas para análise na investigação empírica.

No capítulo V, a intenção é aprofundar o nosso olhar, através da análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos documentos usados durante os processos negociais. É o capítulo onde apresentamos e interpretamos os resultados da nossa investigação empírica.

Por último, apresentamos as conclusões do estudo, tendo em conta os resultados obtidos e a leitura que deles nos permite o enquadramento teórico. Analisamos o contributo do estudo para o debate existente em torno das políticas educativas para a educação de surdos e apontamos pistas para eventuais investigações.

Nota: Realçamos que, ao longo de todo o trabalho, optámos por traduzir para português todas as citações de autores estrangeiros, de modo a tornar a leitura mais fácil e uniforme. Procurámos respeitar o seu conteúdo e estilo.

Capítulo I

**ENTRE DIFERENTES OLHARES: A BUSCA DE UM NOVO ESTATUTO PARA
A SURDEZ, PARA A LÍNGUA GESTUAL E PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Introdução

Neste primeiro capítulo, pretendemos dar conta do percurso das comunidades surdas, na sua luta por um novo olhar e por um novo estatuto. É uma história de âmbito transnacional, uma vez que as narrativas desta população ultrapassam as fronteiras dos Estados-nação. Os principais eventos que marcam este percurso podem ser localizados em diferentes coordenadas geográficas, sendo, no entanto, assumidos como uma história comum a todos os surdos espalhados pelo mundo. Como refere Lane (1992), esta população identifica-se mais rapidamente com surdos de outros países do que com ouvintes do mesmo Estado-nação. O que os une são as vivências e experiências comuns, a partilha de uma língua visuo-gestual e a luta pelos mesmos direitos de cidadania.

Ao longo do capítulo, teremos a oportunidade de constatar como, a partir da década de 60 do século passado, começa a surgir uma nova perspetiva relativamente à surdez. Os estudos nos campos da linguística, da aquisição da linguagem e da neuropsicologia contribuem para uma outra forma de encarar a língua gestual, ajudando a consolidar um “projeto surdo da surdez” (Skliar, 1997). Assim, os surdos, tal como outros grupos minoritários, tentam inscrever a sua identidade coletiva na história, uma história da qual se consideravam excluídos e marginalizados (Wieviorka, 2002). Tentam contestar “a história dos vencedores e dos dominantes, em nome da sua memória de vencidos e de dominados, (...) mas também em nome da contribuição do seu grupo de referência para a cultura e para a vida coletivas” (*ibidem*: 200). Reivindicam uma cidadania que se baseie nos seus próprios projetos de identidade. Tal acaba por ter repercussões a vários níveis, nomeadamente na educação de surdos.

1.1. A luta por um novo conceito de cidadania

Durante muitos anos, o direito de acesso ao exercício da cidadania definiu-se em termos do “ter algo em comum” (Stoer & Magalhães, 2005:11). A noção de

território era central. Os cidadãos de um determinado Estado-nação eram aqueles que se incluíam dentro das suas fronteiras e não importavam as características heterogêneas de cada um. Essa era a condição imposta tanto aos indivíduos como aos grupos para que estes pudessem usufruir de um conjunto de proteções sociais e políticas. Era nesta assunção que se fundava parte importante do contrato social moderno. Exigia-se em troca um conjunto de deveres e a abdicação das identidades desenvolvidas a nível local. A lealdade ao Estado-nação implicava deixar para trás as pertenças étnicas, familiares, religiosas, linguísticas e outras. O que importava era o que se assumia como comum a todos, ou seja, o território, a língua, a cultura e a religião. Dentro desta perspetiva de comunidade nacional, que Anderson (1983) designava de “comunidade imaginada”, o discurso político tentava promover a ideia de que todos tinham os mesmos interesses e as mesmas necessidades enquanto cidadãos.

O pensamento pós-moderno veio assumir uma nova perspetiva, uma nova ontologia social e, com ela, a forma como as relações sociais, os grupos e os indivíduos eram, enquanto tal, legitimados, aceites e reconhecidos, começou gradualmente a mudar. Reconheceu-se que não se podia olhar o corpo social como um todo homogêneo, não se podia continuar a ignorar que as aspirações, os projetos de vida, as necessidades, eram diferentes de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo, daí o repensar do conceito de cidadania com base em projetos de identidade (Stoer & Magalhães, 2003; 2005), aos quais se começou a dar mais ênfase. A identidade e a cidadania passaram a ser reclamadas, não a partir do território ou da ancestralidade dos seus habitantes, mas a partir daquilo que os indivíduos tinham de diferente - o género, a opção sexual, a língua materna e a etnia (Giddens, 1992).

Nesse sentido, o modelo ocidental começou a ser questionado por vários atores sociais. Não só pelos indivíduos, grupos e comunidades “outros” a quem este modelo recusava o papel e a ação enquanto sujeitos das suas próprias escolhas, mas também por diversos intelectuais que o começaram a pôr em causa enquanto forma de organização política, civilizacional e cultural (Stoer & Magalhães, 2003; 2005). Assim, foram muitos os grupos minoritários que, a partir de 1960, começaram a reivindicar um novo estatuto e um novo olhar. Não

queriam continuar a ser encarados como grupos portadores de subculturas e/ ou línguas inferiores. Cada um queria ser reconhecido na sua diferença.

As formas de cidadania emergentes começaram a caracterizar-se por uma forte marca de reflexividade social, ou seja, já não eram apenas da ordem do atribuído, surgindo, antes, na ordem do reclamado (Giddens, 1992). O conhecimento assumiu-se, assim, como uma forma de poder, uma espécie de literacia política, ao serviço dos projetos reflexivos dos indivíduos e dos grupos, potenciando a sua capacidade de agência (Stoer & Magalhães, 2003; 2005). Foi neste sentido que as reivindicações dos grupos minoritários começaram a ser formuladas em termos políticos, através dos quais se reclamava o respeito pelos direitos humanos e a igualdade que deveria existir entre todos os cidadãos. Deu-se, deste modo, a politização da diferença (Wieviorka, 2000).

Na origem de todos estes movimentos sociais esteve a assunção de que há pouca ou nenhuma legitimidade para afirmar que uma dada visão do mundo ou um determinado ponto de vista representa melhor a realidade do que outro, ou de que a cultura e língua de um determinado grupo social se pode constituir como referência e norma para outros grupos (Brown *et al.*, 1997). Como afirma Wieviorka (2002), a conceção relativista de cultura denunciou a cegueira etnocêntrica dos que acreditavam “poder postular o carácter universal da cultura moderna, cujas pretensões nunca refletiriam mais que o discurso de uma cultura dominante – branca, masculina, ocidental” (*ibidem*: 29). Na perspetiva evolucionista, a cultura deveria assumir um carácter universal, através da dissolução das culturas particulares. Tal deveria ocorrer em nome do progresso da humanidade, em nome da civilização. Na perspetiva relativista ou culturalista, a diversidade cultural surge, pelo contrário, como sendo própria da humanidade, exigindo-se que cada cultura seja pensada na sua autonomia, continuidade, estabilidade e capacidade de se reproduzir (*ibidem*). Na sequência desta nova postura, muitos movimentos tentaram inculcar nos seus membros não só a aceitação de si próprios, mas até o orgulho na sua diferença - *Gay Pride, Black Pride, Black Power, Black Gay Pride* (Coelho, Cabral & Gomes, 2004).

O surgir destes novos discursos veio mostrar que a forma como falamos não é neutra. A linguagem que usamos reflete a nossa relação com o mundo, com as identidades e com o social. Nesse sentido, os nossos discursos desempenham

um papel ativo na manutenção ou mudança de padrões sociais específicos. Esta ideia vai ao encontro de duas das premissas base do construcionismo social. A primeira é a de que o conhecimento do mundo não é uma verdade objetiva, mas sim um produto do discurso, a segunda é a de que todo o conhecimento é contingente (perspetiva antifundacionalista) sendo que o mundo social é construído social e discursivamente (perspetiva antiessencialista) (Jorgensen & Phillips, 2004). Estas premissas têm ainda outras implicações. Não há uma “verdade”, mas diferentes discursos que lutam pelo encerramento de sentidos, de modo a produzirem o efeito de “verdade” (Laclau & Mouffe, 1985). Assim, vários grupos minoritários passam a construir discursos assentes numa nova perspetiva de si mesmos, como sujeitos portadores de uma identidade positiva. Wieviorka (2002) afirma que, a partir dos anos 1960, começam a surgir “memórias coletivas diferentes das nacionais, veiculadas por grupos que põem a história em causa” (*ibidem*: 222).

As comunidades surdas também passaram por este processo. Em 1972, Barbara Kaunapel criou a organização *Deaf Pride*. Em 1988, a revolta dos surdos na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, deu conta de uma consciência surda até aí inexistente. Existiam três candidatos ao cargo de reitor (dois surdos e uma ouvinte) e foi escolhida a candidata ouvinte (Afonso, 2007). Os estudantes não aceitaram essa escolha e organizaram diversas formas de luta. Esta mobilização foi comparada pela comunicação social ao movimento americano em defesa dos direitos civis. Durou uma semana e ficou conhecida pela expressão *Deaf President Now* (DPN). Segundo Carvalho (2007), os estudantes surdos da Universidade de Gallaudet organizaram marchas, fizeram vigílias e anunciaram a urgência de mudança em faixas de aviões que sobrevoavam o campus da universidade:

É tempo! Em 1842, um católico romano tornou-se reitor da Universidade de Notre Dame. Em 1875, uma mulher reitora do Wellesley College. Em 1886, um judeu reitor da Universidade de Yeshiva. Em 1926, um negro reitor da Universidade de Howard. Em 1998 o lugar de reitor da Universidade de Gallaudet pertence a um surdo (Coelho, 2007: 104).

A professora ouvinte acabou por se demitir, tendo o cargo sido ocupado por um surdo. Esta conquista dos alunos de Gallaudet deu conta “de uma nova forma de o surdo se assumir, enquanto cidadão, com características identitárias próprias” (Afonso, 2007: 54). Aliás, na altura, um estudante surdo afirmou na televisão, em língua gestual: “Somos um povo único, com nossa própria cultura, nossa própria língua - a Língua Americana de Sinais⁴, que recentemente foi reconhecida como uma língua independente – e que nos distingue das pessoas ouvintes” (Sacks, 2002: 169). Na mesma linha, King Jordan, o reitor surdo eleito, comentou: “Agora eles sabem que o limite ao que podem conseguir foi abolido. Sabemos que os surdos podem fazer tudo o que os ouvintes fazem, exceto ouvir” (*ibidem*: 171). Este movimento estudantil tinha implícita uma nova conceptualização do surdo, que rejeitava o modelo da deficiência e o estatuto de inferioridade a ele associado. As crianças surdas passaram a ser encaradas de uma forma diferente. Esperava-se que, a partir de então, elas crescessem dentro “de um outro tipo de surdo potencialmente mais orgulhoso, mais forte, melhor educado, trazendo uma contribuição única para o conhecimento da espécie humana e da ordem social” (Lane, 1992: 181).

1.2. Os estudos no campo da linguística, da neurolinguística e do desenvolvimento da linguagem

A consciência surda foi-se consolidando à medida que diversos estudos linguísticos defendiam a ideia de que a língua gestual era uma língua genuína, com uma estrutura e gramática próprias. Os trabalhos de Stokoe (1960), Klima e Bellugi (1979), Kyle e Woll (1985) e outros investigadores mostraram que os gestos dos surdos não eram uma simples mímica, mas um código linguístico estruturado com regras para a construção de palavras e frases. Estas regras obedeciam a uma gramática própria, o que permitia atribuir aos gestos usados pelos surdos, o estatuto de uma língua e não meramente o de uma linguagem (Afonso: 2007). Esta nova forma de ver os gestos permitiu perceber que “a linguagem não dependia da nossa capacidade de falar ou escutar, mas sim da

⁴ Língua Gestual Americana (*American Sign Language* – ASL).

capacidade mais abstrata do cérebro. Era o cérebro que tinha a linguagem e se essa capacidade estivesse bloqueada num canal, ela surgiria através de outro canal” (Lane, 1992: 28). Estes estudos revelaram a característica visuo-espacial da língua gestual, isto é, o uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspetos gramaticais (Skliar, 1998), o que mostrou que esta se constituía como um sistema linguístico independente do sistema das línguas orais (Quadros, 1997).

Segundo Stokoe (1960), os gestos, enquanto unidades de significado, podiam ser analisados em outras unidades. A essas unidades mínimas e indivisíveis, deu o nome de *queremas*, que seriam equivalentes a fonemas da linguagem verbal. Tal como os fonemas, estas unidades são em número finito e combinando-se de formas diversas, formam vários significados, ou seja, diferentes palavras. Stokoe (1960) distinguia três categorias de queremas: o lugar de articulação, a configuração das mãos e o movimento. A esta lista, Friedman (1976) e Battison (1978) acrescentaram a orientação (relação espacial entre as duas mãos e destas em relação ao corpo). Para Baker e Cokely (1980) ainda faltavam outros parâmetros. Segundo estes autores, existiam alguns gestos não manuais que podiam ser denominados de marcadores afetivos e que estavam ligados à expressão do rosto, tais como o acenar da cabeça em sinal de aprovação. Assim, hoje em dia, os parâmetros que se consideram implícitos na formação de um gesto são: a configuração das mãos⁵, a localização⁶, o movimento⁷, a orientação das palmas das mãos, aos quais se juntam traços não manuais como a expressão facial, movimentos da boca e direção do olhar⁸ (Afonso, 2007).

Como todas as línguas, a língua gestual também tem a sua sintaxe:

- (1) Uma frase afirmativa, realizada com expressão facial neutra, pode tornar-se interrogativa pela expressão facial (levantamento das sobrancelhas com ligeiro movimento da cabeça para a frente); (2) o tempo verbal é marcado por um gesto que

⁵ A configuração das mãos refere-se à posição dos dedos. Existem várias, nomeadamente: bico de águia; bico de pássaro; bico de pato; bico de pato aberto; concha; gancho duplo; garra aberta; garra fechada; indicar; etc. (Gestuário de LGP, 2002).

⁶ A localização pode ser: na face; na têmpora; junto ao lábio; no tronco; ao centro; em frente, etc., sendo fulcral para a distinção de palavras (Stokoe, 1960).

⁷ O gesto pode “indicar o equivalente da prosódia pela intensidade e velocidade com que é executado” (Delgado-Martins, 2002: 6).

⁸ O gesto pode indicar “expressividade, ironia, contentamento, cólera, por expressões faciais codificadas que acompanham a realização do gesto” (Delgado-Martins, 2002: 6).

acompanha “o verbo” e lhe atribui o presente, o passado, o futuro; (3) ainda se pode referir a não-marcação do gênero gramatical (masculino ou feminino), exceto para os seres animados em que o gesto de “homem” e “mulher” precede a palavra (Delgado-Martins, 2002: 6).

Sacks (2002) refere que, até 1960, a língua gestual era considerada uma espécie de pantomima ou linguagem pictórica. Os gestos dos surdos eram encarados como um sistema de linguagem ideográfica que carecia de precisão, subtileza e flexibilidade. Considerava-se, na altura, que os seres humanos, através deste sistema, não poderiam realizar todo o seu potencial intelectual, já que os gestos os limitariam aos aspetos mais concretos da experiência. Os estudos na área da linguística vieram mostrar, no entanto, que, embora existam alguns traços icónicos em alguns gestos, a língua gestual possui uma estrutura que permite, por exemplo, “a produção de expressões metafóricas” (Afonso, 2007: 51). Estes trabalhos abriram caminho para o reconhecimento da língua gestual.

Foram também vários os estudos ao nível da aquisição da linguagem. Quigley e Frisina (1961) realizaram uma investigação com alunos surdos, filhos de pais surdos, aos quais tinha sido facultada a língua gestual desde o nascimento, demonstrando que estes alunos obtinham resultados superiores em termos de rendimento educativo comparativamente a crianças surdas, filhas de pais ouvintes, às quais não tinha sido facultada a língua gestual. Mais tarde, Maestas y Moores (1980) estudou a comunicação gestual de crianças surdas, filhas de pais surdos, e encontrou as mesmas sequências de desenvolvimento, interação e de estádios linguísticos que se encontram nas crianças ouvintes. Butler e AhKuta (2006), bem como Chamberlain e Mayberry (2008) realizaram estudos em que relacionaram a proficiência linguística na língua gestual com a aquisição de uma segunda língua. Estas investigações mostraram que a língua gestual, não só não era um obstáculo à aquisição de uma língua oral como ainda a favorecia (Amaral, 1993). A pouco e pouco foi-se reconhecendo que esta língua, tal como todas as outras, permitia o acesso “ao conhecimento, ao discurso lógico e criativo, em suma à plena apreensão do mundo” (Amaral, 1993: 28-29).

Estudos posteriores no campo da neurolinguística (Poizner, Klima & Bellugi, 1995; Neville & Bavelier, 1996; Bellugi & Klima, 2001; Emmorey, 2002; Bellugi, Klima & Hickok, 2009) mostraram a dominância do hemisfério esquerdo no uso da língua

gestual, apesar desta ter um caráter visuo-espacial e por isso conduzir à ideia de que a sua dominância residiria no hemisfério direito:

No nosso projeto demonstrámos que embora existam diferenças radicais de superfície entre a língua falada e a língua gestual, a organização neural da língua gestual é surpreendentemente semelhante à da língua falada. As lesões perisylvicas esquerdas nos falantes de língua gestual produzem défices na língua gestual muito parecidos com aqueles que foram encontrados em indivíduos ouvintes com lesões perisylvicas esquerdas. Para além disso, a imagiologia funcional e os estudos de lesões sugerem que a área de Broca participa na produção da língua gestual e que o córtex temporal lateral é crucial para a compreensão de língua gestual (Bellugi, Klima & Hickok, 2009).

Estes estudos evidenciaram que “a linguagem depende de sistemas neurais, cuja organização neurofuncional é independente da modalidade na qual a linguagem é produzida” (*ibidem*: 73), o que permitiu reforçar ainda mais o estatuto da língua gestual como língua genuína. Como diz Amaral, “a experiência auditiva não é necessária para a especialização hemisférica, pelo que o som não é a única via de acesso à linguagem” (2006: 121).

1.3. A construção de um “projeto surdo da surdez”

Os diversos estudos realizados no âmbito da língua gestual ajudaram à emergência de uma nova visão sobre a surdez. A visão médica que sempre tinha predominado “concebia a surdez como uma deficiência auditiva” (Afonso, 2007: 51), isto é, como sendo uma patologia e, portanto, um “desvio da norma” (Coelho, 2007). Com o novo estatuto atribuído à língua gestual, essa especificidade passa a ser encarada por alguns atores como uma diferença cultural, surgindo assim o paradigma sócio-antropológico da surdez.

Wieviorka (2002) afirma que existem duas lógicas de afirmação da diferença cultural. A primeira baseia-se na espessura histórica. É o caso de algumas civilizações que foram colonizadas por potências imperialistas. A cultura destes povos já existia antes da conquista pelos invasores. Os seus membros procuraram manter e defender as tradições, resistindo à assimilação. A segunda lógica é da ordem da invenção, ou seja, a diferença cultural é construída através

dos discursos, de um outro olhar sobre uma mesma realidade. No caso da surdez, podemos afirmar que esta partilha das duas lógicas. Por um lado, existe a memória de um passado (século XVIII e XIX), em que a língua gestual era permitida nas escolas e os surdos floresciam na sua cultura (Sacks, 2002). O Congresso de Milão, realizado em 1880, veio mudar esta situação. Foi proibido o uso da língua gestual na educação e os professores surdos foram banidos das escolas (Delgado-Martins, 1986). É por essa razão que muitos autores (Lane, 1992; Wrigley, 1996; Roots, 1999) comparam a história das comunidades surdas à dos povos colonizados. Por outro lado, as orientações do Congresso de Milão, ao ancorarem-se numa perspetiva médica, tornaram o conceito de deficiência praticamente inquestionável quando aplicado aos surdos. São as diversas investigações no campo da língua gestual, a partir de 1960, que recuperam o debate e levam à reinvenção da surdez, através de um discurso antropológico e cultural (Skliar, 1997; Thoma & Lopes, 2005). Dá-se, então, aquilo a que Wieviorka (2002) chama a inversão do estigma, ou seja, “uma identidade até então escondida, recalcada, mais ou menos envergonhada (...) transforma [-se] em afirmação cultural visível e assumida” (*ibidem*: 39).

Skliar (1997) considera que esta nova visão se traduz pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como surdo, pelos casamentos endogâmicos e pela utilização comum de uma língua. Segundo este autor, passa a existir um projeto surdo da surdez. A língua gestual “anula a deficiência e permite que os surdos constituam (...) uma comunidade linguística e minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 1997: 144).

Dentro desta nova visão, ser surdo passa a ser “uma construção socialmente determinada e os critérios para um indivíduo ser considerado “surdo” passam a ser radicalmente diferentes para o mundo ouvinte ou surdo” (Reagan, 1990: 74). Os ouvintes usam designações como mudo, surdo-mudo, duro de ouvido e deficiente auditivo, enquanto que as comunidades surdas adotam os termos “surdo” e “Surdo”. O termo “surdo” em letra minúscula é usado para descrever um indivíduo em termos do seu grau de surdez. Refere-se a uma pessoa que é incapaz de usar os seus resíduos auditivos com o propósito de compreender a comunicação corrente do dia a dia, através de uma língua oral/ vocal. O mesmo termo em letra maiúscula dá conta de uma identificação do indivíduo com os

conceitos de identidade e cultura surdas, bem como a adoção da língua gestual como sua primeira língua. Estas designações foram criadas pelo sociolinguista James Woodward (1972) e adotadas mundialmente pelas associações de surdos. Depreende-se destas novas construções, que não é Surdo quem não ouve, mas quem quer ser Surdo, ou seja, quem se considera membro de uma comunidade linguística e cultural diferente (Afonso, 2007). O grau de surdez pouco importa, o que é mais importante para se poder pertencer a uma comunidade surda é o uso da língua gestual (Wrigley, 1996). É esta língua que permite aos surdos afirmar a sua diferença.

Lado a lado, passam a coexistir dois discursos em permanente luta pela hegemonia: o discurso médico e o discurso antropológico e cultural. Cada um deles tenta impor a sua forma de interpretar e representar a surdez. Segundo Laclau e Mouffe (1985), quando uma determinada perspetiva consegue impor-se de forma consensual perante vários grupos, isso significa que alcançou "hegemonia", conceito que vão buscar a Gramsci (1971) e que remete para processos de negociação e de conflito entre diferentes atores dentro de determinados contextos sociais. Barret (1991) afirma que este termo remete para processos através dos quais formas subordinadas de consciência são construídas sem o recurso à violência ou à coerção. Uma das formas mais eficazes de exercer esse controlo é através do discurso. Exercerá mais poder quem conseguir impor a sua visão do mundo aos outros, quem conseguir "encerrar" determinados significados, pois,

a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação ou até de conhecimento, mas também um instrumento de poder. Não procuramos apenas ser compreendidos, queremos também que acreditem em nós, que nos obedeçam, que nos respeitem e que nos distingam dos outros (Bourdieu, 1977: 648).

No entanto, para Laclau e Mouffe (1985) é quase impossível alcançar a hegemonia, porque todas as fixações de sentido são contingentes. No caso da surdez, é um facto que há surdos que se identificam com uma determinada perspetiva e outros com outra. Como mostrámos num trabalho anterior (Gomes, 2010), há surdos que assumem identidades legitimadoras, enquanto outros reivindicam identidades de projeto. Os primeiros aceitam a perspetiva da

sociedade dominante, encarando a surdez como um déficit que necessita de reabilitação. Os segundos proclamam uma identidade e cultura próprias, reivindicando uma cidadania que tenha em linha de conta a sua especificidade. Os surdos acabam assim por ser seres fronteiriços, divididos entre dois mundos (Maalouf, 2002), e, nesse sentido, sujeitos fragmentados (Laclau & Mouffe, 1985; Hall, 1998).

Sendo o sujeito descentrado de si próprio, tem a possibilidade de se identificar diferentemente, o que nos remete para uma perspetiva pós-cultural da surdez (Ohna, 2004). Os surdos podem escolher diferentes comunidades de pertença: surda, ouvinte ou ambas. Wieviorka (2002) considera que as identidades de hoje são, senão instáveis, pelo menos permanentemente suscetíveis de ser abandonadas pelos que a elas aderiram, de dar lugar a infinitos movimentos de fragmentação e de recomposição. Segundo este autor, a assunção do sujeito enquanto tal implica uma capacidade de distanciamento das normas, sem excluir aquelas que começaram por ser escolhidas pelo próprio com a mais plena liberdade. Quanto mais uma identidade se institucionaliza, mais corre o risco de ver aqueles que dela se reclamam contestarem as suas normas.

Wieviorka (2002) afirma que há duas condições suscetíveis de determinar o arranque de um processo de afirmação coletiva. A primeira remete para a existência de uma situação inicial de dominação, exclusão e segregação:

Trata-se de afirmar a existência de uma ligação entre o social e o cultural e de lembrar que a construção de si, na modernidade contemporânea, pode transitar por escolhas identitárias suscetíveis de reporem em causa uma situação social ou, também, de a confortarem carregando-a de um lastro de significações culturais (Wieviorka, 2002: 150).

A segunda condição supõe que o processo de afirmação coletiva deve comportar princípios que permitam aos atores aceder a uma certa autoestima, representar-se de forma positiva invertendo as situações de estigma (*ibidem*). A emergência de uma identidade coletiva traduz a vontade de sair de uma situação constrangedora, que desqualifica o indivíduo, operando uma rutura que permita a autoafirmação. É por isso importante que a identidade emergente possua marcadores culturais e simbólicos, mais do que económicos, que permitam aos

atores ter orgulho na sua diferença (*ibidem*). A língua gestual é o elemento simbólico que permite aos surdos combater o rótulo da deficiência.

É uma situação complexa para os atores, a de tentar conciliar na sua experiência pessoal os valores universais e os valores próprios do seu particularismo (Wieviorka, 2002). A sua consciência molda-se ao confrontar-se com este problema que opõe as duas lógicas do universal e do particular. Alguns escolhem fundir-se no universal, enquanto outros optam pelo seu particularismo, lutando pelos direitos cívicos e por uma cidadania plena e inteira, contra as discriminações (*ibidem*). Os discursos, que constituem cada uma das identidades são submetidos ao olhar dos outros. Como diz Wieviorka, a inversão do estigma só acontece “se for acompanhada pela capacidade por parte dos atores de se fazerem ouvir e pela capacidade, por parte da sociedade, de os escutar” (2002: 160).

Assim, podemos afirmar que as nossas sociedades não só acolhem e reproduzem diferenças, como também as inventam, cabendo a cada um proceder a opções quanto ao caminho que quer percorrer. O conceito de sujeito remete para uma condição de reflexividade, autonomia e liberdade, sendo por isso que Wieviorka (2002) afirma que as identidades coletivas são mais o produto de escolhas, do que de meras reproduções de heranças culturais. O sujeito opta pelos valores que considera mais relevantes para si. Pode num dado momento, identificar-se com uns e mais tarde com outros. É por essa razão que a fixação de sentidos é sempre temporária (Laclau, 1990).

Wieviorka (2002) afirma que só se constituem diferenças, porque existem fenómenos de exclusão, discriminação e segregação. A proibição da língua gestual nas escolas após o Congresso de Milão (1880) remeteu esta língua para a clandestinidade. Este foi sem dúvida um dos principais fatores para a formação de vários movimentos surdos. Gradualmente, estes grupos foram abandonando o seu papel defensivo e transformando-se em identidades de resistência face à tendência social dominante de valorização da língua oral e da cultura ouvinte (Gomes, 2010). À medida que diversos estudos foram mostrando as potencialidades da língua gestual e reconfigurando o seu estatuto, os surdos começaram a reivindicar o direito de a usar no acesso à informação, à educação, ao trabalho e aos serviços públicos em geral. O social apareceu, assim,

interligado ao cultural, nas reivindicações destas comunidades. Influenciados por outros movimentos, os surdos rejeitaram o papel de objetos passivos, para se assumirem como sujeitos, isto é, como indivíduos com uma história pessoal, com um conjunto de experiências e vivências dotadas de um significado próprio (Touraine, 1995). Deste modo, transformaram-se em identidades de projeto, em defesa de fontes autónomas de significado (Gomes, 2010).

1.4. O proclamar de uma cultura surda

O paradigma sócio-antropológico da surdez, “ao conceber uma identidade Surda, retira-a das conotações deficitárias” (Afonso, 2007: 55). Assim, o que permite aos sujeitos encontrar semelhanças entre si, não é o facto de não ouvirem, mas sim o de terem uma língua comum e uma forma diferente de apreender o mundo. Muitos autores consideram que estes são argumentos de peso para afirmar que existe uma cultura surda.

Segundo Thoma (2002), a definição de cultura não tem tanto a ver com o que uma determinada comunidade ou sociedade produz em termos culturais, mas mais com o conjunto de vivências e de troca de significados que se estabelece entre os membros dessa mesma comunidade ou sociedade:

Através da linguagem, os significados são produzidos e ‘trocados’; o acesso comum à linguagem permite o acesso à cultura. Os participantes de uma mesma cultura interpretam o mundo através da linguagem, que opera como um sistema representacional, através de símbolos e signos que representam nossas ideias, conceitos e sentimentos (Thoma, 2002: 5).

Também Myklebust (1964) afirma que a surdez não afeta unicamente os ouvidos. Ser surdo significa ver e sentir o mundo de uma forma completamente diferente, uma forma que se nos escapa e que por isso é tão difícil de compreender. Lane (1992) diz que saber o significado de se ser membro da comunidade dos surdos é o mesmo que imaginar como pensaríamos, como nos sentiríamos e reagiríamos se tivéssemos crescido surdos, se a língua gestual fosse o nosso principal meio de comunicação, se os nossos olhos fossem as portas da nossa mente, se, numa

só palavra, fôssemos surdos. Sacks lembra que, nós ouvintes, “não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos: jamais corremos o risco da ausência de uma língua” (2002: 130). Este é um tipo de vivência comum apenas aos membros das comunidades surdas. O facto de muitos surdos não possuírem uma língua estruturada ou possuírem apenas um código linguístico rudimentar, condiciona de uma outra forma as suas interpretações sobre a realidade. E, quando adquirem a língua gestual, esta continua a dar-lhes uma forma de perceber o mundo completamente diferente da língua oral, pois as relações gramaticais na língua gestual são espaciais, enquanto que na língua oral são sequenciais (Sacks, 2002). Este facto tem necessariamente implicações no processo de atribuição de significados. Se, como diz Sacks, a língua é “a mais exata expressão de nossos pensamentos, nossas aspirações, nossa visão do mundo” (2002: 133), então poderemos afirmar que esta língua, devido às suas particularidades e devido à especificidade das vivências dos seus utilizadores, acaba por transmitir uma cultura própria.

A noção de que existe uma cultura surda não é, no entanto, consensual. Alguns autores consideram que “a própria representação social de uma comunidade surda está em construção, exigindo tempo e investimento numa apresentação de si que se afirme enquanto cultura surda” (Pacheco & Caramelo, 2005: 26). Coelho (2007) considera que nunca devemos assumir os termos de comunidade e cultura surda no singular, mas, antes, usá-los no plural e sempre como conceitos fluidos. Esta autora prefere utilizar a expressão “marcadores culturais”:

a ideia de luta pelo direito de ser surdo e pelos direitos dos surdos, pelo seu lugar na sociedade e no mundo, de luta histórica pelo reconhecimento das Línguas Gestuais, assim como a simples existência e fluência da Língua Gestual, a pertença a um mundo de experiência visual e não auditiva, e a identidade política surda, são exemplos de marcadores culturais surdos (Coelho, 2010: 78).

Neste sentido, a surdez é apenas um marcador entre outros que atravessa os indivíduos, tal como existem os “marcadores brancos, negros, homossexuais, europeus, cidadãos, das mulheres, dos imigrantes, de papéis sociais, marcadores construídos no dia a dia, em processos de imposição de um significado cultural” (Coelho: 2010: 78).

No caso específico deste estudo, não rejeitamos o conceito de comunidade surda. Posicionamo-nos dentro da perspectiva de autores como Lane (1992), Wrigley (1996) e Sacks (2002). Adotamos o conceito no plural, quando nos referimos às comunidades surdas existentes no mundo inteiro e o conceito no singular quando nos referimos ao contexto nacional.

Lopes (2007) reconhece que esta é uma questão complexa e, por isso, de difícil abordagem. Segundo esta autora, as representações culturais inscrevem-se em campos discursivos distintos, muitas vezes vistos como contraditórios justamente por aqueles que se valem da cultura para produzirem argumentos binários que legitimam lutas sociais específicas. Acrescenta que a surdez “é um primeiro traço de identidade, e não somente uma materialidade sobre a qual apenas discursos médicos se inscrevem” (2007: 15-16). Sem querer marcar oposições entre natureza e corpo, a mesma autora realça a importância da linguagem como um sistema de significações que serve para representar coisas e negociar sentidos entre elas. É através dos sentidos que damos às coisas que construímos as nossas experiências quotidianas e as interpretações sobre nós e os outros (*ibidem*). É neste sentido que, segundo a autora, podemos falar da invenção da surdez. Podemos inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados. Afirmar que a surdez é uma invenção é dizer que sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que nos “permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido” (Lopes, 2007: 16-17). Benvenuto (2006) e Mottez (2006) consideram, por exemplo, que a surdez deve ser encarada enquanto relação, pois a surdez é uma experiência necessariamente compartilhada entre dois ou mais indivíduos. Segundo estes autores, este conceito deve ser entendido enquanto espaço de verificação de igualdade e como experiência de comunicação.

1.5. Implicações na educação

Os diferentes posicionamentos em relação à surdez e à língua gestual tiveram desde sempre implicações na educação de surdos. Ao longo do último milénio, o debate oralismo/ gestualismo foi fonte de constante controvérsia.

Durante quase um século, prevaleceu a visão médica que encarava o surdo como um indivíduo que carecia de reabilitação. Como já tivemos oportunidade de referir, os congressistas presentes no Congresso de Milão (1880), consideraram que era incontestável a superioridade da fala para incorporar os surdos na vida social e para lhes proporcionar uma maior facilidade de linguagem (Delgado-Martins, 1986). Assim, acabaram por declarar que o método da articulação deveria ter preferência sobre os gestos na instrução e na educação dos surdos (Cabral, 2005). Considerando a utilização simultânea dos gestos e da fala prejudicial, o congresso decidiu que o método oral puro deveria ser o preferido, o que eliminou completamente a possibilidade de os gestos continuarem a ser usados nas escolas, ainda que, como simples suporte (Delgado-Martins, 1986).

Estas recomendações foram aceites pelas delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga. Só o grupo americano, liderado por Edward Gallaudet (1837-1917), as rejeitou. No entanto, muitas escolas americanas, não seguiram a opção de Gallaudet, mas a do oralismo puro, defendida pela maioria dos países europeus, incluindo também Portugal (*ibidem*).

Importava, segundo a perspectiva do método oral puro, determinar o mais precocemente possível a etiologia, o tipo e grau de perda auditiva, para a partir daí, pôr em marcha um plano de reabilitação, com o objetivo de “desmutizar e transformar a criança surda num futuro adulto ouvinte” (Ruela; 2000: 62). A medicina associou-se a esta perspectiva desenvolvendo próteses e terapias com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos dos surdos e assim aumentar a sua capacidade de audição.

Como afirma Skliar (1997), a magnitude e a influência das recomendações do Congresso de Milão levam-nos a considerar a existência de dois grandes períodos históricos: uma história que vai desde meados do século XVIII até à primeira metade do século XIX, onde eram normais as experiências educativas através do uso da língua gestual e onde ficaram famosos educadores como L’Epée e Sicard; e outra história posterior – de 1880 em diante, de predomínio absoluto do oralismo puro.

De acordo com Facchini (1981), as orientações que foram aprovadas neste congresso foram produto de uma clara convergência de interesses políticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos. Segundo este autor, a Itália

ingressava na altura num projeto geral de alfabetização e, deste modo, tentava-se eliminar um fator de desvio linguístico – a língua gestual, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos. Por outro lado, o congresso legitimava a conceção retórica aristotélica de superioridade do mundo da abstração e da razão, representado pela palavra, em oposição ao mundo do concreto e do material, representado pelo gesto. Por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois só assim um surdo se podia confessar.

Nas orientações do Congresso de Milão estava implícito que qualquer outro objetivo, fosse ou não pedagógico, como, por exemplo, a aquisição da língua escrita, a aprendizagem dos conteúdos escolares ou a integração igualitária no mundo do trabalho, constituíam um problema de segunda ou terceira ordem, posterior ao da aquisição da língua oral (Skliar, 1997). Só a partir de 1960, se reconhece que a educação de surdos se devia deixar de centrar unicamente na reabilitação da deficiência auditiva. E, aqui, inicia-se, no nosso entender, um terceiro período histórico.

O constatar dos fracos resultados dos modelos de ensino de inspiração oralista reforçou a necessidade de mudança. De facto, foram inúmeras as pesquisas que alertaram para o estado de atraso considerável em que se encontrava a maioria dos alunos surdos relativamente aos seus colegas ouvintes, em quase todas as áreas académicas. Conrad (1979) refere que a capacidade de leitura média dos adolescentes surdos ingleses era naquela época de nove anos e dois meses. Allen (1986) chegou a conclusões semelhantes. Segundo este autor, o nível médio de leitura dos adolescentes surdos americanos era equivalente ao de uma terceira ou quarta classes. Referindo-se ao contexto italiano, Volterra (1989) refere que, num dos seus estudos, mais de 43% dos significados de um certo número de palavras avaliadas era totalmente desconhecido pelos adolescentes surdos. Também Baptista (2008), ao pronunciar-se sobre o contexto português, e em particular sobre um estudo realizado com uma aluna surda do secundário (10^o ano), afirma que esta, ao nível da morfologia e da declinação verbal, não possuía as competências próprias de uma criança ouvinte de quatro, estando ainda pior ao nível da sintaxe. Estudos semelhantes ocorreram um pouco por toda a Europa e Estados Unidos, dando conta de resultados idênticos.

O conhecimento ou a ausência dele era usado como um instrumento de dominação e subordinação (Brown *et al.*, 1997). Nas escolas, os professores estabeleciam objetivos de baixo nível para as crianças surdas, não lhes possibilitando por isso grandes expectativas escolares e profissionais. Salvo raras exceções, os surdos saíam da escola com uma formação académica muito básica que apenas lhes permitia exercer trabalho indiferenciado ou trabalho que exigia poucas habilitações. Como afirmam Stoer e Cortesão (1999), a desigualdade e a exclusão estão indissociavelmente ligadas ao processo de desenvolvimento capitalista. Segundo estes autores, as teorias da reprodução “evidenciam, o modo como o funcionamento da escola pode ser funcional à manutenção de uma estrutura e a um funcionamento da sociedade que se tornam essenciais à própria natureza do Estado capitalista” (*ibidem*: 14). O conhecimento funciona, assim, não só como um instrumento importante para a capacidade reflexiva dos indivíduos e seu agenciamento, mas também para o seu posicionamento no mundo do trabalho (Stoer & Magalhães, 2003; 2005).

Devido a todas as suas implicações sociais, culturais e educativas, o oralismo puro começou a ser abandonado, sendo substituído gradualmente por outras propostas. Inicialmente, estas incluíam o uso de sistemas manuais para complementar a fala, tais como o *cued speech*⁹. Não se tratava ainda de usar as línguas gestuais, mas levar os alunos a fazer leitura labial, tentando compreender a mensagem do professor através de complementos manuais a ela associados (Roots, 1999). Nesta abordagem, a cada posição manual correspondem os morfemas da língua dominante (Baker & Knight, 1998). Em 1967, surge a filosofia da Comunicação Total. Como refere Coelho, esta, para facilitar a integração dos alunos surdos no mundo dos ouvintes, “preconiza a aliança entre técnicas dos métodos oralistas e toda uma panóplia de estratégias” (2010: 44) como a dramatização, o *cued speech*, o *finger spelling*¹⁰, o *makaton*¹¹, a expressão plástica e, inclusivamente, a língua gestual, tendo por objetivo “o estabelecimento de uma comunicação maximizadora de potencialidades e conducente a um desenvolvimento total e harmonioso” (*ibidem*). A escolha do método a usar ficava,

⁹ O *cued speech* foi criado em 1965, pelo americano Orin Cornett, da Universidade de Gallaudet. Nos países francófonos, este sistema chama-se *Langue Française Parlée Complétée* (LPC).

¹⁰ Significa o mesmo que dactilologia. Consiste em soletrar a palavra escrita através do alfabeto manual (Coelho, 2007: 45).

¹¹ Modo de comunicação que utiliza o gesto codificado (*ibidem*).

no entanto, ao critério dos professores e, sendo estes maioritariamente ouvintes, escolhiam aquele onde se sentiam mais confortáveis e mais competentes (Roots, 1999). A escolha recaía geralmente em sistemas codificados ou no oralismo puro com recurso a ajudas técnicas (*ibidem*). Reportando-se aos Estados Unidos, Kannapell (1993) refere que mesmo os professores surdos eram pressionados a usar o Inglês gestualizado em vez da *American Sign Language* (ASL). Neste sistema, os gestos usados não obedecem à sintaxe da língua gestual, mas sim à sintaxe da língua oral/vocal. A esta forma de usar a língua gestual dá-se a designação de Comunicação Bimodal ou Bimodalismo (Roots, 1999). Conforme refere Brito (1993), os surdos consideravam que esta prática era uma descaracterização da sua língua, uma negação do seu estatuto como língua genuína, pois os princípios ideológicos continuavam a ser os mesmos do oralismo, aceder o mais rapidamente possível à língua oral, sendo a língua gestual reduzida ao papel de mero suporte. Assim, a intenção de reconhecimento das línguas gestuais era eliminada tanto em termos de filosofia como de implementação, porque se perdiam de vista as implicações sociais da surdez (*ibidem*). Ao manter como referencial o modelo dos ouvintes, mantinham-se as mesmas relações de poder e saber destes sobre os surdos (Brito, 1993; Skliar, 1997; 1998; 1999).

Nos anos 1980, surge a proposta do bilinguismo-biculturalismo, conhecida por bi-bi. Roots (1999) afirma que esta é a primeira abordagem a ser concebida pelos próprios surdos, em resposta à filosofia da Comunicação Total. Este método enfatiza a importância de uma intervenção precoce para que a criança surda adquira de forma natural a língua gestual, a qual funcionará como base linguística para aprender uma segunda língua, que poderá ser adquirida principalmente através da escrita (*ibidem*).

Como diz Skliar (1997), o facto de uma criança surda utilizar a língua gestual como meio de instrução não significa que perca a capacidade de adquirir uma segunda língua, pelo contrário, assegura o domínio de ambas. Este modelo traduz-se no “aumento das capacidades metacognitivas e metalinguísticas que, por sua vez, facilitam toda a aprendizagem linguística e conduzem a melhores desempenhos escolares” (Skliar, 1997: 146). Por aptidões metacognitivas entende-se a capacidade de gerir os processos de compreensão, e por aptidões

metalinguísticas, a capacidade de considerar a linguagem como objeto de reflexão, controlando forma e função (*ibidem*). Por estas razões, as comunidades surdas reivindicam que a língua gestual funcione como língua de instrução nas escolas e que, para além disso, tenha um espaço próprio onde seja ensinada formalmente enquanto primeira língua (Roots, 1999).

Quanto à aquisição da segunda língua (a língua maioritária da sociedade ouvinte), pode-se considerar o seu ensino de forma quase simultânea ao da primeira ou somente após a aquisição desta (Afonso, 2004). Quadros (1997) considera que a última alternativa é a mais adequada às especificidades da criança surda, acrescentando que a exposição prévia à língua gestual (L1) é fundamental para a aprendizagem da L2. No mesmo sentido, Coelho considera que,

em desfavor do bilinguismo simultâneo está a constatação de que muito raramente podem encontrar-se pessoas que, verdadeiramente, tenham tido duas línguas maternas na sua infância. O que habitualmente acontece, é que uma das línguas é ligeiramente dominante, ou que elas se situam num plano de diglossia, isto é, de complementaridade, sendo que uma e outra são usadas em contextos distintos, situação que é muito frequente na população surda (Coelho, 2010: 66).

O bilinguismo reconhece que a língua gestual é a língua natural dos surdos profundos pré-linguísticos. Por *língua natural* entende-se “um sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem” (Sim-Sim, 2005: 18). Em contacto com qualquer língua natural, a criança “descobre” espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta (*ibidem*) e esta passa a ser a sua primeira língua. Este último conceito não pode ser confundido com o de *língua materna*. Segundo Coelho,

quando uma criança surda tem atempadamente, isto é, desde o nascimento, acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma, e essa será, a sua língua materna (Coelho, 2007: 36).

Convém, no entanto, lembrar que “as crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5% a 10% das crianças surdas” (*ibidem*: 38), o que significa que uma expressiva maioria “cresce numa família ouvinte que, geralmente, desconhece e, muitas vezes rejeita liminarmente a língua gestual. Muitos dos pais ouvintes apenas comunicam oralmente com os seus filhos surdos, e não estimulam a comunicação visual” (*ibidem*). O que acontece com estas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, é que embora lhes seja vedado muitas vezes o acesso à língua gestual, isso não impede que tentem comunicar através de gestos criados por si próprias, os quais tenderão a evoluir e a desenvolver-se se houver, da parte dos ouvintes uma abertura para o uso e partilha desses mesmos gestos (Goldin-Meadow, 1991; 2003). Fusellier-Souza (2001; 2004; 2005) realizou vários estudos com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, que usavam este tipo de comunicação, considerando ser possível identificar a partir destas criações, o processo inicial de emergência das línguas gestuais. Segundo esta autora, estes “sinais domésticos” podem dar-nos pistas sobre aquelas que terão sido as primeiras etapas de constituição das línguas gestuais comunitárias (2004).

Cavaca *et al.* (2008) defendem que a língua gestual também poderá ser considerada a língua materna dos surdos, filhos de pais ouvintes, se considerarmos a comunidade surda como sua “família” de identificação. Teske (1998) considera que entre os surdos existe um “parentesco cultural” que é superior aos laços familiares consanguíneos. A língua oral será sempre para os surdos pré-linguísticos, mesmo aqueles que nascem no seio de famílias ouvintes, a sua segunda língua, pois é aquela que eles só conseguirão aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida (Cavaca *et al.*, 2008).

O modelo bilingue propõe dar à criança surda, não só as mesmas possibilidades psicolinguísticas da criança ouvinte, mas levá-la também a criar uma identidade bicultural, isto é, a desenvolver as suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte (Skliar, 1997). Como afirmam Knight e Swanwick,

um indivíduo que use duas ou mais línguas envolve-se também em duas ou mais culturas. A cultura refere-se a experiências partilhadas, a valores e modos de pensar de um grupo. A língua pode considerar-se o marcador mais significativo de uma cultura e também o veículo de comunicação dessa cultura. A identidade cultural é um importante

aspecto da personalidade, e uma pessoa bilingue desenvolve uma identidade única, diferente da de uma pessoa monolíngue. A identidade cultural é a forma através da qual um indivíduo se define em relação às culturas existentes na sociedade (Knight & Swanwick, 2002:14).

Esta postura afasta-se do etnocentrismo e do relativismo puro, procurando situar-se na ponte e simultaneamente nas margens (Stoer & Magalhães, 2005). O seu objetivo é promover o encontro entre duas línguas e duas culturas, num modelo relacional de educação (*ibidem*).

O modelo de educação bilingue assume-se como um compromisso de reconhecimento político da surdez enquanto diferença, sendo esta encarada na sua incomensurabilidade e riqueza, e não como deficiência:

As pessoas surdas que se consideram socialmente e culturalmente surdas e que usam a língua gestual constituem um grupo social que não é diferente das minorias linguísticas. Aceitar o conceito de uma “cultura surda” desafia-nos a pensar a surdez para além da deficiência e a considerar as suas implicações sociais e linguísticas (Knight & Swanwick, 2002: 14).

Skliar (1998) considera que esta proposta gerou mudanças nas representações sobre o sujeito surdo, nas descrições em torno da sua língua, nas definições sobre políticas educacionais e na análise das relações de saber e poder entre adultos surdos e adultos ouvintes, conduzindo ao aprofundamento teórico das conceções sociais, culturais e antropológicas da surdez. 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. O processo escolar é, portanto, nesta perspetiva,

um processo no qual a integração deixa de ser a busca de integrar o surdo à comunidade ouvinte, para caracterizar-se como uma via de mão dupla: estar o surdo bem integrado em sua própria comunidade e na comunidade ouvinte e estarmos todos nós, que com ele convivemos, integrados, do mesmo modo, nas duas comunidades (Fernandes, 2002: 1).

Nos países onde o modelo de educação bilingue tem sido implementado, nem sempre se têm atingido os objetivos propostos. Daí as críticas que têm surgido

relativamente às práticas, como teremos a oportunidade de constatar nos próximos capítulos. Skliar (1998; 1999) considera que, em muitos casos, a metodologia bilingue, continua a ser usada, com o intuito de resolver a oralidade dos surdos e não como uma forma de reconhecimento de que estes possuem uma língua e identidade próprias. Segundo este autor, a educação de surdos continua a ser um território irregular, por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/ saber que os determinam.

1.6. Os modelos de conceptualização das diferenças

Lane (1992) refere-se ao processo de transição para uma educação bilingue como o passar da naturalização da medicina à curiosidade da etnografia. Segundo este autor, resolver esta situação de impasse implica passar da mera curiosidade etnográfica para um verdadeiro reconhecimento político da surdez como diferença. Esse reconhecimento passa por entender o que é “ser Surdo”. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspectiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão, condicionando um certo olhar sobre a alteridade. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição” (Skliar, 1999: 11), nomeadamente escolas onde exista uma comunidade de referência com crianças, jovens e adultos surdos, falantes nativos de língua gestual. Daí a importância de existirem ambientes bilingues. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É no encontro surdo/ surdo, que os indivíduos se começam a narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença (Skliar, 1999: 12). Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural ou, como diz Wrigley (1996), para a invenção quotidiana da surdez:

A noção de cultura surda não se relaciona com um lugar particular num mapa mas antes com aquilo que muitos designam de “mundo surdo” onde as pessoas partilham a

experiência de ser surdo. As ligações, associações e experiências partilhadas que as pessoas surdas desenvolvem umas com as outras constituem a cultura surda. Estes laços incluem uma língua comum, mas também organizações sociais e políticas, uma expressão literária e artística, bem como a experiência partilhada de serem um grupo minoritário dentro da sociedade dominante (Knight & Swanwick, 2002:15).

Esta forma de encarar a surdez é constantemente rejeitada por aqueles que continuam agarrados ao discurso da deficiência (Wrigley, 1996). Uma das razões por que a educação de surdos não consegue deixar de estar vinculada a este discurso é o facto de continuar inserida dentro do âmbito da Educação Especial. Como refere Afonso:

A Educação Especial, pela sua origem em paradigmas médicos e psicológicos, frequentemente reduz o indivíduo à sua condição de sujeito particular, com deficiência ou necessidades educativas especiais, não chamando a atenção para a sua condição de sujeito social e, por conseguinte, imerso num processo de exclusão social. (...) [Existe] um fechamento discursivo (...) alicerçado em conceitos que remetem mais para uma “bondade” de cariz humanista do que para uma verdadeira transformação social (Afonso, 2004: 316).

A perspetiva antropológica, ao conceber o surdo como alguém que é membro de uma minoria linguística e cultural, convida à rutura com este campo epistemológico, uma vez que a perspetiva de análise se aproxima mais de uma educação inter/multicultural. Ao reivindicarem este outro enquadramento, as comunidades surdas pretendem reiterar um discurso afirmativo da sua diferença, retirando-lhe a conotação de patologia inerente à Educação Especial. Aproximam-se assim de outros movimentos sociais, nomeadamente dos negros, das mulheres e dos povos colonizados (Afonso, 2004). É de realçar, no entanto, que dentro da educação inter/multicultural existem vários modelos de conceptualização das diferenças, os quais se têm vindo a reconfigurar nas últimas décadas.

Stoer e Magalhães (2005) definem quatro modelos: o etnocêntrico, o da tolerância, o da generosidade e o relacional. O primeiro parte do pressuposto de que a forma de pensar, de viver e de se organizar da sociedade maioritária é superior à dos grupos minoritários. O “outro” é diferente, porque é inferior em termos de desenvolvimento cognitivo e cultural. Dentro desta perspetiva, a

educação assenta “na transmissão de valores e saberes assumidos como indiscutíveis e universais” (*ibidem*: 139). O processo educativo é encarado como o processo através do qual as crianças e jovens dos grupos minoritários se tornam civilizados e parte da grande cultura ocidental, através de um processo de assimilação. Este modelo acaba por negar os princípios de uma educação inter/multicultural, uma vez que a sua abordagem é monocultural (Stoer & Cortesão, 1999).

O modelo da tolerância atribui alguma legitimidade à diferença do outro. Parte do pressuposto de que já não é possível colocá-lo fora do nosso convívio e nesse sentido tolera-o, atribuindo-lhe um lugar (Stoer & Magalhães, 2005). Em termos de educação, este modelo traduz-se pelo multiculturalismo educacional “benigno” (Stoer & Cortesão, 1999), o qual se traduz por “uma atitude de mera contemplação pelas diferenças, aceitando acriticamente a diversidade sem questionar a forma como as diferentes culturas interagem no mesmo espaço/ tempo” (Afonso, 2004: 326). Em termos do currículo, esta orientação conduz a uma “folclorização” das diferenças (Leite, 2002), ou seja, a trabalhar esporadicamente e de forma fragmentada, temas da diversidade cultural que promovem um olhar do “diferente” como algo estranho e exótico (Afonso, 2004).

O modelo da generosidade tenta levar mais longe a sua relação com a diferença. Trata-se de “uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural “crítica”, que combate a redução das diferenças à sua componente folclórica e que se opõe, sobretudo, à educação inter/multicultural “benigna” (Stoer & Magalhães, 2005: 139). Neste sentido, promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica, assumindo-se “a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como “incompletas” (*idem*: 140). É importante que o outro seja conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido. O conhecimento assume-se assim como emancipatório (*ibidem*).

O modelo relacional baseia-se na assunção de que todos somos diferentes. A diferença está no outro, mas também está em nós. Assim, “é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-ativa” (*idem*: 140). No campo educacional, isto pode implicar estar simultaneamente na ponte e nas margens, ou seja, fazer da educação um lugar de encontro/ confronto das diferenças e da sua negociação

e, por outro, um lugar ele próprio agenciado pela diferença. Dentro desta perspectiva, o currículo assume-se como contra-hegemónico (Connell, 1999). Não se trata da substituição de uma hegemonia por outra, mas de uma construção curricular, para todos, que tenha em conta o ponto de vista dos grupos minoritários (Afonso, 2007). É diferente de um currículo oposicionista que separa os indivíduos “outros” num enclave diferente (Connell, 1999). Como diz Afonso (2007), essa postura remete para um relativismo cultural puro que, ao criar currículos de gueto fecha aos grupos minoritários a possibilidade de acesso aos bens sociais e culturais da sociedade envolvente. Neste modelo relacional, assume-se que não é possível falar de políticas sociais redistributivas sem ter em conta o reconhecimento das diferenças na sua incomensurabilidade (Stoer & Magalhães, 2005).

São vários os autores que defendem o enquadramento da educação de surdos num modelo inter/multicultural, nomeadamente Carlos Skliar, Harlan Lane, Owen Wrigley e James Roots, considerando que os seus princípios confluem com os de uma educação bilingue e bicultural. Knight e Swanwick partilham da mesma ideia:

Uma política de educação bilingue coloca o papel da língua gestual e dos seus falantes nativos no centro da educação das crianças surdas. Tem também em conta questões que são holísticas para esta abordagem, nomeadamente o desenvolvimento de uma identidade surda positiva, uma consciencialização de questões relacionadas com a surdez dentro da comunidade ouvinte e o respeito pela língua e cultura das pessoas surdas (...). Também se dirige às necessidades daquelas crianças para quem a língua falada é a preferida, podendo neste caso a língua gestual constituir-se como sua segunda língua. Isto assegura que todas tenham a mesma oportunidade de se desenvolverem em termos cognitivos, académicos e sociais (Knight & Swanwick, 2002: 30).

Segundo estas autoras, a língua gestual, bem como o respeito pela identidade e cultura surdas, têm um papel nuclear numa política de educação bilingue. Assim sendo, os pressupostos teóricos da Educação Especial não se coadunam com esta nova abordagem, uma vez que os dois discursos são antagónicos.

A continuação do enquadramento da educação de surdos na Educação Especial faz, por isso, persistir a ideia de “crise”, mesmo quando falamos de projetos bilingues. Como diz Skliar, “não é tanto a crise em si mesma o que interessa, mas

sobretudo, [a] sua interpretação ideológica” (1997: 9). Este autor considera importante que o foco da análise sobre a educação de surdos se desloque de descrições formais e metodológicas, para se localizar nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora das diversas propostas pedagógicas (*ibidem*). Também Moreira afirma ser necessária uma abordagem eminentemente política, pois, no seu entender, a escola é “uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna um poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão” (1999: 9).

Conclusão

Os novos discursos atribuem ao sujeito surdo uma língua, identidade e cultura próprias. Tais construções têm-se refletido na forma como passou a ser encarado o exercício da cidadania por parte desta população. Embora continuem a existir identidades legitimadoras, há outras que se assumem de projeto, reivindicando uma reconfiguração política da surdez que contemple a sua especificidade.

Como tivemos oportunidade de constatar neste capítulo, o reconhecimento de um novo estatuto para a língua gestual ainda não se traduziu de forma clara na educação de surdos. Esta continua enquadrada no âmbito da Educação Especial, um campo educativo e epistemológico com princípios e práticas opostos. Assim, continuam a subsistir práticas que negam os discursos antropológicos e culturais, mesmo no seio de projetos bilíngues. É por essa razão que as abordagens denominadas “pós-modernas” de análise das políticas educativas valorizam uma focalização alargada, nomeadamente, “nas políticas de identidade, nas múltiplas e contraditórias relações de poder, nas análises não redutoras e no local como um importante campo de luta” (Apple, 1999: 11).

É também importante o papel do conhecimento como instrumento capacitador da reflexividade dos atores e seu agenciamento, “num contexto onde o próprio exercício de cidadania é objeto de reclamação” (Stoer & Magalhães, 2005: 156). Estando o cultural entrelaçado no social, o conhecimento surge também como fator de produtividade e posicionamento dos indivíduos no mercado de trabalho.

Como referem Stoer e Magalhães, “na sequência da Cimeira de Lisboa (2000) não só o conhecimento foi trazido para a ribalta da elaboração da agenda das diferentes políticas sectoriais, como se tornou, ele próprio, um forte organizador dessas políticas” (*ibidem*: 161). A influência destes aspetos é claramente visível nas políticas educativas inerentes à surdez. Estas implicações remetem para a relação entre a justiça redistributiva e a justiça baseada no reconhecimento da incomensurabilidade das diferenças. Como referem Stoer e Magalhães, os grupos minoritários assumem agora o discurso: “Trata-me como igual, mas deixa-me ser quem sou!” (*ibidem*: 165). Também Wieviorka fala da necessidade das ações de *discriminação positiva* se fazerem acompanhar de “uma política ativa de reconhecimento cultural e de valorização simbólica dos grupos auxiliados, somando dimensões culturais à intenção social da ação política” (2002: 116). Segundo este autor, só assim se poderá almejar o reconhecimento efetivo das diferenças. Esta mudança está relacionada com a reconfiguração da cidadania, que passou da ordem do atribuído para a ordem do reclamado (Stoer & Magalhães, 2003; 2005).

CAPITULO II

**ENTRE DIFERENTES METÁFORAS E DIFERENTES MODELOS DE
CONCEPTUALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: AS POLÍTICAS EUROPEIAS
PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Introdução

Hoje em dia, já não é possível pensar os fenómenos sociais encerrando-os apenas no quadro das sociedades nacionais e dos Estados-nação, nem considerar os fenómenos culturais distintos da vida social ou secundários por comparação a ela (Wieviorka, 2002). Isso significa que “os particularismos culturais devem ser examinados nas suas dimensões espaciais, sem limitarmos a análise ao espaço da trilogia clássica sociedade/Estado/nação” (*ibidem*: 59-60). É nesse sentido que importa localizar as políticas educativas nacionais dentro do contexto europeu e argumentar como este se tem reconfigurado politicamente dentro de um modelo relacional de conceptualização das diferenças.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a Europa deixou de ser o “Nós” com legitimidade para determinar quem são os outros, assumindo-se ela própria como uma diferença (Stoer & Magalhães, 2003; 2005). Esta nova forma de se narrar implicou um outro olhar sobre a alteridade, olhar esse sempre sujeito à crescente reflexividade dos atores sociais e às suas escolhas. Tal teve impacto no paradigma da elaboração e implementação das políticas, uma vez que a ação política deixou de ser linear.

Atualmente, a Europa vê-se confrontada com novos estilos de reclamação política a partir das diferenças específicas dos indivíduos e dos grupos, os quais articulam um conhecimento que dimana dessa mesma alteridade (Stoer & Magalhães, 2003; 2005). As comunidades surdas estão entre os grupos minoritários que exercem cada vez mais pressão com vista ao seu reconhecimento social e cultural. Organizações como a Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos têm hoje um papel crucial na reivindicação de direitos numa Europa marcada por várias metáforas e que cruza as suas políticas numa interseção entre o global, o nacional e o local.

Ao longo deste capítulo procuraremos dar conta do crescimento do movimento associativo surdo internacional e da sua mobilização política em prol de novas formas de cidadania. A nossa ênfase centrar-se-á nas suas reivindicações quanto

às políticas educativas para a população surda. Analisaremos algumas recomendações, resoluções e relatórios da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos, bem como a forma como estes documentos têm sido recebidos, interpretados e traduzidos em diversas orientações de organizações internacionais, nomeadamente das Nações Unidas e do Parlamento Europeu. Finalmente, faremos uma breve análise das tendências atuais para a educação de surdos na Europa, dando exemplos de como alguns países têm recontextualizado as orientações recebidas.

2.1. O crescimento do movimento associativo surdo

As primeiras informações sobre a existência de um movimento associativo surdo reportam-se ao século XIX, em França. Como refere Carvalho (2007), um comité composto por dez surdos, liderados por Ferdinand Berthier, organizou em 1834, o primeiro banquete em honra do abade de L'Épée¹², celebrando o 122º aniversário do seu nascimento. É o primeiro registo na história de um encontro organizado por surdos, pelo que Mottez (1981) atribui a esta data o valor simbólico do nascimento da “nação surda”. O banquete acabou por se tornar um evento anual de encontro e confraternização, onde se celebrava a língua gestual (Carvalho, 2007). Os participantes destes banquetes eram surdos de vários institutos, não só de França, mas também de outros países, nomeadamente de Itália, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos (Coelho, 2007). Alguns ouvintes também eram convidados, especialmente jornalistas e personalidades de destaque no mundo da política, da arte e da literatura. A popularidade destes encontros deu coragem aos surdos para avançarem para uma forma de organização mais formal e, em 1838, foi fundada “a Sociedade Central de Assistência e Educação de Surdos-Mudos. Era a primeira associação de surdos em França e no mundo” (Carvalho, 2007: 85). A partir daí, foram várias as associações de surdos criadas um pouco por toda a França, pela Europa e até nos Estados Unidos. Destacamos a criação, em 1841, da *Royal Association for Deaf People* (RAD), em Inglaterra, e em 1880,

¹² O primeiro educador a abrir uma escola pública para os surdos em França. É considerado por muitos o pai da língua gestual, por ter “reconhecido que esta língua existia, se desenvolvia e servia de base comunicativa essencial entre os surdos” (Carvalho, 2007: 24).

da *National Association of the Deaf* (NAD), nos Estados Unidos da América (Carvalho, 2007). Estas organizações formaram-se com o objetivo de defender os direitos das pessoas surdas.

No período do oralismo puro, que sucedeu à realização do Congresso de Milão (1880) e que durou cerca de um século, os gestos foram proibidos nas escolas. No entanto, a língua gestual continuou a transmitir-se de geração em geração graças aos jovens surdos, principalmente os internos das escolas residenciais, que continuavam a gestualizar às escondidas, evitando os castigos dos professores ouvintes (*ibidem*). O facto de serem internos nestas escolas criou laços comuns entre todos, favorecendo o sentimento de uma identidade cultural diferente.

Os adultos surdos, por sua vez, continuaram agrupados em associações, comunidades defensivas onde a língua gestual foi resistindo na clandestinidade (Gomes, 2010). Inicialmente, estes grupos estavam mais voltados para atividades recreativas e desportivas (Coelho, 2007), mas a partir dos anos 1950 e 1960, com os movimentos de *Deaf awareness* e *Deaf pride*, começaram a ganhar mais força e confiança para reivindicar direitos a nível político.

A Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf* – WDF) foi fundada em Roma, em 1951, durante o primeiro Congresso Mundial de Surdos. Esta organização não-governamental, composta por associações/ federações nacionais de surdos de todo o mundo, propõe-se lutar pelos direitos dos surdos, nomeadamente pelo estatuto das línguas gestuais, pelo direito ao emprego e pelo acesso dos surdos à informação e à educação através da sua primeira língua (Carvalho, 2007). A União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf* – EUD) foi fundada em 1985 e representa os interesses dos surdos ao nível da União Europeia. O seu principal objetivo é estabelecer e manter o diálogo entre o mundo ouvinte e as associações nacionais de surdos.

Como diz Castells (2003), enquanto na modernidade, a identidade de projeto era constituída a partir da sociedade civil, na sociedade atual, origina-se a partir da resistência comunal e dos sujeitos transformacionais que dela fazem parte. A transformação social assume, assim, uma dinâmica de baixo para cima. A identidade de projeto nasce da identidade de resistência. Geralmente, há uma comunidade que agrupa os que se sentem excluídos e estigmatizados e é a partir

daí que se geram as reivindicações e as lutas. Inicialmente, estas comunidades constituem-se enquanto identidades defensivas, funcionando como forma de proteção contra um mundo exterior hostil. São “organizadas em torno de um conjunto específico de valores cujo significado e uso compartilhado são marcados por códigos específicos de autoidentificação” (Castells, 2003: 79-80). As comunidades surdas são um exemplo deste tipo de comunidades. Não são apenas defensivas, mas também de resistência e de projeto.

Guerra (2005) afirma que estas comunidades não têm necessariamente que habitar o mesmo país ou estar vinculadas ao mesmo Estado, daí o caráter transnacional da sua história. As vivências desta população têm sido semelhantes em quase todo o mundo. É, nesse sentido, que a mesma autora usa a designação de “Povo Surdo” (*ibidem*), um termo que remete para uma deslocalização territorial e coloca a tónica da surdez em termos de diferença cultural.

Os discursos dos Congressos da Federação Mundial de Surdos (WFD) dão-nos conta do caráter transnacional das reivindicações das comunidades surdas. No XI Congresso desta organização, realizado em 1991, a Comissão de Língua Gestual da WFD exige “o reconhecimento das línguas gestuais e do direito de utilizar as línguas gestuais em todo o mundo” (WFD, 1991: 1). Esta reivindicação não se circunscreve a nenhuma área geográfica, assumindo, por isso, um caráter global. No mesmo sentido, a Comissão de Língua Gestual recomenda “que a Federação Mundial de Surdos exija o direito das crianças Surdas a terem um contacto precoce e completo com a língua gestual e a serem educadas como bilingues ou multilingues no que diz respeito à leitura e à escrita” (*ibidem*). Estas recomendações visam garantir uma igualdade de oportunidades no acesso das crianças surdas à educação, evitando que elas sejam vítimas de exclusão. Como refere Tadeu da Silva, a exclusão pode processar-se de várias formas:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: expressa-se na linguagem dominante, é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. (...) Em contrapartida, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. (...) O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem sucedidas na escola, o que lhes permite o

acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, pelo contrário, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho (Tadeu da Silva, 2000: 33).

Bourdieu e Passeron (2000) consideram que um currículo baseado na cultura dominante acaba por ser um mecanismo de reprodução cultural. As crianças e jovens das classes dominantes veem o seu capital cultural reconhecido e valorizado, enquanto que as crianças e jovens das classes dominadas constatarem que a sua língua e cultura continuam a não ter qualquer valor.

Ainda no sentido de evitar a desvalorização da língua gestual, a WFD propõe que esta seja incluída “como uma matéria académica no currículo de programas para Surdos” (WFD, 1991: 2), ou seja, que tenha um espaço próprio no currículo com um estatuto similar ao de outras línguas. Recomenda ainda formação a professores, técnicos e pais para que estas medidas possam ser implementadas e aceites sem reservas.

O documento inclui muitas outras recomendações, das quais destacamos o pedido de apoio governamental para a pesquisa das línguas gestuais nos diversos países e o envolvimento de pessoas surdas nos trabalhos de investigação e sua disseminação.

A Resolução do XII Congresso Mundial da WFD, realizado em Viena, em 1995, constata que há ainda um longo percurso a percorrer, apesar de algumas conquistas terem sido já alcançadas. De modo a reforçar as suas reivindicações, a WFD coloca-as em termos de direitos humanos. A Comissão Científica do Congresso refere que “os direitos humanos no que concerne as vidas das pessoas surdas são cumpridos apenas em alguns aspetos e em poucos países” (WFD, 1995: 1). O discurso contido nesta resolução dá-nos conta de que a surdez continua a ser conceptualizada sob o estigma da deficiência e da necessidade de reabilitação, apesar das comunidades surdas terem tentado mostrar que não é esse o caminho:

Nos campos da educação de surdos e da medicina uma pessoa surda é encarada como deficiente. (...) O objetivo tem sido transformar a pessoa surda numa ouvinte. Isso tem levado a “soluções” como proibir a língua gestual na educação e em outras interações. (...) Em todo o mundo, as pessoas surdas provaram que a língua gestual, a cultura, a arte e tradições da comunidade surda, bem como o modo particular de apreender o

mundo enquanto pessoa surda são o caminho, a base para um desenvolvimento linguístico normal, para o acesso à informação, para um desenvolvimento social e emocional e para o controle do ambiente de uma criança Surda (WFD, 1995:1).

Através desta resolução, os surdos reivindicam o direito de serem eles próprios a definir as suas necessidades e o modo como poderão resolver os seus problemas. Assumem-se como sujeitos da sua própria enunciação, ou seja, como sujeitos dos seus próprios discursos. Neste sentido, rejeitam que a sua diferença, enquanto diferença, seja definida pelos outros, não obstante a generosidade e as boas intenções desses outros (Stoer, 2005). Apenam por isso à Convenção Internacional dos Direitos Humanos, que atribui a cada ser humano (incluindo os surdos) o direito de fazer a sua própria opção de vida:

Os artigos que se referem ao direito de cada ser humano tomar decisões por si próprio, de participar na vida social, cultural, económica e política, bem como de ter acesso à informação e aos serviços (...) pressupõem que os governos reconheçam as línguas gestuais nacionais e lhes deem um status legal que permita que o cumprimento dos direitos humanos e direitos civis possa ser também aplicado às pessoas surdas (WFD, 1995: 1-2).

A mensagem que a Federação Mundial de Surdos procura transmitir é que não basta falar em direitos humanos e civis e depois não criar instrumentos legais que permitam aos membros dos grupos minoritários usufruir dessas condições consignadas no Direito Internacional. A WFD reconhece que alguns passos já foram dados, nomeadamente o reconhecimento oficial das línguas gestuais em alguns países. No entanto, considera que tal não é ainda suficiente.

No relatório que esta organização publicou em 2009 “As pessoas surdas e os direitos humanos”, é referido que 80% das pessoas surdas existentes no mundo ainda não tem acesso à educação, especialmente nos países em vias de desenvolvimento. A taxa de desemprego é por isso elevada no seio desta população. O relatório foi elaborado com base na análise de inquéritos distribuídos por 93 países do mundo inteiro. Ficaram de fora desta análise os países da América do Norte e da Europa Ocidental.

Hilde Hauland e Collin Allen, os responsáveis pela análise dos dados, referem que a língua gestual só foi reconhecida oficialmente em quarenta e quatro dos

noventa e três países inquiridos. Segundo os mesmos investigadores, não existe nenhum país em que o sistema educativo e/ou níveis de literacia sejam considerados completamente satisfatórios. Dos países inquiridos, apenas vinte e três afirmam ter uma abordagem bilingue e só em algumas escolas. A confiança no método oral ainda é forte, o que significa que uma grande parte das crianças surdas continua a não aceder à educação através da língua gestual. No mesmo relatório pode ler-se que a Comunicação Total é usada em 66 dos países inquiridos.

A maioria dos países, que no relatório da WFD (2009) afirma ter já implementado o bilinguismo, admite que ainda há muito trabalho a fazer antes que se possa dizer que as crianças surdas usufruem de uma verdadeira educação bilingue. São apontados alguns problemas, nomeadamente, o facto de os professores terem pouca fluência em língua gestual e continuarem a ter baixas expectativas relativamente à capacidade de aprendizagem das crianças surdas. Estes países observam que, apesar de novas orientações pedagógicas, as representações em relação aos surdos continuam a ser as mesmas de sempre, o que se traduz em baixos resultados. São poucos os alunos que têm oportunidade para prosseguir estudos a nível secundário, profissional ou universitário. As oportunidades para os surdos arranjam um emprego são, por isso, ainda muito limitadas na quase totalidade dos países inquiridos. Esta é a situação reportada pela WFD sobre os países em vias de desenvolvimento. Na Europa, a situação pode ser considerada um pouco melhor, mas não significativamente diferente.

2.2. A construção europeia e a sua relação com as diferenças

Segundo Stoer e Magalhães (2005), o espaço europeu e a construção política da Europa veem-se cada vez mais confrontados com um processo de heterogeneização que se desenvolve espartilhado entre duas lógicas. A primeira, implica pensar a Europa como um grande Estado-nação homogéneo, enquanto a outra remete para o conceito de uma unidade bricolada, isto é, uma unidade construída na base da diversidade. Esta última lógica aponta para uma Europa “onde as diferenças se reúnem no sentido de conviver com base na sua

incomensurabilidade e não com base numa mítica herança comum europeia” (*ibidem*: 147).

Os mesmos autores tentam caracterizar a relação da Europa com as diferenças através de quatro metáforas. A primeira é a da Europa enquanto bandeira, ou seja, enquanto um conjunto agregado de Estados-nação. A bandeira simboliza a unidade que se pretende construir em torno de um território, de uma língua, de uma religião e de uma cultura. Sob este signo, os Estados-nação criaram sistemas educativos como forma privilegiada de formar indivíduos dentro da sua esfera de regulação. Como referimos no primeiro capítulo, para um indivíduo poder aceder à condição de cidadão não bastava nascer num determinado território, tinha que abdicar da sua língua e cultura particulares em nome de valores comuns aos da sociedade dominante. Essa era a condição imposta tanto aos indivíduos como aos grupos para que estes pudessem usufruir de direitos políticos e sociais. As universidades produziam e difundiam o conhecimento que se considerava importante para a consolidação do projeto nacional, tanto em termos económicos, como culturais. O objetivo era criar bons cidadãos e bons trabalhadores, implicados no fortalecimento e prosperidade do Estado-nação.

Quando em 1949, se criou o Conselho da Europa, o objetivo era desenvolver respostas comuns ao nível político, social, cultural e legal, reduzindo deste modo, os conflitos que tinham lugar em nome do território, da religião e dos mercados. Como refere Thiesse (2000), procurava-se criar uma meganação que englobasse todas as outras e que de algum modo as regionalizasse. No entanto, cedo se percebeu que não era possível veicular “um modelo político capaz de reconfigurar o sentimento de pertença nacional, proporcionando as bases de uma forma reinventada de cidadania” (Stoer & Magalhães, 2005: 150). Assim, surgiu a ideia da Europa associada em torno de temas e não do território (Kaldor, 1995). Esta metáfora remete para um conjunto de estruturas horizontais do Estado, congregadas num compromisso para resolver certos problemas globais comuns, nomeadamente os relacionados com os direitos humanos (*ibidem*).

O Conselho da Europa adota inúmeras convenções e acordos, os quais criam a base para um “espaço legal comum” entre os Estados-membros (Timmermans, 2005). Destacamos a Convenção Europeia para os Direitos Humanos (1950), a Convenção Cultural Europeia (1954), a Carta Social Europeia (1961) e a

Convenção sobre Direitos Humanos e Bioética (1997). Estas recomendações e resoluções contêm linhas de conduta política para os governos dos Estados membros. É dentro deste contexto que a Europa tenta achar respostas comuns para as reivindicações dos grupos minoritários, nomeadamente os surdos, os quais percebem a importância de focalizar a sua luta neste e noutros órgãos transnacionais.

A associação em torno de temas surge sob formas híbridas de regulação e de emancipação, como um “agregador de interesses e de vontades (uma associação voluntária)” (Stoer & Magalhães, 2005: 152). Quando, por exemplo, um dos Estados-membros do Conselho da Europa quer envolver-se numa ação de que nem todos os outros países querem fazer parte, pode assinar um acordo parcial só com alguns governos. É o caso do Acordo Parcial sobre Saúde Social e Pública, concluído em 1959, subscrito por Portugal e outros países europeus. Este acordo levou à criação do Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (CD-P-RR), sendo seu objetivo assegurar os direitos desta população, nomeadamente a sua integração e participação ativa na sociedade (Timmermans, 2005). O Conselho da Europa pede muitas vezes pareceres a este comité no que concerne o reconhecimento oficial das línguas gestuais e/ ou políticas concretas para a educação de surdos. É também esse comité o responsável pela elaboração de alguns relatórios que dão conta da situação europeia em termos do status das línguas gestuais e atuais políticas e práticas educativas. O comité trabalha atualmente em colaboração com a União Europeia de Surdos (EUD).

A Europa abre-se aos movimentos sociais de reclamação de diferentes identidades e culturas, pois enquanto instância agregadora de interesses diversos, não tem bases para “discriminar particularismos e marcadores de autenticidade” (Soysal, 2003: 62). Como refere o mesmo autor, “ela deriva a sua legitimidade de princípios universalísticos e do futuro que projeta. E o futuro, ou a aspiração por esse futuro, estão agora imbricados com os futuros dos outros, o que faz da Europa uma identidade mais ampla do que a própria Europa” (*ibidem*). A associação em torno de temas remete para o conceito de territórios desterritorializados, ou seja, para a ideia de que os territórios são simultaneamente reais e virtuais (Stoer & Magalhães, 2003; 2005). Neste sentido,

a ação política deve ter em conta não só o local, o nacional e o supranacional, mas os vários territórios desterritorializados, nomeadamente o ambiente, ser mulher, ser surdo, os direitos humanos, etc. Os Estados-nação, voluntariamente associados, têm, a propósito dos temas, a oportunidade de se reterritorializarem em torno de ideais comuns. O conhecimento científico surge nesta metáfora como uma espécie de literacia política, no sentido em que confere aos indivíduos e aos grupos os argumentos para fundamentarem as suas reivindicações sociais e culturais.

Por outro lado, a reflexividade reconfigura a cidadania em torno de causas e de escolhas, o que dificulta a governabilidade, uma vez que os projetos de uns nem sempre são compatíveis com os projetos de outros. É por essa razão que Giddens (1992) compara as tomadas de decisão e de ação política à condução do Carro de Jagrená, que se sabe ingovernável. A reflexividade remete para a não linearidade do sistema social, ou seja, para sociedades de risco (*ibidem*).

Se o crescente poder reflexivo dos indivíduos implica a possibilidade de perda de equilíbrio, também constitui uma fonte de dinamismo e de inovação, de trocas que podem promover o fortalecimento de projetos comuns. É aqui que entra a metáfora da Europa como Estado em rede. Como diz Castells,

as redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, experiência, poder e cultura. (...) O poder dos fluxos assume supremacia sobre os fluxos de poder. (...) As redes são estruturas abertas, com o potencial de se expandirem sem limites, integrando novos nós desde que sejam capazes de comunicar dentro da rede, nomeadamente desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (Castells, 1996: 469-470).

O conceito de rede funda-se não só em fluxos de poder, mas também em fluxos de informação e conhecimento. O seu controlo já não depende de órgãos nacionais ou supranacionais, uma vez que todos têm acesso à rede, todos podem interligar-se e expor as suas ideias, as suas reivindicações. É na estrutura aberta da rede que o poder dos fluxos assume supremacia relativamente aos órgãos tradicionais do poder. A natureza da conceção da política deixa cada vez mais de se realizar numa lógica de cima para baixo. Os diversos movimentos sociais ganham força com esta nova realidade social. A internet proporciona a ligação e a

agregação de valores comuns em qualquer parte do globo, reforçando os projetos de mudança social e o número de atores a eles conectados. Podemos citar, a título de exemplo, o caso da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos, organizações que têm sítios virtuais onde divulgam notícias e relatórios sobre a situação dos surdos em diversas coordenadas geográficas e onde apelam a ações políticas concertadas. Estas instâncias estão ligadas em rede às associações nacionais de diferentes países. A distância geográfica deixou de ser um impedimento de encontro e de troca de informação. A rede tornou as políticas e as interações definitivamente globais.

Nesta metáfora da rede, a educação deixa de estar circunscrita às instituições educativas tradicionais, uma vez que o conhecimento pode obter-se fora do contexto escolar. Ao cidadão é endereçado um novo mandato:

O cidadão deve possuir as competências (literacia digital) que lhe permitam integrar a rede enquanto fluxo de informação e de conhecimento para ter um lugar no mercado de trabalho, assim reconfigurado; a um segundo nível, necessita de assumir um grau importante de reflexividade (literacia política) para se localizar, enquanto identidade, num contexto onde o próprio exercício de cidadania é objeto de reclamação (Stoer & Magalhães, 2005: 156).

Como refere Castells (1996), passam a existir formas de inclusão e exclusão face à rede. A primeira relaciona-se com o saber ou não aceder à rede e a segunda prende-se com a qualidade da pessoa, enquanto utilizador dessa mesma rede.

Nóvoa e Lawn (2002) consideram que a Europa se constitui através de um processo de formação de redes, ligando estruturas sociais, redes e atores a nível local, nacional e europeu. Este trabalho conjunto nem sempre se reveste de uma ação política consensual, uma vez que diferentes interesses são colocados em jogo, inerentes aos valores particulares de cada Estado-nação. É por essa razão que Stoer e Magalhães (2005) argumentam que a Europa pode também ser conceptualizada através de uma outra metáfora, a do bazar. Este conceito remete para um modelo relacional, ou seja, para a Europa como estruturadora de uma nova conceção das sociedades onde se assume a incomensurabilidade das diferenças. É assumida a importância de existir um centro regulador que possa garantir o reconhecimento da diferença e a adoção de políticas redistributivas que

tenham em conta as reivindicações sociais e culturais dos grupos minoritários. Como referem os mesmos autores, o bazar enquanto unidade política pressupõe a reflexividade dos cidadãos, considerados quer individual quer coletivamente. É o lugar de encontro e confronto das diferenças, bem como da sua negociação. É dentro destes contextos de ação e mudança social que os diversos movimentos sociais podem encontrar condições de legitimidade para se mover e reclamar direitos cívicos e políticos.

2.3. Orientações e resoluções do Parlamento Europeu e da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre a surdez

Da análise do nosso *corpus* documental, verificámos que, em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) e a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa começaram, a partir de finais da década de 80 do século passado, a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a estes órgãos em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações destes órgãos para os seus Estados-membros.

2.3.1. Pelo reconhecimento das línguas gestuais

A primeira resolução¹³ do Parlamento Europeu (PE) teve lugar em 1988 e invoca inúmeras razões para o reconhecimento das línguas gestuais:

- a) A existência de cerca de meio milhão de surdos profundos na União Europeia;
- b) O facto de a maioria nunca poder vir a ser proficiente na língua falada;
- c) A existência de estudos que mostram que a língua gestual é uma língua genuína, com uma gramática própria e a língua natural das comunidades surdas;

¹³ Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais para as Pessoas Surdas (Documento A2 -302/87), de 17 de junho de 1988.

- d) O reconhecimento de que a língua gestual e os intérpretes de língua gestual são um dos meios, através dos quais os surdos podem aceder mais facilmente à informação necessária no dia a dia;
- e) O desejo de promover a integração das pessoas surdas na sociedade ouvinte, em condições que sejam justas para os surdos;
- f) O reconhecimento do grande contributo da Federação Mundial de Surdos na luta pela melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas, nomeadamente através da criação de um Secretariado Regional para a cobertura dos países da União Europeia.

Através deste documento, o PE mostra que é sensível às reivindicações do movimento associativo surdo e aos estudos desenvolvidos sobre a língua gestual e a surdez. Exprime a sua intenção de favorecer a integração dos surdos no mundo ouvinte, nos termos considerados justos para as comunidades surdas, isto é, através do reconhecimento da sua especificidade linguística. Neste sentido, pede ao Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (CD-P-RR), a redação de uma proposta para o Conselho da Europa, com vista ao reconhecimento das línguas gestuais nos Estados-membros e a estes que reconheçam essas línguas, assegurando à população surda o direito de as usarem.

A Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos consideram que esta resolução é um marco na sua luta conjunta pelo reconhecimento das línguas gestuais na Europa. Através dele, o PE apela ao Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência para apoiar financeiramente projetos de investigação na área dos serviços televisivos para os surdos e aos países membros para apoiarem projetos-piloto de ensino da língua gestual a crianças e adultos ouvintes, através do recurso a formadores surdos e ao apoio financeiro da Comissão Europeia. Apela ainda à pesquisa linguística, à publicação de dicionários em língua gestual e à disponibilização de fundos comunitários para o desenvolvimento de outros serviços, considerados importantes pelas comunidades surdas nos vários Estados-membros. Deste modo, o Parlamento Europeu apela a uma política material, de apoio às comunidades surdas. Não se limita a pedir um mero reconhecimento simbólico das línguas gestuais, mas

defende a necessidade de financiamento de vários serviços e projetos, nomeadamente de formação, emprego e investigação.

Finalmente, este documento lembra que é crucial envolver os surdos nas políticas que lhes dizem diretamente respeito, seja a nível nacional ou a nível da União Europeia. Como afirma Wieviorka (2002), a inversão do estigma implica ser escutado pelos outros. É um trabalho do ator sobre si próprio e de confronto com a sociedade. Põe fim, nas palavras de Sartre, à vergonha como “consciência de si sob o olhar de outrem” (1975: 265). Envolver os surdos nas políticas, implica rejeitar o monopólio cultural da sociedade dominante, o “interdito que impede os dominados de aparecerem no espaço público” (Wieviorka, 2002: 155), abrindo caminho a um modelo relacional de encontro e negociação com as diferenças (Stoer & Magalhães, 2005). A Europa assume-se assim plural e incomensurável sob a metáfora do bazar.

Passados dez anos, o Parlamento Europeu emite uma nova resolução¹⁴, reiterando os mesmos princípios. A resolução de 1998 surge devido a pressões da União Europeia de Surdos, que considerava não estarem a ser seguidas muitas das orientações anteriores. Não estavam a ser implementadas políticas materiais e redistributivas que permitissem a obtenção de resultados concretos.

Como afirma Ball (1994), a política tanto se refere aos textos como aos processos da sua implementação. Esta observação reconhece que as intenções e propósitos das políticas nem sempre se concretizam na prática. Tal acontece, porque no seu processo de implementação, as políticas se deparam com complexas situações organizacionais e práticas preexistentes (Rizvi & Lingard, 2010) e com um sentimento nacional forte, ainda agarrado à metáfora da bandeira (Stoer & Magalhães, 2005).

Keohane (2000) refere que a União Europeia não é de modo algum um Estado soberano, embora constitua um híbrido sem precedentes. É uma organização supranacional de âmbito económico, político e social, dispõe de uma moeda única e de personalidade jurídica, o que segundo o mesmo autor, faz dela uma organização completamente diferente de qualquer outra a nível internacional. Os seus domínios de intervenção estendem-se a diversas áreas, nomeadamente à agricultura, educação, saúde, justiça, ambiente e economia. Em algumas destas

¹⁴ Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais de 1998.

áreas, os Estados-membros delegam na UE algumas das suas competências legislativas, enquanto noutras a decisão política é partilhada entre a UE e os governos nacionais. Esta forma híbrida de regulação coloca em causa a conceção tradicional de soberania, uma vez que as normas europeias acabam por se sobrepor em termos jurídicos às leis nacionais. Estas últimas têm que ser elaboradas dentro de uma linha de atuação comum com os outros Estados-membros da UE. No entanto, esta interdependência não é pacífica. Pelo contrário, é caracterizada por uma contínua discordância dentro e entre os países, dado que os interesses dos diferentes grupos e atores são diferentes (Keohane, 2000). A metáfora do bazar acaba por ser, na nossa perspetiva, aquela que melhor retrata esta Europa onde se torna imperioso negociar.

A Resolução de 1998 do Parlamento Europeu (PE) volta a insistir na importância do reconhecimento das línguas gestuais e na necessidade de se disponibilizarem fundos comunitários para o desenvolvimento de programas de formação no campo da educação e do emprego, incluindo a formação de intérpretes e formadores de língua gestual.

Como referem Weimer e Vining (2004), a política tem sempre implícito o desejo de mudança social. No entanto, o processo é complexo. Já não existe um centro, mais ou menos iluminado, que elabora planos “de cima para baixo” que, depois de implementados, têm efeitos na vida social (Stoer & Magalhães, 2005). Nas últimas décadas, alterou-se “não só a complexidade dos processos de desenho e implementação das políticas, mas a própria natureza da conceção da política como projeto de mudança social” (*ibidem*: 17). Segundo Stoer e Magalhães, a própria conceptualização das políticas incorpora agora os efeitos não esperados das consequências sociais que pretende despoletar. É aquilo que Boudon (1977) designa de efeitos perversos da implementação das políticas. Também Giddens (1992) chama a atenção para o facto de o conhecimento incorporado nas políticas ser filtrado socialmente por quatro fatores:

- 1) O poder diferencial: alguns grupos e indivíduos são mais capacitados para articularem este conhecimento do que outros;
- 2) O papel dos valores: cada ator, individual ou coletivo, possui valores próprios derivados do seu conhecimento empírico do mundo;

- 3) O impacto das consequências não pretendidas: não basta legislar para obter efeitos. As mentalidades não mudam de um dia para o outro, só porque essa é a intenção dos implementadores das políticas;
- 4) A circulação dos saberes sociais em termos da dupla hermenêutica: os efeitos dos saberes do senso comum são incorporados nas práticas sociais dos atores, juntamente com as orientações políticas.

Como já referimos anteriormente, a reflexividade dos atores transforma a sociedade num sistema não-linear (Lash, 2003), um sistema onde impera a lei da escolha. Os indivíduos podem transformar-se em sujeitos, não tanto na medida em que alimentam um certo número de objetivos partilhados por uma comunidade, mas na medida em que poderão comportar-se livremente, como consumidores de mercado ou como cidadãos na vida política (Wieviorka, 2002). Nesta perspetiva neoliberal, que parece dominar a sociedade atual, os princípios de justiça ou os direitos podem ser fixados “à margem de qualquer consideração das instituições ou das comunidades que moldam a sociedade tal como esta concretamente se manifesta” (*ibidem*: 72). Não é, pois, por acaso que muitas recomendações do Parlamento Europeu e de outras organizações internacionais enfrentam dificuldades de implementação ao nível dos Estados-membros. Estes podem optar por seguir ou não determinadas linhas de orientação e mesmo quando as seguem, sujeitam-nas a múltiplos processos de tradução e interpretação.

2.3.2. Pela criação de um instrumento de proteção das línguas gestuais

No dia 23 de janeiro de 2001, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adotou a Recomendação 1492¹⁵ (Timmermans, 2005). No parágrafo 12.xiii deste documento, esta instância recomenda que o Comité de Ministros dê às línguas gestuais existentes na Europa uma proteção similar àquela que está prevista na Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais, através da elaboração de uma recomendação para os Estados-membros.

¹⁵ Recomendação 1492 da Assembleia Parlamentar sobre os Direitos das Minorias Nacionais (2001)

Este documento foi analisado pelo Comité de Ministros no dia 15 de fevereiro de 2001, o qual decidiu endereçá-lo para vários órgãos no sentido de obter os seus pareceres, nomeadamente o Comité de Aconselhamento da Convenção de Proteção das Minorias Nacionais (*Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities*), o Comité dos Direitos Humanos (*Steering Committee for Human Rights - CDDH*), o Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (*Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages*), o Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (*Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities – Partial Agreement CD-P-RR*) e o Comissário para os Direitos Humanos (Timmermans, 2005).

Destacamos o parecer do CD-P-RR (2001), segundo o qual as línguas gestuais podem, em princípio, ser encaradas enquanto línguas não territoriais, uma vez que se enquadram no critério definido na Carta Europeia para as Línguas Minoritárias e Regionais (1992): “Línguas usadas num Estado que diferem da língua ou línguas usadas pelo resto da população, mas que, embora sejam tradicionalmente usadas dentro do território do Estado, não se podem identificar com uma determinada região” (Parte I, Artigo 1c.).

É um facto que as línguas gestuais nem sempre correspondem ao espaço geográfico dos seus falantes. Há situações em que a um país corresponde mais do que uma língua gestual. É o caso de Espanha onde existem diferentes línguas gestuais, nomeadamente na Comunidade de Madrid, na Catalunha e na Galiza (Timmermans, 2005). Poderíamos designá-las de línguas regionais minoritárias. Na Suíça também existem três línguas gestuais, mas devido à influência das línguas gestuais dos países fronteiriços: França, Itália e Alemanha (*ibidem*). Neste caso, as línguas gestuais poderiam enquadrar-se na definição de línguas não territoriais. É uma situação similar ao que se passa no Luxemburgo. Leeson (2006) refere que neste país não existe uma língua gestual própria, pelo que os surdos atravessam fronteiras para adquirirem as línguas gestuais de outros países. Alguns deslocam-se à Alemanha e outros à França e à Bélgica.

No seu parecer, o CD-P-RR considera que os surdos constituem uma minoria linguística e cultural, tendo as comunidades surdas de cada Estado-membro uma

identidade cultural específica. Nesse sentido, este órgão recebe com agrado a Recomendação da Assembleia Parlamentar, considerando que esta constitui um passo substancial para o assegurar dos direitos humanos e da dignidade de todas as pessoas surdas. Recomenda, por isso, que o Conselho da Europa prepare um documento legal para salvaguardar as línguas gestuais e os direitos dos seus utilizadores. Algumas delegações representadas neste Comité propõem a elaboração de um protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (Timmermans, 2005). O CD-P-RR propõe-se ainda elaborar um relatório sobre o status das línguas gestuais nos diversos Estados membros, de modo a poder avaliar se as orientações europeias estão ou não a ser seguidas (*ibidem*).

Segundo Timmermans (2005), o Parecer do Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência é entregue ao Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias. Estes consideram, no entanto, que as línguas gestuais não se enquadram na filosofia deste documento. Segundo estes peritos, deveria ser criado um instrumento próprio para as línguas gestuais, dada a especificidade da população surda:

No que concerne as línguas gestuais, deve ser reconhecido que a Carta não foi concebida para ir de encontro à sua especificidade. As línguas gestuais estão presentes em todos os Estados europeus, mas, atualmente, não existe nenhum instrumento internacional especial que se dirija às suas necessidades particulares, seja de um ponto de vista social, cultural ou em termos de direitos humanos. O Comité de Especialistas receberá com agrado qualquer iniciativa que vise promover e proteger as línguas gestuais através de um instrumento separado que tenha em conta a situação e as necessidades especiais dos seus utilizadores (Opinião do Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias relativamente à Recomendação 1492 da Assembleia Parlamentar sobre os Direitos das Minorias Nacionais, Apêndice 3 do Relatório “The status of sign languages in Europe”, Timmermans, 2005: 142).

Neste parecer, está implícita uma perspetiva médica relativamente aos surdos, o que os desenquadra da filosofia da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias. Uma das razões por que a surdez não consegue deixar de estar vinculada a este discurso é o facto de continuar inserida dentro do âmbito da Educação Especial. A linguagem usada neste parecer remete-nos para esse

contexto: “necessidades especiais”; “necessidades particulares”; “situação e necessidades especiais”. Os surdos surgem conotados como indivíduos com necessidades educativas especiais. Segundo Skliar (1999), é imprescindível que se dê a rutura com a Educação Especial para que as questões relacionadas com a surdez e com a educação de surdos desenvolvam alguma profundidade política.

2.3.3. Pela proteção das línguas gestuais e por uma educação bilingue

A 1 de abril de 2003, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adota a Recomendação 1598¹⁶, reiterando a necessidade da proteção das línguas gestuais nos Estados membros. O documento começa por exprimir a preocupação da Assembleia Parlamentar pelo facto do Comité de Ministros não se ter pronunciado nem sobre a opinião do CD-P-RR, nem sobre o parecer do Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (ETS No.148). Este órgão apela para que as propostas destas instâncias sejam consideradas pelo Comité de Ministros, isto é, que seja criado um instrumento legal específico ou um protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias, para proteger os direitos das pessoas surdas. Como refere Castells (2001), o poder encontra-se no Conselho Europeu de Ministros, o qual é constituído pelos chefes de governo de todos os Estados-membros. Estes encontram-se de três em três meses e são eles quem determina avançar ou não com certas linhas de ação. Sem a decisão deste órgão, as orientações emanadas não passam do plano das intenções.

Na Recomendação 1598 (2003), a Assembleia Parlamentar lembra mais uma vez que as línguas gestuais são o meio de comunicação natural dos surdos e uma expressão da riqueza linguística e cultural da Europa. Defende que, só através do reconhecimento destas línguas, as pessoas surdas poderão ter acesso à justiça, à educação e ao emprego. Este órgão constata que alguns dos países membros já deram início a programas de apoio à língua gestual, estando, no entanto, a ser notória a falta de intérpretes, pelo que é necessário continuar a investir na sua formação.

¹⁶ Recomendação da Assembleia Parlamentar 1598 (2003) sobre a Proteção das Línguas Gestuais nos Estados-membros do Conselho da Europa.

Segundo esta instância, só uma ação ao nível europeu pode conduzir à solução dos problemas com que se debatem as pessoas surdas. Sugere por isso que o Comité de Ministros crie um instrumento legal que defenda as línguas gestuais, instrumento esse que deverá contar com a participação das associações de surdos para a sua elaboração.

A Assembleia Parlamentar assume um discurso claramente antropológico e cultural, apelando para políticas materiais que permitam desenvolver os projetos propostos. Foca também a importância da agência das comunidades surdas, através de uma participação ativa no processo de decisão política. Este órgão defende a ideia partilhada por alguns autores, nomeadamente por Rizvi e Lingard (2010), de que só uma ação concertada a nível internacional e global poderá ter efeitos em termos de justiça social para os grupos minoritários, neste caso, os surdos. O conceito de justiça social necessita, pois, de ser globalizado e articulado em termos que não remetam para os Estados-nação a única responsabilidade pelas políticas desenvolvidas (*ibidem*).

É na Resolução 1598 (2003) que surge pela primeira vez a referência direta ao uso da língua gestual nas escolas:

A Assembleia também recomenda que o Comité de Ministros encoraje os Estados membros a:

- ii. dar formação a intérpretes e formadores de língua gestual;
- iii. dar educação em língua gestual às pessoas surdas;
- iv. dar formação a professores, para que saibam trabalhar com crianças surdas, através da língua gestual;
- viii. incluir a língua gestual como uma qualificação académica válida nas escolas do ensino regular, com um status igual ao de outras línguas;
- ix. garantir às pessoas surdas o direito de escolher livremente entre um sistema escolar oral ou bilingue (Resolução 1598 (2003), da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, Apêndice III do Relatório “The status of sign languages in Europe”, Timmermans, 2005: 161).

Estas orientações centram-se na importância do uso da língua gestual na educação de surdos e na consequente necessidade de formação de técnicos e docentes. Como afirmam Knight e Swanwick (2002), a implementação de projetos

bilingues implica ter escolas com equipamentos adequados e profissionais qualificados, pois,

uma coisa é desenvolver uma política considerando os aspetos práticos que devem estar assegurados antes desta ser implementada e outra coisa completamente diferente é implementar uma política no seio de uma variedade de contextos tão grande como aquela com que os professores de surdos se defrontam hoje em dia (Knight & Swanwick, 2002: 35).

O documento refere-se também ao ensino de alunos surdos em escolas regulares e ao facto de ser crucial que a língua gestual se constitua como uma disciplina com um estatuto igual ao das outras línguas.

Leeson (2006) refere que a grande tendência atual na Europa é para o *mainstreaming*, isto é, para a integração de crianças surdas em turmas de ouvintes, nas escolas regulares. Esta situação decorre dos movimentos integracionistas dos anos 1960 em relação às crianças com necessidades educativas especiais, do Relatório *Warnock* (1978) e do *Education Act* de 1981, no Reino Unido. Mais recentemente, recebeu um grande incremento com o movimento da escola inclusiva, o qual irrompeu com grande força após a elaboração da Declaração de Salamanca (1994). Na maioria destes contextos, a língua gestual é usada como um instrumento de apoio da Educação Especial (Leeson, 2006). Não há um reconhecimento do estatuto desta língua enquanto língua genuína, pelo que não faz parte do currículo. A Resolução 1598 (2003) apela aos Estados-membros para que, mesmo no seio das escolas regulares, se construam projetos bilingues.

Por último, é enunciado o direito de escolha dos surdos por diferentes vias educativas. O documento lembra que os alunos surdos podem optar pelo oralismo ou pelo ensino bilingue. Esta orientação enquadra-se dentro dos pressupostos atuais que remetem para a crescente reflexividade dos atores e para o seu direito de escolha. É de enfatizar, no entanto, que, como os alunos surdos são menores de idade ao longo de todo o ensino básico, o direito de opção acaba por recair nos pais. São eles quem decide a via linguística e educativa dos seus educandos. Este direito envolve alguma controvérsia, uma vez que os pais dos alunos surdos, sendo na sua maioria ouvintes, acabam por escolher muito mais a via oralista do

que a via bilingue. Roots (1999) refere que esta é uma escolha difícil para os pais, geralmente pouco informados sobre as questões da surdez e as implicações de determinadas opções em detrimento de outras. O diagnóstico da surdez encaminha-os para os médicos e, estes, defendem geralmente aquela que é a sua visão: o surdo como um deficiente que necessita de reabilitação. O modelo proposto é quase sempre o da integração em turmas de alunos ouvintes com o suporte de ajudas técnicas (próteses ou implantes cocleares). Mesmo quando os pais conhecem a perspectiva antropológica e cultural, nem sempre são muito recetivos a ela. Como diz Roots, muitas vezes a família escolhe a opção com a qual se identifica mais. Existe o receio de perder o filho para uma outra comunidade, a qual não comunga nem a mesma língua nem a mesma identidade cultural. O impulso natural dos pais é declarar que o melhor lugar para a criança é a sua família. Segundo o mesmo autor, a opção linguística que os pais fazem para os seus filhos acaba por se transformar numa escolha política, pois decidirá o seu modo de socialização tanto na sociedade como no seio da família:

A escolha da língua gestual garante à criança poder político dentro da família: reconhece-a e aceita-a na sua diferença e unicidade *vis à vis* com os outros membros da família. A estrutura familiar adapta-se à criança. Por outro lado, a escolha da fala, seja por via do oralismo puro ou por sistemas de codificação manual, nega à criança o seu poder político e manifesta uma recusa em aceitar a sua diferença. A criança é forçada a ajustar-se à estrutura familiar (Roots, 1999: 47).

Segundo Skliar, a escola, ao centrar-se nas relações de uma suposta continuidade entre o ensino e a lógica do mercado, esquece as “narrativas e formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades e as vozes dos estudantes” (1999: 9). Para o mesmo autor, a educação bilingue não deveria ser enunciada em termos de escolha, mas em termos de direitos humanos:

Falta a consistência política para entender a educação de surdos como uma questão de direitos humanos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações sobre a surdez e os surdos (Skliar, 1999: 9).

Também Whitty considera que “cada vez mais a educação é tratada como um bem privado em vez de ser vista como uma responsabilidade pública” (1996: 115). Este autor explora as implicações da escolha parental em termos de justiça social e, baseando-se na experiência de um determinado número de países, conclui que esta tecnologia política tende para exacerbar as divisões sociais entre escolas e entre os alunos que frequentam escolas diferentes. Argumenta que há uma necessidade urgente de conseguir um equilíbrio melhor entre os direitos dos pais e o dever das autoridades públicas de promoverem uma educação de qualidade para todos os alunos.

A 16 de junho de 2004, o Comité de Ministros responde à Resolução 1598, de 2003, considerando que, de facto, as línguas gestuais merecem especial consideração e proteção. No entanto, este Comité considera que a ação do Conselho da Europa deve focar-se mais no acesso aos direitos das pessoas surdas do que propriamente em promover o status das línguas gestuais. Este órgão é de opinião de que, antes de se tomar qualquer decisão face a um possível instrumento de proteção das línguas gestuais, é necessário um estudo sobre as necessidades dos indivíduos surdos que têm a língua gestual enquanto primeira língua. Nesse estudo, devem ser consultados não só indivíduos surdos, mas também as organizações que os representam.

O Comité sugere a organização de uma conferência internacional sobre línguas gestuais, sob a égide do Conselho da Europa, com a participação de indivíduos surdos para que se possa debater esta temática. Realça a importância de trabalhos de investigação nesta área, os quais podem servir de ponto de partida para a análise das necessidades existentes e desenvolvimento de possíveis linhas de ação.

Aproveitando o impulso dado em 2003, pelo “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência”, a Comissão Europeia lança em 2004 um plano de ação que cobre várias áreas, nomeadamente o emprego, a educação e as acessibilidades. Esta iniciativa, “Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência: Plano de Ação Europeu 2004/2010”, teve como objetivo integrar questões ligadas à deficiência nas políticas comunitárias e executar ações concretas em domínios-chave, para uma melhor integração económica e social desta população. Foram vários os Estados-membros que implementaram planos de ação nacionais com

base neste documento, nomeadamente Portugal com o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI).

Apesar das reivindicações de ordem antropológica e cultural por parte das comunidades surdas, as ações encetadas pelas instâncias europeias e pelos seus Estados-membros têm-se enquadrado mais numa perspetiva social e dentro de um quadro de deficiência. No entanto, assiste-se dentro deste contexto ao reconhecimento gradual da importância da língua gestual e a uma aceitação do ensino bilingue enquanto opção. Poderíamos afirmar que, de certo modo, o discurso médico tem vindo a incorporar o discurso bilingue, numa articulação intertextual que não deixa de ser estranha, uma vez que os princípios epistemológicos são significativamente diferentes.

Segundo Guedes (2009), trata-se de mais uma estratégia de normalização das comunidades surdas, através da redução da heterogeneidade cultural surda a uma língua de tradução. Esta autora considera que nos discursos oficiais, a língua gestual surge conotada não como um marcador cultural, mas apenas como um meio facilitador de comunicação. Gonçalves e Santos afirmam que “a língua gestual não pode ser considerada apenas um instrumento para aprender outras línguas, um prémio de consolação para os surdos. Enquanto língua tem um estatuto, mas também merece um lugar privilegiado na construção identitária e na expressão de uma cultura” (2010: 109).

2.4. Outras orientações internacionais.

Existem orientações e recomendações de outros órgãos internacionais que têm tido uma influência acentuada nas políticas da educação de surdos levadas a cabo na Europa.

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, surge enquadrada pelo paradigma médico, mas aponta para a necessidade de se prever a utilização da língua gestual na educação de surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que, dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial

no que diz respeito à integração no ensino regular. A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, adotada pela ONU, a 13 de dezembro de 2006¹⁷, reconhece, mais uma vez, as línguas gestuais e a identidade linguística das comunidades surdas. Tal volta a ser reforçado na Convenção de 2009:

Os Estados Partes permitem às pessoas com deficiência a possibilidade de aprenderem competências de desenvolvimento prático e social de modo a facilitar a sua plena e igual participação na educação e enquanto membros da comunidade. Para este fim, os Estados Partes adotam as medidas apropriadas, incluindo:

- a) (...);
- b) A facilitação da aprendizagem de língua gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdo-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social (Artigo 24.º, Ponto 3, Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2009).

Nestas resoluções e convenções da ONU, reconhece-se a importância da língua gestual, embora dentro de um discurso de deficiência. Esta é encarada mais como um meio de comunicação facilitador, do que propriamente como uma língua veiculadora de uma identidade cultural. Aliás, este último termo nunca é referido. No entanto, a intertextualidade dos discursos, mostra que há uma abertura à necessidade de mudança nas práticas educativas, através da introdução da língua gestual.

O mesmo acontece com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), adotada pelos delegados presentes na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que estiveram reunidos na cidade com o mesmo nome, em representação de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais. Tal como todas as outras recomendações, esta Declaração enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através das línguas gestuais dos seus países, reconhecendo para além disso, que, devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a sua educação possa ser

¹⁷ A União Europeia ratificou esta Convenção no dia 23 de dezembro de 2010.

ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas do ensino regular.

Como temos vindo a mostrar, a educação de surdos tem sido norteadada historicamente pelos mesmos princípios e condicionalismos do atendimento às deficiências e à sua conotação social, sobretudo no campo da Educação Especial. Segundo Bautista (1997), esta sempre teve como principal público-alvo, alunos possuidores de algum déficit ou *handicap*, diferentes dos restantes alunos considerados normais (*ibidem*: 9). Embora o discurso sobre a surdez tenha tentado romper com este enquadramento de modo a constituir um novo campo disciplinar, que Skliar (1998) designa de “Estudos Surdos em Educação”, o facto é que tal objetivo parece ainda não ter sido concretizado. Todas as medidas respeitantes ao exercício da cidadania por parte dos surdos, nomeadamente o acesso à educação, aparecem sempre enquadradas dentro de planos de ação desenhados para as deficiências em geral. Nesse sentido, julgamos importante descrever de forma breve as diferentes transformações ocorridas no seio da Educação Especial para tentarmos compreender alguns discursos, nomeadamente o do movimento da escola inclusiva.

2.5. A Educação Especial e os princípios do *mainstreaming*

A população-alvo da Educação Especial continua a ser a mesma de sempre, no entanto, a filosofia de atendimento tem mudado significativamente nas últimas décadas. Conforme refere Ruela (2000), nos anos 1960 e 1970, movimentos organizados de pais e profissionais da educação levaram à alteração da predominância das escolas especiais e à emergência de várias modalidades escolares de integração das crianças no ensino regular, o denominado *mainstreaming*. Um dos princípios base deste movimento foi a “normalização”, um conceito que gera diferentes interpretações e divide opiniões. Segundo Grbich e Sykes (1992), estas vão desde uma orientação que vai ao encontro dos direitos de autodeterminação individual, da facilitação dos padrões de vida idênticos aos existentes para os restantes indivíduos, até à ênfase na construção de uma imagem que minimize as diferenças e que leve as pessoas ditas deficientes ou

com incapacidades a assumir os comportamentos da maioria, dentro de um modelo etnocêntrico.

O aspeto fundamental da integração no ensino regular é levar estes alunos a aceder aos valores, competências sociais e padrões da sociedade majoritária (Niza, 1996), dentro do pressuposto de que assim eles conseguirão ter uma melhor qualidade de vida (Ruela, 2000).

Na década de 70 do século passado, o recurso de muitos pais americanos às decisões judiciais no sentido de conseguirem a colocação dos seus filhos nas escolas regulares levou à publicação, em 1975, da *Public Law* (PL) 94-142, *The Education for All Handicapped Children Act* (Ruela, 2000). Com esta lei, as crianças com deficiência passaram a ter o direito de ser ensinadas, na medida do possível, conjuntamente com os seus pares, na escola pública. Apenas as crianças com défices mais severos ou profundos continuaram nas escolas especiais (*ibidem*). A ideia defendida a partir de então foi que estas crianças deveriam ser colocadas num ambiente *o menos restritivo possível* (Wade & Moore, 1992), entendendo-se esse conceito como a escolha de uma escola que permitisse potencializar as capacidades das crianças, de modo a conseguirem uma melhor integração na sociedade. O nome da lei mudou em 1990, passando a designar-se por *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), sendo a ênfase colocada mais na pessoa do que na doença ou incapacidade (Ruela, 2000).

A Lei 517, de 1977, em Itália, foi a primeira a promover o *mainstreaming* na Europa (Fernández-Viader & Fuentes, 2004). Corazza (1997) afirma que o facto de os pais das crianças surdas poderem matriculá-las em escolas regulares, em turmas de ouvintes, desencorajou neste país o uso da língua gestual na educação. No Reino Unido, assistiu-se ao mesmo tipo de preocupação por parte dos pais e profissionais ligados à Educação Especial. Foi nesse contexto que surgiu o Relatório *Warnock* (1978), o qual veio produzir inúmeras alterações, fixadas mais tarde pelo *Education Act* de 1981 (Ainscow, 1994). A primeira grande alteração foi o abandono do termo “deficiência” em favor da expressão “necessidades educativas especiais” (NEE). Considera-se, a partir dessa altura, que uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Segundo Bautista,

o conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo; surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros (Bautista, 1997: 9-10).

Quanto às medidas educativas especiais, conceito também relativo, definem-se como ajudas educativas adicionais ou diferentes das que são adotadas para as crianças sem NEE que frequentam as escolas regulares (Hegarty, 1986).

No decurso do Relatório *Warnock*, a Educação Especial passa a ser perspetivada num sentido mais abrangente. Rejeita-se a ideia de existirem dois grupos, o das crianças com deficiência e o das crianças sem deficiência (Ruela, 2000). Segundo o relatório, uma em cada cinco crianças poderá ter NEE, em alguma fase do seu percurso escolar. Assim, considera-se que devem ser dadas prestações educativas suplementares para prevenir ou suplementar essas dificuldades educacionais.

O *Education Act* de 1981, no Reino Unido, incorpora os princípios do Relatório *Warnock*. O conceito base é o de NEE, sendo a integração uma questão central (*ibidem*). O princípio fundamental é a educação destas crianças em escolas regulares. Considera-se que as escolas especiais podem continuar a acolher os casos de alunos com incapacidades severas ou profundas e para além disso, funcionarem “como centros de recurso, locais de formação especializada para formação em exercício, centros de aconselhamento para pais e para profissionais e centros de apoio às práticas educativas nas escolas regulares” (Ruela, 2000: 23).

A influência do Relatório *Warnock* estendeu-se a vários países, sendo o papel da escola regular reforçado. As responsabilidades destas escolas aumentaram, uma vez que passaram a receber muitos alunos provenientes das escolas especiais. Isso implicou integrar a Educação Especial no seu seio (Bénard da Costa, 1996) e dar formação aos professores. Esse foi um dos grandes problemas da integração. Os professores de Educação Especial, habituados a trabalhar em escolas especiais,

sentiram posto em causa o reconhecimento do seu saber específico ao qual muitos deles tinham dedicado muitos anos de vida. A mudança dos recursos considerados necessários dentro das instituições, o questionamento de alguns dos tipos de programas e das técnicas especiais seguidas provocaram, em muitos profissionais do ensino especial, revolta e inclusive receios, até mesmo a nível da manutenção dos seus postos de trabalho (Ruela, 2000: 27-28).

Por outro lado, aos professores do ensino regular foram exigidas novas competências para saberem lidar com a especificidade destes alunos. Verificaram-se resistências e a integração acabou por ficar muito para além do idealizado. Garantia-se o acesso, mas o sucesso ficava à responsabilidade dos alunos. Eram estes que tinham de se adaptar à escola e não o contrário. Segundo Norwich (1996), apesar de se pretender evitar a categorização e proteger uma minoria vulnerável, o que aconteceu foi que o conceito de NEE passou também ele a funcionar como uma rotulagem associada a uma conotação negativa.

Na perspetiva de Christensen e Dorn (1997), desde os anos 1960 que a Educação Especial tem estado em causa e isso prende-se com a noção de justiça social e equidade. Como referem vários autores (Bénard da Costa, 1996; Cadima, 1996; Niza, 1996; Pinto, 1995), nesta primeira fase de integração dos alunos com NEE nas escolas públicas, a Educação Especial traduzia-se na maior parte dos países por programas de educação compensatória. Estes programas correspondiam a dar mais do mesmo ou dar mais a quem tem menos, ou seja, a um mero acréscimo de tempo. Os mesmos autores apontam que o falhanço desta estratégia se deve ao facto de alguns alunos se sentirem discriminados negativamente. Estes, ao tornarem-se sujeitos de medidas de apoio, sentiam-se afetados em termos de autoestima e de nada lhes serviam as horas excedentes (Ruela, 2000). A contestação a esta filosofia da Educação Especial baseou-se em inúmeros aspetos, nomeadamente no reconhecimento de que as NEE não têm origem apenas na criança, mas também no contexto escolar, nomeadamente no ambiente vivido na sala de aula; na relação de comunicação com os professores e com os pares; na necessidade de colaboração entre professores especializados e professores do ensino regular e na possibilidade de efeitos negativos na criança decorrentes da sua separação temporária da classe (*ibidem*). Benavente acrescenta:

Não resulta negar as diferenças; não resulta querer que as crianças e os jovens de culturas não letradas imitem os das culturas letradas; não resulta intervir junto dos alunos sem nada mudar nos seus contextos de vida familiar e escolar; não resulta intervir junto das famílias sem nada mudar na escola; não resulta impor quaisquer estratégias sofisticadas que ignorem o aluno como sujeito com as suas experiências, saberes, gostos, interesses e desinteresses; não resulta desenvolver modelos científicos elaborados sem os professores e importados por estes; não resulta qualquer receita uniforme; não resultam projetos centralizados que ignorem as características, as dinâmicas, as vontades dos parceiros que interagem em cada contexto social e escolar (Benavente, 1990: 51).

É neste contexto de insatisfação face ao modelo da integração que surge a Declaração da Conferência Mundial de Salamanca, em 1994. Esta surge na sequência da Declaração Mundial da Escola para Todos, proferida na Conferência de Jomtien, em 1990. Tenta clarificar o conceito de necessidades educativas especiais:

A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994: 6).

Nos documentos aprovados (Declaração e Enquadramento de Ação) reconhece-se a premência dos alunos com NEE serem escolarizados no sistema de ensino regular e a necessidade das escolas se ajustarem a todos os alunos, mesmo aos que possuem graves incapacidades. Como referem Sanches e Teodoro (2006) há uma clara rutura com o conceito de educação especial, o qual é substituído pelo conceito de educação inclusiva. O enquadramento de ação deixa de estar restrito a um grupo particular de alunos:

O princípio orientador deste *Enquadramento da Ação* consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a *todas as crianças*, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais

e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994:6).

Segundo as novas orientações, as estratégias a utilizar pelos professores devem ser adequadas, flexíveis e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Estes são os princípios da escola inclusiva, os quais substituem a perspectiva da integração, que se centrava apenas na garantia do acesso. A construção deste tipo de escola exige uma mudança de perspectiva social: a escola deve ir de encontro às necessidades específicas de cada aluno, respeitando as suas características, saberes e experiências.

É de notar, no entanto, que no seio dos vários atores sociais existe uma profunda divergência relativamente a vários conceitos, nomeadamente o conceito de NEE, o conceito de inclusão e o próprio conceito de justiça social. Interpretações diferentes levam uns a defender práticas que outros, em nome do mesmo princípio contestam (Ruela, 2000). Como referem Sanches e Teodoro, “a palavra “inclusão” virou moda no discurso social e educativo e é empregue com os mais diferentes significados, o que de certa forma dificulta o diálogo entre os atores, desde os políticos aos que trabalham no terreno” (2006: 74). Tal dá origem a “ideias feitas, (mal) feitas” que pretendem “simplificar” a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade (Rodrigues, 2006).

Para muitos atores, o conceito de inclusão remete para o ensino em escolas do ensino regular e em turmas regulares, sejam quais forem as características dos alunos. Consideram “inaceitável a existência de escolas, turmas, e salas especiais” (*ibidem*: 37). Esta postura nega o princípio da flexibilidade defendido pela Declaração de Salamanca (1994). Foi em nome deste valor, que este documento considerou a situação especial dos alunos surdos e surdo/cegos, a que já aludimos anteriormente e que voltamos a lembrar:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes

especiais nas escolas regulares (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994:18).

Embora este seja mais um discurso em que a educação de surdos aparece enquadrada dentro da Educação Especial e em que não se fala de “língua gestual”, mas “linguagem gestual”, o facto é que se reconhece a importância de metodologias e modelos de atendimento próprios para os surdos, sendo a inclusão entendida na perspetiva da diferenciação. Esta é uma questão central, pois, como refere Roots (1999), os surdos são o único grupo a lutar contra a tendência do *mainstreaming*, a qual se funda no princípio do meio *menos* restritivo possível. As comunidades surdas advogam que retirar uma criança surda de uma escola ou turma especial e colocá-la entre pares ouvintes, com professores ouvintes que conduzem as aulas através de uma língua áudio-verbal, significa colocá-las no meio *mais* restritivo possível (*ibidem*). Este autor considera que, mesmo facultando intérpretes aos alunos, isso não é equivalente ao meio menos restritivo possível. Um aluno surdo necessita de uma comunidade linguística de referência fora e dentro da sala de aula, para que possa desenvolver a sua competência linguística e para que tenha oportunidade de desenvolver interações significativas com os pares. Como refere Roots (1999), é bastante constrangedor para um aluno surdo estar sozinho numa turma de ouvintes e limitar-se a olhar para o intérprete. Além de não participar na dinâmica da turma em pé de igualdade com os seus colegas ouvintes, isso afeta a sua autoestima, uma vez que não se sente com as mesmas competências comunicativas dos pares, nem tem a oportunidade de se identificar com modelos de surdos da mesma idade ou mais velhos. Acaba por construir uma identidade negativa. Paula Estanqueiro, da Associação Portuguesa de Surdos, partilha desta mesma perspetiva, perguntando a propósito:

“Uma escola para todos”. O que significa isso? Sentar crianças surdas e crianças ouvintes lado a lado, na sala de aula, será o suficiente para que a criança Surda esteja incluída? Será “inclusão” sinónimo de “integração”? No caso da criança surda sabemos que não, embora muitos profissionais e em muitas escolas ainda venham acreditando nisso. Este modelo é falacioso, pois aparenta inclusão quando na realidade exclui (Estanqueiro, 2006: 208).

Castells (2003) afirma que a exclusão social não é uma condição, mas um processo. É a sociedade ou a escola em particular que a cria. Segundo Roots (1999), o objetivo do *mainstreaming* não é incluir, mas aculturar os alunos surdos ao mundo ouvinte, integrá-los sem ter em conta a sua identidade cultural. É por isso que, quando confrontadas com esta proposta, as comunidades surdas adotam muitas vezes a postura “Include me out!” do produtor de cinema americano Samuel Goldwin (1879-1974), pois consideram que “a noção de igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à ideia de igualdade como homogeneização e como não-reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades específicas” (Kauchakje, 2003: 69). Na perspetiva dos surdos e de outros grupos minoritários, a igualdade de oportunidades nunca será atingida se insistirmos em dar a todos a mesma educação, sendo, por isso, necessário afastarmo-nos da perceção de que um mesmo modelo serve para todos os alunos. Como diz Santos (1997), todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

A educação de surdos tem-se movido entre diferentes perspetivas relativamente à surdez e ao conceito de inclusão. Destes diferentes posicionamentos e interpretações resultam ações e práticas políticas significativamente distintas dentro do continente europeu.

2.6. Políticas atuais na Europa. Das orientações às práticas

Em 2001, a União Europeia de Surdos (EUD) organizou na Suécia um seminário sobre Línguas Gestuais, onde estiveram presentes delegados de todos os Estados-membros e ainda representantes de outros países que ainda não faziam parte da União Europeia – Estónia, Islândia, Noruega e Rússia (Timmermans, 2005). Nesse encontro, cada associação nacional de surdos apresentou dados relativamente ao status da língua gestual no seu país.

Na sequência desse seminário, a EUD apresentou em março de 2001 um documento denominado “Atualização do status das línguas gestuais na União Europeia”. De acordo com esse relatório, havia na altura ainda pouco reconhecimento das línguas gestuais ao nível oficial e legislativo. Segundo a

EUD, eram poucos os países europeus onde o reconhecimento da língua gestual como língua natural das comunidades surdas constava da Constituição. Eram a República Checa (1988), a Finlândia (1995), a Eslováquia (1995), Portugal (1997) e a Grécia (2000). Outros países tinham leis onde a língua gestual era citada de forma direta ou indireta, mas onde esta não estava reconhecida na Constituição. Era o caso da Dinamarca, França, Itália, Irlanda, Lituânia, Noruega, Suíça, Suécia, Ucrânia e Reino Unido.

No mesmo relatório, a EUD afirmava que as associações de surdos nacionais continuavam a lutar pelo reconhecimento oficial das línguas gestuais, usando como argumentos os diversos estudos que mostravam que estas eram línguas genuínas, com uma gramática própria. A mesma organização dá conta de que se começavam a sentir mudanças no campo da educação de surdos, nomeadamente através da implementação de projetos bilingues. Estes tinham ainda um carácter experimental, funcionando mais como exceção do que como regra. A EUD reconhece que apenas nos países escandinavos, a educação bilingue se estava a assumir como norma. Esta mudança na educação estava a traduzir-se por novas exigências colocadas aos professores, que, cada vez mais, reconheciam a importância do uso da língua gestual. Nos países escandinavos, o conhecimento desta língua era até um pré-requisito para que os professores pudessem trabalhar com alunos surdos.

O relatório revela também que existiam na altura muitos ouvintes a querer aprender língua gestual, mas poucos surdos com formação para o fazer, pelo que se tornava fundamental o envolvimento de instituições do ensino superior na criação de cursos de lecionação e interpretação de língua gestual.

Timmermans (2005) afirma que este relatório da EUD foi apreciado pelo CD-P-RR, na sua 24^ª sessão, em junho de 2001. Este comité pediu a todas as delegações da EUD para reverem e confirmarem toda a informação nele contida, de modo a que o Conselho da Europa pudesse elaborar um relatório final sobre o status das línguas gestuais nos Estados-membros. A redação desse relatório coube a Nina Timmermans (2005), em colaboração com o CD-P-RR. Num outro estudo, realizado pelo Conselho da Europa (Leeson, 2006) essa informação aparece mais atualizada. Em ambos os relatórios (Timmermans, 2005; Leeson,

2006) procura-se analisar as implicações do reconhecimento das línguas gestuais na educação de surdos.

Leeson (2006) considera que o reconhecimento legal das línguas gestuais não é suficiente, nem para proteger os utilizadores desta língua, nem para assegurar uma experiência educativa adequada, uma vez que a língua gestual continua a ser excluída de muitos contextos escolares. Segundo este relatório, continuam a existir diversos tipos de abordagens relativamente à educação de surdos nos países europeus, nomeadamente o oralismo e a Comunicação Total. Tal como referia a EUD no seu relatório de 2001, o bilinguismo ainda continua a assumir um carácter de exceção.

Esta diversidade de respostas reflete a controvérsia que continua a rodear as pessoas surdas. Como afirma a mesma autora, embora exista um discurso científico e até político que reconhece os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural, estes continuam a ser encarados pela maioria da população ouvinte como deficientes. Esta representação está enraizada nas mentalidades e na forma como está estruturado o sistema educativo, sendo por essa razão que a educação de surdos continua inserida dentro da Educação Especial.

Segundo Leeson (2006), as tensões entre a visão médica e a visão sócio-cultural continuam a existir, principalmente devido ao facto de a maioria das crianças surdas (90-95%) nascer no seio de famílias ouvintes. Em muitos países europeus, a língua nacional continua a ser considerada a primeira língua dos alunos surdos e é esta que é usada como língua de instrução nas escolas. As línguas gestuais ainda continuam a ser usadas como um instrumento para aceder mais rapidamente à língua oral. Referindo-se ao contexto britânico, Knight e Swanwick dão conta disso mesmo: “Continuam a existir muitas escolas e serviços que trabalham com abordagens oralistas e da Comunicação Total. Mas, mais recentemente, tem-se notado uma vontade de clarificar o uso e o papel da língua gestual e dos sistemas manuais como meios de apoio à língua oral” (2002: 22-23). Estas autoras falam de um despertar para a língua gestual e para sistemas de codificação manual (*cued-speech*), como uma forma de suporte das línguas orais. Não há uma referência à língua gestual como uma língua independente. Alguns países reconheceram as línguas gestuais através da Constituição, outros reconheceram-nas através de outras medidas legais. No entanto, as práticas

educativas nestes países mostram que este reconhecimento não garante por si só que as crianças surdas tenham acesso à educação através da sua primeira língua (Leeson, 2006).

Um caso flagrante é o da França, onde o uso da LPC (*Langue Parlée Complétée*) substitui o uso da língua gestual nas escolas do ensino regular (Mas, 1994). Neste país, foi aprovada uma lei em janeiro de 1991, em que, pela primeira vez, se dava o direito aos pais de optarem entre uma educação oralista e uma educação bilingue. A ambiguidade da lei, protegia a continuidade do sistema oralista e o que se veio a verificar é que foram poucos os pais que optaram por uma abordagem bilingue (*ibidem*). Esta autora refere que, mesmo os pais surdos continuaram, na sua maioria, a optar pela via oralista. Esta investigadora acrescenta que a maioria dos recursos financeiros continuou a ir para o velho sistema oralista, apoiado no contexto do *mainstreaming* e que as escolas com projetos bilingues tinham que pedir dinheiro a fundações privadas para poderem sobreviver. A educação bilingue em França reduz-se, hoje em dia, a alguns projetos isolados, contemplando desse modo um número muito limitado de alunos. As escolas especiais, nomeadamente o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (INJS), estão transformadas em centros de recursos. Os alunos surdos estão integrados no ensino regular, e os diversos profissionais destes centros dirigem-se às escolas para dar apoio e orientação. Este enquadramento faz-se desde o ensino pré-escolar. Como está explícito no folheto de apresentação do INJS (2009), o acompanhamento neste nível de ensino faz-se dentro de duas modalidades:

- Escolarização numa turma de ouvintes, apoiada por professores do ensino regular e da equipa do Instituto de Jovens Surdos de Paris;
- Escolarização numa turma especial assegurada por uma equipa do INJS. Neste caso, o objetivo é ir passando progressivamente os alunos para turmas de ouvintes, dando-lhes uma autonomia que permita fazer essa transição.

Segundo dados constantes no mesmo folheto, o INJS visa:

- Ensinar o Francês escrito e oral;
- Trabalhar sobre a autonomia do Francês com ou sem a ajuda da LPC;
- Desenvolver um trabalho específico com crianças surdas implantadas.

Não faz parte dos objetivos do INJS o ensino da Língua Gestual Francesa (*Langue des Signes Française - LSF*). Usa-se em vez disso a LPC. Aliás, da equipa educativa deste instituto não fazem parte docentes surdos de LSF ou intérpretes de LSF. Em vez disso, existem os “codeurs LPC”:

O “codeur LPC” é um profissional da surdez que intervém em contextos diversos onde existam uma ou várias pessoas surdas em situações de comunicação em que a receção auditiva e/ou labial seja difícil ou impossível. O papel do *codeur* é transmitir as mensagens orais em língua francesa com a ajuda do código LPC. Ele acompanha o aluno surdo nas suas aprendizagens. Fazendo parte da equipa pedagógica especializada, este profissional assegura a ligação com a equipa pedagógica de acolhimento. Facilita a integração do jovem surdo. Intervém principalmente junto de crianças e jovens surdos integrados em turmas regulares de um estabelecimento de ensino (<http://anco.asso.free.fr/index.php/codeur>, 2009).

Este técnico substitui tanto o docente como o intérprete de língua gestual. Uma vez que não é ensinada a LSF aos alunos surdos, mas sim a LPC, é este técnico que serve de mediador em termos de comunicação entre surdos e ouvintes. Existe o “codeur-transmetteur” que exerce mais a função de intérprete e o “codeur-accompagneur”, que exerce mais a função de formador (Larroche, 2009: 15). Timmermans (2005) refere que a situação é similar em todos os países francófonos, nomeadamente na Bélgica e no Luxemburgo. Os alunos surdos estão na sua maioria integrados no ensino regular, sendo o uso da LPC bastante comum como facilitador no acesso à língua oral. A mesma autora refere que os pais preferem aprender este sistema a aprender a língua gestual, pois consideram ser mais fácil a sua compreensão.

Fernández-Viader e Fuentes (2004) falam do caso espanhol. Segundo estas autoras, os primeiros projetos de educação bilingue para o ensino primário iniciaram-se em 1994, nas comunidades de Madrid e da Catalunha, após a realização da Conferência de Salamanca. Em 1995, o governo espanhol publicou o Decreto Real de 28 de abril, para as crianças com NEE, onde se podia ler que

as autoridades educativas iriam apoiar o reconhecimento e o estudo da língua gestual, e iriam promover o seu uso nos centros educacionais para alunos surdos severos e profundos (*ibidem*). Fernández-Viader e Fuentes (2004) referem que, em dezembro do mesmo ano, o Conselho de Ministros espanhol publicou o Decreto Real 2060/1995, que estabeleceu o diploma oficial do curso de intérprete de língua gestual e o plano curricular a seguir para se obter tal formação. Este documento político traduziu o reconhecimento oficial desta profissão. Em 2001, os projetos bilingues foram alargados à educação pré-escolar e à intervenção precoce (*ibidem*).

As mesmas autoras atribuem a estes projetos-piloto alguma fragilidade, considerando que isso se deve em parte, à falta de tradição bilingue em Espanha. Fernández-Viader e Fuentes (2004) referem que, quando estes projetos começaram, as administrações das escolas mantiveram os mesmos docentes da corrente oralista. Alguns destes profissionais atualizaram-se relativamente à nova filosofia e à língua gestual, enquanto outros continuaram com as mesmas práticas de sempre. Estas investigadoras afirmam que, na maioria das escolas, não existiam falantes nativos de língua gestual. Assim, o ambiente não podia de forma alguma ser considerado bilingue.

Segundo Fernández-Viader e Fuentes (2004), os espanhóis estão a tentar melhorar os seus projetos bilingues e a expandi-los dentro do seu território, para além das comunidades de Madrid e da Catalunha. Estas autoras referem que na Andaluzia, o Parlamento aprovou a criação de seis centros de educação bilingue, que integram falantes nativos de língua gestual, os quais dão apoio não só às crianças como às suas famílias. As autoridades governamentais, por seu lado, têm tentado apoiar financeiramente os pais para que estes possam frequentar cursos de língua gestual (*ibidem*).

As mesmas investigadoras consideram que existem ainda algumas conquistas a alcançar, nomeadamente a incorporação da disciplina de *Lengua de Signos Española* (LSE) no currículo dos projetos bilingues do ensino secundário e a exigência de que os professores que trabalham com alunos surdos sejam competentes em língua gestual. Fernández-Viader e Fuentes (2004) afirmam também que o papel dos formadores e dos intérpretes de língua gestual não está

bem definido nas diversas instituições onde trabalham, uma vez que ainda não está regulada a sua carreira.

A *Lengua de Signos Española* foi reconhecida oficialmente em 2007, através da Lei 27/2007, de 24 de outubro. No âmbito deste reconhecimento, consideram-se línguas gestuais espanholas, todas as variantes usadas em Espanha, nomeadamente a usada na Comunidade de Madrid e a usada na Catalunha. No preâmbulo desta lei, pode ler-se:

As pessoas surdas, com incapacidade auditiva e surdocegas vivem numa sociedade formada maioritariamente por pessoas ouvintes pelo que, para a sua integração, devem superar as barreiras existentes na comunicação que são na sua aparência, invisíveis aos olhos das pessoas sem incapacidade auditiva. A atual lei visa resolver esta situação e propiciar o acesso à informação e à comunicação, tendo presente a sua heterogeneidade e as necessidades específicas de cada grupo (Lei 27/2007, de 24 de outubro).

A lei usa claramente um discurso terapêutico, referindo-se aos surdos como indivíduos portadores de uma incapacidade auditiva e reforça a ideia da necessidade da sua integração na sociedade ouvinte, uma vez que é a sociedade maioritária. É, dentro deste contexto, que a LSE aparece como opção linguística:

Igualmente, a lei rege-se pelo princípio da liberdade de escolha quanto à forma de comunicação por parte das pessoas surdas qualquer que seja a sua incapacidade auditiva e surdocegas, pelo que se reconhece e regula de maneira diferenciada o conhecimento, aprendizagem e uso da Língua Gestual Espanhola, assim como os meios de apoio à comunicação oral (Lei n.º 27/2007, de 24 de outubro).

Apesar do enquadramento médico, nota-se na legislação espanhola uma evolução no sentido do reconhecimento das línguas gestuais e da implementação de projetos bilingues. É de assinalar, no entanto, que as práticas de integração em turmas de ouvintes continuam fortes. O *mainstreaming* constitui, de facto, a norma na maior parte dos países do centro e sul da Europa (Leeson, 2006).

Entre a integração plena em turmas de ouvintes (escolas regulares) e a frequência de escolas especiais para surdos, existe um modelo intermédio: o das

Unidades de Apoio a Surdos¹⁸, inseridas nas escolas públicas (*ibidem*). Dependendo dos seus ganhos auditivos, os alunos surdos podem estar em integração parcial ou plena ou em turmas de surdos, tendo apoio da Educação Especial. Segundo Knight e Swanwick, esta pode ser uma experiência positiva, sobretudo quando há um grande número de alunos surdos e surdos adultos que sirvam de modelos:

Os dados recolhidos nas escolas regulares onde existe integração parece sugerir que as escolas com um número significativo de crianças surdas, (...) particularmente aquelas com uma presença acentuada de adultos surdos, promovem um sentimento forte de identidade entre os alunos. (...) A oportunidade que as crianças surdas têm de se encontrarem e interagir com adultos surdos (...) permite-lhes o desenvolvimento de competências em BSL e, ao mesmo tempo, ter estes modelos como parte da sua experiência educativa (Knight & Swanwick, 2002: 38).

Por vezes, não há uma concentração significativa de alunos surdos, nem a presença de surdos adultos. Nesses casos, o método de ensino assenta sobretudo numa visão médica, sendo o papel da língua gestual geralmente reduzido (Leeson, 2006). Usam-se sistemas codificados e por vezes gestos, mas adotando a estrutura da língua oral. Esta abordagem, a da Comunicação Total, começou a ser muito usada na Europa a partir de 1980 e continua a sê-lo hoje em dia, pois os professores ouvintes sentem bastante dificuldade em dominar a estrutura da língua gestual (*ibidem*).

Segundo Leeson (2006), a integração plena de crianças surdas em turmas de ouvintes, seguindo um modelo oralista, continua a ser feita em grande escala por toda a Europa, pois muitos educadores continuam a recusar a ideia de que a língua gestual deva fazer parte da educação de surdos. Esta posição contrasta com todos os estudos já realizados sobre os efeitos da abordagem oralista no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos, a que já aludimos no primeiro capítulo. A mesma autora considera que uma das razões que continua a estar na origem deste impasse na educação de surdos é o facto de existirem perspetivas diferentes face a qual deva ser considerada a língua materna destes alunos. Para os oralistas, deve continuar a ser a língua da sociedade dominante

¹⁸ Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 substituiu o termo “Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos” pelo de “Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos”.

onde os surdos estão integrados. É uma perspectiva que continua centrada na ideia etnocentrista de que existe uma língua nacional majoritária que todos devem adotar sem exceção. Para os defensores do bilinguismo, a língua majoritária deve ser encarada como segunda língua, pois não é a língua natural dos surdos (Leeson, 2006).

Quando inquiridas sobre as razões que as levam a enveredar por um caminho oralista, a maioria das escolas não assume que partilha dessa perspectiva, preferindo dizer que é a escolha dos pais (Leeson, 2006). Segundo a mesma investigadora, estes últimos preferem a língua oral à gestual, devido ao facto de não receberem uma informação clara, nem sobre o que significa ser surdo, nem sobre as consequências (problemas cognitivos e de iliteracia) que podem advir para a criança da não aquisição da língua gestual no tempo próprio. Os pais optam pela via oralista, por pensarem, que desse modo, os filhos ficarão mais bem preparados para a vida em sociedade e melhor integrados socialmente. Há ainda o desejo de “normalizar” as crianças surdas, torná-las parecidas com o modelo ouvinte (Roots, 1999). Leeson (2006) considera que se fossem dadas oportunidades aos pais de presenciar a interação comunicativa que existe entre pais surdos e seus filhos surdos, as suas escolhas seriam certamente diferentes. Nos países escandinavos, a tendência é significativamente diferente. Na Suécia, a educação bilingue foi oficializada em 1981, o que se traduziu pela adoção dois anos mais tarde de um novo currículo seguindo os pressupostos teóricos desta abordagem: a Língua Gestual Sueca passou a ser lecionada enquanto primeira língua, favorecendo-se a sua aquisição o mais precocemente possível, enquanto o Sueco passou a ser ensinado como segunda língua (Ahlgren, 1994; Angerby, 2005).

O Estado adotou políticas sociais redistributivas, apoiando financeiramente os pais para que estes pudessem fazer formação em língua gestual e dispensando-os do seu trabalho para realizar essa formação (Baptista, 2008). Atualmente, existem ainda outros serviços de apoio, nomeadamente a possibilidade de mudança de emprego e de deslocação de residência para uma área onde exista uma escola especial de surdos (Coelho, 2007). A lei prevê um determinado número de horas de formação gratuita por ano, para os pais das crianças surdas, antes destas iniciarem a sua escolarização (Angerby, 2005).

Em termos organizacionais, as escolas de surdos suecas estão distribuídas por cinco “cidades-modelo”, onde se encontram concentrados os recursos necessários para levar a cabo uma educação bilingue (Coelho, 2007). Segundo a mesma autora, estas escolas estão dispersas geograficamente e abrangem os alunos surdos de todo o país. Em cada uma destas cidades, existem creches e jardins de infância, frequentados só por crianças surdas (a partir dos 0 anos de idade), onde se fomenta a aquisição precoce da língua gestual e se viabiliza a aprendizagem do Sueco, na sua vertente escrita. Dos 6 aos 16 anos, existem escolas especiais só para surdos. A partir do secundário, surdos e ouvintes frequentam as mesmas escolas. Aí permanecem quatro anos, antes de poderem entrar para a universidade, onde continuam a ser apoiados por intérpretes (*ibidem*). Nestas escolas, existem muitos professores e funcionários surdos. Existem cursos de História, Linguagem e Cultura da Comunidade Surda (Leeson, 2006). Para além de uma política social, existe o reconhecimento da identidade cultural das comunidades surdas, o que se traduz num currículo contra-hegemónico (Connell, 1999).

Os alunos surdos suecos aprendem línguas estrangeiras, orais e gestuais, nomeadamente o Inglês, a BSL (*British Sign Language*) e a ASL (*American Sign Language*). Leeson (2006) refere que, em muitos outros países europeus onde se pratica o *mainstreaming*, os alunos surdos são dispensados da frequência das disciplinas de línguas estrangeiras, por se considerar que a surdez afeta a capacidade para adquirir novas línguas. As expectativas académicas em relação aos alunos surdos são diferentes consoante os países e as perspetivas neles predominantes.

Na Dinamarca, a situação é idêntica à da Suécia. Neste país, a Língua Gestual Dinamarquesa (DSL) foi reconhecida oficialmente em 1983. Em 1987, a Associação de Surdos Dinamarquesa propôs ao Ministro da Educação a criação de um grupo de trabalho para a criação de um Programa Curricular de DSL, desde o pré-escolar até ao décimo ano (Bergman, 1979). Esta proposta foi aprovada, ficando pronta em 1991. Em agosto de 1992, por ordem do Ministro da Educação, a DSL começou a ser ensinada oficialmente nas escolas para surdos. Neste país, existem atualmente quatro escolas para surdos, com docentes ouvintes e docentes surdos. Existe formação em DSL e em Cultura Surda para

pais e profissionais ligados à educação destes alunos (*ibidem*). A situação é semelhante na Finlândia e na Noruega. Segundo Timmermans (2005), em todos estes países nórdicos, a língua gestual faz parte do currículo, sendo lecionada enquanto primeira língua para os alunos surdos. O Estado apoia esta via, facultando uma grande rede de apoios, tanto aos pais como aos profissionais e às escolas. O mesmo autor refere que no ensino secundário os alunos surdos têm direito a uma educação ministrada na sua primeira língua independentemente da escola que escolham para frequentar.

Nos países escandinavos, os projetos bilingues têm alguns anos, tendo sido já avaliados os seus resultados. Investigações levadas a cabo na Suécia e na Dinamarca mostram que os alunos surdos que realizaram a sua escolaridade dentro de uma abordagem bilingue ficaram ao nível dos seus colegas ouvintes em termos de leitura e escrita, apresentando um nível elevado de autoestima (Gibson *et al*, 1997). Baptista (2008) refere ainda que estes alunos cumprem a escolaridade exatamente com a mesma idade dos ouvintes, e não com um significativo atraso como acontece em outros países europeus, em que são usados outros modelos de ensino.

É de registar, no entanto, que nos últimos anos o número de alunos implantados nos países nórdicos tem vindo a aumentar. Pritchard (2010) refere que na Noruega já são mais de 90% e que tal começa a ter implicações no tipo de abordagem educativa que os pais escolhem para os seus filhos. Alguns começam a optar por uma via oralista e pelo *mainstreaming*. Segundo o mesmo autor, o Estado apoia as famílias seja qual for a opção.

Como já tivemos oportunidade de referir neste capítulo, a tecnologia política da escolha é uma das mais discutidas e mais contestadas no campo educativo (Ball, 2008). Há autores que a consideram um direito indiscutível, enquanto outros defendem que esta favorece o aumento da injustiça social. Não negando que as escolhas dos pais possam em alguns casos trazer benefícios, Whitty (1997) considera que, por outro lado, esta possibilidade se traduz no aumento das desigualdades existentes entre os alunos, porque a qualidade do ensino a usufruir por uns e por outros fica dependente das opções dos pais. Também Gimeno defende que, “com a aplicação mercantilista da escolha, não se reforçam as escolas necessariamente com mais qualidade, mas apenas as escolas que

sejam coerentes com as visões educativas dos pais, fazendo coincidir a qualidade com o gosto do cliente” (2000: 54). Estas diferentes posturas perante o direito de escolha refletem formas diferentes de ver o papel do Estado, como mais ou menos regulador, como garante de um bem-estar social ou como defendendo políticas neoliberais, dentro de uma filosofia mercado-individualista (Rizvi & Lingard, 2010).

Conclusão

Paulston (2001) considera que cartografar¹⁹ a educação é promover uma forma de ver o mundo e influenciar a visão do mundo de outros grupos. É também uma forma de produzir intertextualidade entre discursos que concorrem entre si, mostrar que todo o conhecimento é relativo a um espaço que é cada vez mais definido como um espaço mundial.

Neste capítulo, tivemos a oportunidade de constatar como todas as políticas educativas estão relacionadas entre si e de como representam uma configuração particular de valores, cuja autoridade está alocada na interseção entre o global, o nacional e o local (Rizvi & Lingard, 2010). No caso específico da surdez e da educação de surdos, não são apenas as recomendações do Parlamento Europeu, Nações Unidas ou UNESCO que influenciam as políticas. Há leis internas de determinados países que exercem uma influência determinante noutros países. É o caso do *Education Act* de 1981 do Reino Unido, que lançou as sementes do *mainstreaming* por toda a Europa. É o caso das políticas educativas dos países escandinavos, tomados muitas vezes como referência para os projetos de educação bilingue.

Também a luta das comunidades surdas assume um carácter global, através dos órgãos que as representam, nomeadamente a Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos. Estas instâncias trabalham em rede, congregando inúmeras associações nacionais, que lutam pelos mesmos direitos, seja qual for a

¹⁹ Em diversos trabalhos publicados em revistas de educação comparada nos anos 1990, Paulston defende que a ideia de cartografar corresponde a um exercício de tentar compreender as paisagens em transição. Os mapas “ajudam a orientar os investigadores de educação comparada à medida em que vão assumindo novas e desafiadoras tarefas intelectuais e representacionais” (Paulston, 1993: 101).

coordenada geográfica de onde provenham, pois as dificuldades com que os surdos se debatem são similares em todo o mundo.

O grande pendor reflexivo da sociedade atual traduz-se, no entanto, por diferentes configurações e reconfigurações relativamente às orientações recebidas a nível global, as quais veiculam a afirmação de identidades mais particularistas, a nível nacional e local (Stoer & Magalhães, 2005). Há uma tensão permanente entre o universal e o particular que não pode ser ignorada. A agência dos atores sociais, a sua reflexividade e consequente possibilidade de escolha marcam de forma crucial a agenda europeia e os temas em volta dos quais se congregam, nomeadamente: a economia, o trabalho, a saúde, a educação, os direitos humanos e a justiça social.

As políticas europeias para a educação de surdos não fogem a esta realidade conflitual entre o global e o nacional. Mesmo no seio do Conselho da Europa é possível identificar diferentes perspetivas relativamente à surdez e ao seu enquadramento social e educativo. Há os que defendem a perspetiva antropológica e cultural e nesse sentido reivindicam que a língua gestual seja enquadrada num protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais e os que consideram que a sua especificidade continua a ser de ordem médica, pelo que as políticas se devem enquadrar nos Planos de Ação para a Deficiência. É dentro deste último quadro, que elas se têm vindo a desenvolver não só a nível transnacional, como a nível dos Estados-nação.

É de assinalar, no entanto, alguma intertextualidade entre os discursos, o que denota uma abertura gradual à importância do uso da língua gestual na educação. Dentro das orientações para os surdos, considerados enquanto alunos com necessidades educativas especiais, surge a referência à sua especificidade linguística e à importância de um ensino bilingue, que deve processar-se preferencialmente em escolas ou turmas especiais. O termo “especial” remete para um campo epistemologicamente oposto àquele que está em jogo e que continua a ser esquecido – o cultural. Daí a controvérsia que continua a existir em torno das diferentes opções linguísticas e educativas para os alunos surdos. O que para uns é inclusão traduz-se para outros em práticas de segregação e exclusão.

A tecnologia política da escolha surge para dar ao indivíduo a liberdade de opção, mas mesmo este direito está imbuído de forte contestação (Ball, 2008). Muitos autores vêem nele uma forma de desresponsabilização do Estado quanto às suas responsabilidades sociais e de regulação. Segundo Cookson (1994), o cliente substitui o cidadão, marginalizando quer séculos de pensamento sobre a educação, quer tentativas coerentes a partir do interior do próprio sistema para melhorá-la, o que acaba por ter implicações em termos de desigualdade social. Rizvi e Lingard (2010) referem que as ideologias de mercado são cada vez mais fortes no mundo atual. Segundo estes autores, a queda do muro de Berlim, em 1989, traduziu-se numa grande mudança do pensamento político, da qual resultou a globalização do capitalismo e a emergência da ideologia neoliberal. As políticas da educação de surdos refletem a tensão permanente entre um Estado que se quer social e promotor de políticas redistributivas e outro que se baseia nos princípios individualistas do mercado. Neste último caso, a responsabilidade pelo sucesso escolar e profissional cabe ao indivíduo, dentro de uma filosofia meritocrática. O mérito parte do princípio de que as condições devem ser iguais para todos, esquecendo-se que existem especificidades diferentes. Assim, quando se aborda o tema da inclusão/exclusão, surge a ideia de tratar-se de propriedade ou carência do indivíduo, de ele ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a sua escolarização, a sua profissionalização e a sua inserção no mercado de trabalho. As relações entre inclusão e exclusão são entendidas em termos de responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional (Klein, 2005).

As políticas desenvolvidas nos diferentes países da Europa para a educação de surdos refletem a tensão permanente entre as duas perspectivas. Nos países nórdicos é ainda forte o papel do Estado social, empenhado em desenvolver políticas redistributivas em que o social surge entrelaçado com o cultural. Como referem Rizvi e Lingard (2010), nestes países ainda existe o espírito do Estado-providência. Há programas de apoio para alunos, pais, profissionais e escolas e uma educação bilingue com um currículo que contempla a identidade e a cultura surdas. O conceito de justiça social assenta sobre o facto de se atribuir ao Estado a responsabilidade por providenciar todas as condições necessárias para uma igualdade de oportunidades.

Na maioria dos outros países, a grande tendência é para o *mainstreaming*, no seio do qual se continua a praticar o oralismo. Existem projetos bilingues, mas estes assumem ainda um carácter de exceção. O enveredar por esta via fica dependente da opção dos pais, numa política liberal de quase-mercado (Whitty, 1997). É um tipo de política de carácter distributivo (Rizvi & Lingard, 2010), pois visa garantir acima de tudo o acesso.

Wieviorka (2002) afirma que o objetivo de todos é o de alcançar a justiça social, contudo o entendimento deste conceito é subjetivo. Tal complexidade decorre do facto de não existir uma definição universal (Rizvi & Lingard, 2010). Enquanto ideal, podemos aspirar a ele, mas será certamente diferente consoante as coordenadas geográficas onde nos encontremos e mesmo num determinado continente ou país, serão diferentes as leituras consoante os atores individuais e sociais. O significado deste conceito constitui-se historicamente e culturalmente, sendo por isso fonte de conflitos e de ações políticas divergentes.

Young (1990) considera, no entanto, que o paradigma distributivo já não é suficiente, nem para abranger as complexidades da interconectividade e interdependência globais, nem para contemplar as políticas de identidade contemporâneas. Segundo esta autora, as lógicas de mercado são inadequadas para lidar com preocupações morais, como o respeito, o reconhecimento, direitos, oportunidades e poder, pois a injustiça pode enraizar-se em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Se algumas políticas distributivas são importantes, também o são as questões da identidade, da diferença e do reconhecimento cultural (*ibidem*). Como referem Stoer e Magalhães (2005), a reconfiguração da esfera pública poderá passar por um espaço de regulação, em que a justiça redistributiva esteja ligada ao reconhecimento da incomensurabilidade das diferenças.

Capítulo III

DAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS À RECONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL

Introdução

Neste capítulo, é nossa intenção argumentar como as políticas educativas em Portugal, no que concerne a Educação Especial e, mais precisamente, a educação de surdos se constituem enquanto reflexo de uma política europeia e global. Portugal está imerso numa teia de relações e de influências, apesar de ter a sua especificidade e identidade.

Como tivemos oportunidade de constatar no capítulo anterior, apesar de existirem linhas de orientação comuns a partir do Parlamento Europeu, as práticas são bastantes díspares nos diversos Estados-membros, em decurso da não linearidade da ação política. Perante as várias tendências, o nosso país procedeu a determinadas opções de que procuraremos dar conta.

O movimento associativo surdo português também sofreu influências da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos, assumindo um papel ativo no processo de reconfiguração política em estudo.

Para a análise deste processo, mobilizámos dados provenientes da revisão bibliográfica, analisámos a Carta Social da Pessoa Surda, bem como vários diplomas legais, programas curriculares, relatórios do Ministério da Educação e ainda outros textos secundários de apoio à prática nas escolas.

O nosso objetivo é contextualizar esta análise em termos da história da educação de surdos em Portugal, referindo não só os fatores de mudança e influência a nível nacional, mas também internacional.

3.1. O movimento associativo surdo em Portugal

Em Portugal, os surdos começaram por formar clubes (Cabral, 2005), onde não era permitida a entrada de ouvintes, nem o acesso destes à Língua Gestual Portuguesa. Em 1934, foi criado o Grupo Recreativo de Surdos-Mudos do Porto; em 1936, nasceu em Lisboa o Clube Os Mudos e, em 1954, surgiu o Grupo

Desportivo de Surdos-Mudos de Lisboa (Coelho, 2007). As reivindicações políticas começaram a ter maior expressão a partir da criação da Associação Portuguesa de Surdos (APS), em 1958. Esta associação acabou por abrir uma delegação no Porto, em 1974, a qual, no entanto, acabou por se separar da APS por dificuldades de financiamento e articulação, formando a Associação de Surdos do Porto (ASP). Esta rutura deu-se em 1995. Em 1993, tinha sido já fundada a Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS). Como refere Coelho (2007), estas comunidades eram inicialmente muito fechadas à presença de ouvintes, com exceção de alguns familiares e amigos próximos.

Quando, em 1986, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia (CEE), a comunidade surda portuguesa reúne-se com outras comunidades surdas da Europa. Segundo Bettencourt (2008), iniciam-se aí as trocas de informação a nível internacional sobre os problemas dos surdos. Há conferências na Grécia, na Dinamarca, na Holanda e em Portugal. A comunidade surda portuguesa associa-se à luta da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos, indo ao Parlamento Europeu (PE) e conseguindo a aprovação da Resolução de 1988 (Documento A2-302/87), através da qual o PE fazia um apelo aos governos dos Estados-membros para que fossem reconhecidas as línguas gestuais de cada país (*ibidem*). Em 1989, com o apoio do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e da Comissão Europeia, a Associação Portuguesa de Surdos (APS) inicia a formação a intérpretes e a formadores de LGP (Carvalho, 2007).

Influenciadas pelo movimento associativo surdo internacional, as associações de surdos em Portugal começam a organizar-se dentro da mesma perspetiva. A 20 de junho de 1993, realiza-se em Coimbra o I Congresso Nacional de Surdos, constatando-se a necessidade premente da criação de uma Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS), a qual vem a ser criada em dezembro do mesmo ano. Inicialmente, fizeram parte da FPAS a Associação Cultural de Surdos da Amadora, a Associação Portuguesa de Surdos, a Associação de Surdos-Mudos do Concelho de Almada, a Associação de Surdos do Oeste e a Associação de Surdos de Braga.

Neste primeiro congresso, foi criada a Comissão Coordenadora de Iniciativas e Ações em Prol da População Surda Portuguesa (CCIAPPSP), mandatada como “legítima e legal representante das Associações de Surdos Portuguesas” (Carta

Social da Pessoa Surda, 1993:1) até à criação da FPAS. Esta Comissão assumiu como sua função pugnar pela aplicação no contexto nacional do “Programa Mundial da ONU, relativo às Pessoas Deficientes” (*ibidem*). Foi também elaborada a Carta Social da Pessoa Surda, a qual exhibe um discurso marcadamente médico, centrado ainda na problemática da deficiência auditiva, sua integração e reabilitação. Através dele, a CCIAPPSP apela a uma política essencialmente social: “A plena Integração Social significa a existência de condições que assegurem uma efetiva igualdade de Oportunidades e o Direito à Realização Pessoal, através da participação ativa na Vida Social e Económica dos Surdos Portugueses” (*ibidem*).

As maiúsculas do texto realçam as palavras-chave e as reivindicações. Destacamos algumas, nomeadamente o direito a um enquadramento jurídico, o direito a todas as ajudas técnicas e sociais necessárias, o direito à existência de serviços qualificados e adequados ao nível da reabilitação e o direito à igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Parece haver na Carta Social da Pessoa Surda sinais de se querer ir mais longe no seu âmbito de abrangência, afirmando-se que “a plena integração dos deficientes auditivos” (*ibidem*) terá de pressupor:

O esclarecimento da Sociedade e de todas as Instituições no sentido de, por um lado, sensibilizar as mesmas para as enormes potencialidades da Pessoa Surda e, por outro lado, denunciar o modo tradicional como a Comunidade “Ouvinte” costuma “idealizar” a Pessoa Surda, acabando definitivamente com a rejeição, conformismo, compaixão e protecionismo (Carta Social da Pessoa Surda, 1993:2).

Neste documento, parece estar implícita uma rejeição dos modelos de conceptualização da diferença baseados na tolerância e na generosidade. A comunidade surda portuguesa expressa o seu desejo de começar a ser olhada de uma outra forma, diríamos que dentro de um modelo relacional da diferença, como propõem Stoer e Magalhães (2005). Um modelo que rejeite a perspetiva assistencialista e a ação unilateral. Pede por isso “a sensibilização da comunicação social para que dê relevo à problemática da Surdez e reserve espaço para as Organizações de Surdos, permitindo-lhes apresentar publicamente os seus pontos de vista e experiências colhidas” (*ibidem*: 2).

Há um apelo para que os surdos participem ativamente nas políticas que lhes dizem respeito, sendo sujeitos dos seus próprios discursos:

2. Que o Governo, em relação às Organizações de Surdos:

- a) Incremente o seu apoio a essas organizações;
- b) Encoraje por todas as formas possíveis a criação e o desenvolvimento das mesmas;
- c) Possibilite a sua auscultação relativamente às políticas e às decisões governamentais, nas áreas relativas à problemática da Surdez (Carta Social da Pessoa Surda, 1993: 2).

Neste documento, as reivindicações circunscrevem-se a campos restritos, no entanto, sente-se uma consciencialização da necessidade de mudança. São delineadas linhas de ação que realçam a importância de um papel mais ativo das pessoas surdas e das associações que as representam na vida política nacional. Nesse sentido, é exigido ao Estado que apoie estas organizações, que encoraje o desenvolvimento das mesmas e que possibilite a sua auscultação relativamente às políticas e às decisões governamentais, nas áreas relativas à surdez.

Relativamente à educação, este documento constitui um marco. Nele surge pela primeira vez a referência ao uso da língua gestual nas escolas: “Que o Governo Português crie escolas para frequência das Pessoas Surdas, com utilização da Língua Gestual Portuguesa” (*ibidem*: 3). Exige-se que o Estado Português “reconheça a Língua Gestual Portuguesa como a língua oficial da Comunidade Surda, equiparando a mesma à Língua Oral” (*ibidem*: 8). Na Disposição XII, são enumeradas várias reivindicações relacionadas com a LGP, tais como a necessidade de divulgação e promoção da mesma junto da comunidade ouvinte, a necessidade de formação de intérpretes de língua gestual e a necessidade de apoio financeiro para a promoção de cursos nesta língua.

A disposição final do documento insiste que “seja reconhecido à Pessoa Surda o verdadeiro direito à igualdade, mantendo o natural direito de ser diferente ou diferente mas igual” (*ibidem*: 9). Há um apelo ao direito de cada um poder assumir a sua especificidade e incomensurabilidade num mundo em que a diferença está em todos nós (Stoer & Magalhães, 2005). No primeiro Congresso Nacional de Surdos são lançadas as sementes para uma luta organizada em torno do

reconhecimento da LGP, à semelhança do que estava a ocorrer a nível internacional.

Em Portugal, já existiam alguns estudos sobre a Língua Gestual Portuguesa, os quais acabariam por dar também um contributo importante para o seu reconhecimento. Em 1980, foi publicado o livro de Isabel Prata “Mãos que falam”. Nele eram apresentados cerca de 250 gestos produzidos pelos surdos portugueses e recolhidos em colaboração com a Associação Portuguesa de Surdos. O livro continha o primeiro estudo linguístico sobre a Língua Gestual Portuguesa, conferindo-lhe pela primeira vez o estatuto de língua genuína. Este trabalho acabou por constituir um despertar para os surdos portugueses, influenciando a produção de outros trabalhos que se seguiram.

A Resolução de 1988 do Parlamento Europeu esteve na base da criação no nosso país de uma equipa de dezasseis elementos para a organização do primeiro Gestuário da Língua Gestual Portuguesa (1992), uma espécie de dicionário com palavras e expressões em LGP. Este trabalho, coordenado por António Vieira Ferreira, foi realizado no âmbito do Secretariado Nacional de Reabilitação e contou com a participação de vários elementos da comunidade surda.

No mesmo ano, Maria Augusta Amaral tornou-se diretora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, uma instituição de renome na educação de surdos em Portugal, que faz parte da Casa Pia de Lisboa (CPL) e que por essa razão está sob a alçada da Segurança Social. Ao assumir a direção desta instituição, esta investigadora, que antes tinha sido coordenadora pedagógica na CPL como professora especializada no ensino de surdos, propôs e implementou o método bilingue, tendo a LGP como primeira língua das crianças surdas (Carvalho, 2007). Influenciada pelos estudos que estavam a ser desenvolvidos a nível internacional, iniciou uma investigação com Amândio Coutinho e Raquel Delgado Martins, a qual foi financiada pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) e pela Casa Pia de Lisboa (Amaral, 1991). Dela resultou uma obra de referência incontornável para a comunidade surda: “Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa” (Amaral *et al*, 1994).

A 15 de novembro de 1995, várias associações representativas das pessoas surdas, de familiares e amigos de surdos, bem como de professores e técnicos

que trabalhavam com estes alunos, juntaram-se em prol de um objetivo comum. Estamos a falar da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa (CPRPLGP) (Freire, 2011). Enquanto membros desta Comissão, os representantes das várias associações subscreveram uma Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa (1996) que dirigiram aos órgãos de soberania e de administração central e local da República Portuguesa, bem como à opinião pública em geral. Este documento, que será analisado por nós no próximo capítulo, passa a ser a pedra basilar do movimento em prol do reconhecimento da LGP. Coloca a comunidade surda portuguesa na linha das reivindicações da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos. Dá conta de um conhecimento sustentado dos diversos estudos existentes em torno da língua gestual e da educação de surdos e exige o cumprimento das orientações do Parlamento Europeu.

Para a educação de surdos já não se defende apenas o uso da língua gestual, mas a criação de um currículo bilingue e intercultural. É uma perspetiva mais alargada, que tem implícita uma nova visão dos surdos. A ênfase já não é colocada na deficiência auditiva e na sua reabilitação, tal como acontecia na Carta Social da Pessoa Surda (1993), mas na Língua Gestual Portuguesa enquanto veículo para uma cidadania plena e para a afirmação de uma identidade cultural. Há uma nova atitude epistemológica e política de pensar a diferença, atribuindo aos sujeitos uma agência reflexiva.

A luta junto das Comissões Parlamentares da Assembleia da República dura cerca de dois anos. A CPRPLGP cria um dossier²⁰ com documentação de apoio onde, para além da Carta Social da Pessoa Surda (1993) e da Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa (1996), inclui vários documentos de organizações internacionais, que visam fornecer argumentos sólidos para o reconhecimento da LGP. Entre esses documentos estão as resoluções dos XI e XII Congressos da Federação Mundial de Surdos (1991; 1995), a Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais (documento A2-302/87), a mensagem do Secretário-Geral da ONU ao XII Congresso da Federação Mundial de Surdos, a Declaração de Salamanca e ainda o texto de uma comunicação apresentada por Bernard Mottez, em 1981, no auditório da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

²⁰ Dossier gentilmente cedido pela Associação Portuguesa de Surdos para este trabalho de investigação.

Na mensagem do Secretário-Geral da ONU ao XII Congresso da Federação Mundial de Surdos (1995), este fala da sensibilização das Nações Unidas às reivindicações das comunidades surdas e da publicação em 1994 da Resolução n.º 48/96 “Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, onde é prevista a utilização da língua gestual na educação de surdos e a presença de intérpretes enquanto mediadores de comunicação.

Por outro lado, o texto de Bernard Mottez (1981), “Os surdos como uma minoria linguística”, dá conta da emergência de uma nova visão sobre os surdos: “Considerar os surdos como uma minoria linguística pode aparecer aos olhos de muita gente como uma atitude paradoxal e perigosa ao mesmo tempo. Ela não provirá da recusa em considerar a língua dos surdos como uma língua? (Mottez, 1981: 1).

Na sua comunicação, este investigador fala da necessidade de mudança de atitude e de políticas em relação aos surdos, uma vez que só assim se estará a garantir a verdadeira inserção dos surdos na vida social e cultural de cada país. Dá como exemplo a realidade americana e, mais concretamente, o ensino de surdos na Universidade de Gallaudet, onde a língua gestual é já usada há muito tempo. Destaca o benefício que é para os surdos poderem comunicar através da sua língua natural e desse modo terem acesso a informação que doutro modo lhes estaria vedada. Segundo este autor, o acesso à informação permite à pessoa surda estabelecer o esquema estrutural do mundo que a rodeia e, estabelecer a sua localização no mesmo, podendo dessa forma estruturar-se melhor a si própria. Mottez refere que se tivesse que resumir todas as mudanças ocorridas nos EUA numa só palavra, diria “participação”:

Uma minoria importante da população americana mantida até agora à margem da nação, começa a participar. Ela começa a ocupar funções e empregos que até então lhe estavam interditos. Ela começa a fazer ouvir a sua voz, e especialmente em todas as decisões que lhe respeitam, tomadas outrora pelas pessoas ouvintes (Mottez, 1981: 23).

Segundo o mesmo autor, é sempre em nome da integração que se faz a guerra à língua gestual, mas o caminho não é por aí. A integração dos surdos passa, no seu entender, pelo reconhecimento desta língua. A mudança de mentalidades, no entanto, só é possível se os surdos começarem a ser olhados sob uma outra

perspetiva, não como deficientes, mas como membros de uma minoria linguística. A comunicação de Mottez é longa. Este fala da língua gestual como primeira língua das pessoas surdas e da língua oral como segunda língua, do surdo como um indivíduo bilingue e da necessidade de abandonar o estigma da inferioridade e da deficiência:

A adaptação ao meio maioritário é sempre tanto mais bem sucedido quando os membros das minorias dispõem de um meio onde, se sintam à vontade, onde se encontrem com pessoas partilhando as mesmas experiências; tendo os mesmos valores e com as quais se podem compreender sem comiseração e sem subterfúgios; de um meio no qual ninguém é deficiente, onde, entre aqueles que lá participam, não existem as barreiras da piedade, do desprezo, do medo, do paternalismo, do ressentimento, ou apenas simplesmente da língua (Mottez, 1981: 26).

Mottez termina a sua comunicação, referindo mais uma vez o exemplo americano e acrescentando o dos países escandinavos. Apela ao reconhecimento das línguas gestuais como garante de paridade no exercício da cidadania para as pessoas surdas.

A Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP mobiliza contributos internacionais para o suporte das suas reivindicações. A estes junta-se o estudo de Maria Augusta Amaral sobre a gramática da Língua Gestual Portuguesa, já referido por nós anteriormente. Desse modo, consegue-se o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, através da 4ª revisão da Constituição da República Portuguesa, em setembro de 1997. Através do Artigo 74, n.º 2, alínea h, o Estado Português compromete-se a *“Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”*.

3.2. As políticas para a Educação Especial

No nosso país, as políticas para a Educação Especial têm sido marcadas por diversas influências internacionais. Destacamos o movimento anglo-saxónico, de integração das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do

ensino regular, bem como o movimento da escola inclusiva, que surgiu em consequência da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

As políticas para a educação de surdos, por sua vez, registam a influência das orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Unesco, bem como dos modelos educativos praticados nos países nórdicos.

3.2.1. As políticas integracionistas

Em Portugal, a situação dos surdos tem sido semelhante à existente a nível internacional. Durante quase um século, a educação desta população esteve submetida ao modelo oralista, sendo proibidos os gestos nas escolas. Imperava o modelo do défice e da reabilitação (Delgado-Martins, 1986). A partir dos anos sessenta, começaram a surgir os primeiros sinais de insatisfação face ao modelo oralista e as primeiras experiências de integração no ensino regular (Amaral, 1990). Tal como nos Estados Unidos, na Inglaterra e, de um modo geral, em toda a Europa, começou a ganhar força o movimento de contestação às escolas especiais, consideradas instituições segregadoras dos alunos com deficiência, uma vez que os afastavam do convívio com os alunos ditos normais. O ensino especial começou a deslocar-se por isso para o âmbito das escolas regulares.

Em 1973, criaram-se as Divisões de Ensino Especial (DEE), na Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) e na Direção Geral do Ensino Secundário (DGES) e, em 1976, foram formadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, sob a responsabilidade de Ana Maria Bénard da Costa (Afonso, 2007). Segundo Correia (1997), estas equipas formaram-se com o intuito de assegurar a integração familiar, escolar e social das crianças com deficiência. Até 1982, os alunos visados foram essencialmente aqueles que tinham deficiências sensoriais e motoras (Ruela, 2000). No caso específico da surdez, começaram por ser integradas apenas crianças com surdez parcial que tinham alguma capacidade de oralização. As crianças com surdez profunda permaneciam nas escolas especiais (Bénard da Costa, 1985). Os alunos com surdez moderada eram integrados em turmas de ouvintes, um ou dois por turma, conforme as orientações dadas para os outros alunos do ensino especial.

É na década de 1980, que começa a emergir em Portugal uma nova visão sobre a surdez e sobre a língua gestual, devido em parte ao intercâmbio estabelecido pelos serviços centrais do Ministério da Educação com os países nórdicos, especialmente com a Suécia, no âmbito do Acordo Luso-Sueco²¹ (Afonso, 2007). Começa-se a defender na altura, a ideia de que “os surdos têm uma língua e que, em Portugal, ela é a Língua Gestual Portuguesa (...), que ela é a língua natural das pessoas surdas, é uma língua de corpo inteiro, rica e completa, com os seus modos específicos, a sua estrutura própria e a sua gramática” (Ferreira, 1993: 35).

Em 1981, o Secretário Nacional de Reabilitação (SNR) apoia a formação de dois formadores surdos (José Bettencourt e João Alberto) na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos (Carvalho, 2007). Após essa formação em metodologias de ensino e investigação em línguas gestuais, esses formadores iniciam o ensino de LGP a pessoas ouvintes e a pessoas surdas (*ibidem*).

Na educação de surdos, começa a desenvolver-se cada vez mais o interesse pela utilização da LGP. Por volta de 1983/84, é constituído um grupo de 25 professores, em representação das diferentes Direções Regionais de Educação que, mobilizados pela Divisão de Ensino Especial (DEE), têm uma iniciação à LGP, com a colaboração de uma intérprete da Associação Portuguesa de Surdos (APS) e com a presença de elementos da própria comunidade surda (Afonso, 2007). Na sequência desta formação, este grupo sensibiliza outras pessoas e escolas do país para a importância da língua gestual.

Em 1983, surgiu a primeira tentativa de aplicação do método bilingue no nosso país, na escola A-da-Beja, projeto liderado por Sérgio Niza (fundador do Movimento da Escola Moderna, em Portugal), com base na Pedagogia Diferenciada (Carvalho, 2007). Este projeto contou com a colaboração do formador surdo de LGP José Bettencourt. No Norte, uma das primeiras experiências aconteceu entre 1981 e 1985, na escola do Covelo, no Porto, com dois professores a lecionarem uma turma de vinte alunos, sendo quatro deles surdos severos e profundos. Na época, esta situação “mereceu algumas dúvidas

²¹ O Acordo Luso-Sueco desenvolveu-se a partir de 1974. Este programa de cooperação apoiou as Divisões de Ensino Especial (DEE) dependentes da Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) e do Ensino Secundário (DGES) do Ministério da Educação. No seu âmbito fomentou-se a formação de docentes e técnicos, o desenvolvimento tecnológico e a investigação no campo da educação de surdos (Cabral, 2004).

(...) em certos elementos da Equipa de Ensino Integrado do Porto, (...) pois era-lhes difícil conceber um apoio que não fosse externo à sala de aula” (Afonso, 2007: 13). Segundo Carlos Afonso, um dos professores intervenientes nesta experiência, tinha-se instalado a conceção de que o ensino regular se processava dentro da sala de aula e o ensino especial fora dela, com um cariz sobretudo compensatório (Afonso, 2007). Como afirma Correia, o apoio educativo centrava-se “no próprio aluno e a sua presença na classe não pressupunha modificações, quer na organização quer no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (1997: 26). Os docentes de ensino especial procuravam não causar perturbação na escola, pois existia o receio por parte de muitos professores de que os alunos “normais” viessem a ser prejudicados pela presença de alunos diferentes (Ruela, 2000). A experiência piloto de Carlos Afonso pressupunha que os professores titulares de turma tinham que encontrar estratégias e metodologias que lhes permitissem ir de encontro às necessidades e especificidades dos vários alunos. Tinham ainda que encarar a presença de alunos diferentes nas suas salas de aula como um fator de enriquecimento para as turmas e não como um fator de perturbação. Segundo Afonso (2007), estas experiências foram travadas em parte, pelas mudanças políticas introduzidas com os governos PSD de Cavaco Silva, entre 1985 e 1995, de que falaremos mais adiante neste capítulo. Apesar disso, continuaram a existir algumas experiências pontuais de utilização da Língua Gestual Portuguesa nas escolas, com o apoio de surdos da própria comunidade local, mas sem suporte institucional do poder central (*ibidem*).

Nessa época, o atendimento especializado processava-se sobretudo através de um apoio itinerante “devido à insuficiência de meios para cobrir todas as necessidades. Assim, os poucos professores de apoio tinham de se deslocar vários quilómetros até aos locais de vida/ensino das crianças” (Afonso, 2007: 17). Numa primeira fase, a principal função destes professores foi vencer as resistências das escolas à presença destes alunos, que eram vistos como elementos ameaçadores da “normalidade”.

Ruela (2000) refere que os serviços do ensino especial eram diversos, pelo que as sobreposições e a falta de articulação se repercutiam na sua funcionalidade. Segundo esta investigadora, existiam as Equipas de Ensino Especial da ex - Direção Geral do Ensino Básico e da ex-Direção Geral do Ensino Secundário, os

Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), os Núcleos de Apoio à Criança Deficiente Auditiva (NACDA) e as classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

A partir de meados dos anos 1980, começaram a ter lugar importantes transformações na conceção de educação integrada, defendendo-se a generalização do direito à escola regular. Procurou-se incutir nas escolas a necessidade de efetuar mudanças ao nível organizacional e nos professores do ensino regular a urgência de seguirem estratégias diversificadas perante um leque de alunos tão diferentes entre si (Ruela, 2000).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) veio legitimar e dar suporte legal às experiências de integração das Divisões de Ensino Especial. No artigo 2.º, pode ler-se que todos os portugueses têm direito à cultura e à educação, enquanto que nos artigos 17.º e 18.º se define o que se pretende da escola regular e da sociedade em geral quanto à integração dos alunos com deficiência. São pela primeira vez definidos os objetivos e o âmbito da Educação Especial (artigo 17.º), bem como o seu modo de organização (artigo 18.º). Esta lei adota pela primeira vez a designação de Educação Especial em contraponto à de ensino especial. Tal mudança terminológica pressupõe uma evolução do conceito. Assume-se este subsistema como um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educativas específicas²², para que estes possam ter acesso às aprendizagens (Sanches & Teodoro, 2006).

Através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, ficou estabelecido que, a partir daí, a educação para todos os alunos se devia processar, sempre que possível, nas estruturas do ensino regular (Bénard da Costa, 1995). Desta forma, ficou expressa a intenção e a obrigação do sistema de atender a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas específicas, proporcionando-lhes “condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º, alínea j).

Segundo a alínea 1, do artigo 17.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação Especial visava “a recuperação e integração socioeducativas dos

²² A tradução do termo *special educational needs* não é consensual. Uns traduzem por necessidades educativas especiais, como é o caso da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994), outros por necessidades educativas específicas como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais”. Esta formulação apontava para uma restrição da população a atender, contudo a prática viria a alargar este domínio a outros alunos no âmbito do conceito mais amplo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), preconizado pelo *Education for all Handicapped Children Act – Public Law 94/142*, publicado nos Estados Unidos em 1975, pelo Relatório *Warnock* (1978) e pelo *Education Act* (1981), publicados no Reino Unido.

No final dos anos 1980, já existiam algumas turmas especiais de surdos, no âmbito dos então denominados Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA). A situação de apoio a estas crianças era bastante diferente na região Norte e no resto do país. Como diz Afonso:

No Norte, os modelos construídos apontaram quase sempre para uma proximidade do local de residência dos alunos o que se justificava, também, dadas as dificuldades de deslocação devido à fraca rede viária existente, nessa altura. Nas outras regiões, caminhava-se, entretanto, para concentrações de apoio nos centros urbanos e em locais específicos (Afonso, 2007: 16-17).

Este autor refere ainda que da itinerância do professor se passou muitas vezes para a itinerância do aluno, já que era este que tinha de se deslocar para procurar o apoio de que necessitava, geralmente salas de apoio localizadas nos centros urbanos. O aluno frequentava-as durante um período semanal, coincidente ou não com o seu horário escolar. O objetivo do atendimento ao aluno surdo era a sua normalização, numa perspetiva médica de reabilitação. Existiam atividades de desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), terapia da fala, treino auditivo e rítmico e psicomotricidade (*ibidem*). A metodologia usada era o método materno-reflexivo de Van Uden. Este método “preconiza a exposição da criança surda à linguagem escrita, desde os dois anos e meio de idade, a partir dos registos da conversação oral fazendo-se, assim, a interligação entre as duas modalidades, que funcionam como suporte uma da outra” (Afonso, 2007: 28).

A Lei de Bases do Sistema Educativo referia ainda a forma de aquisição de qualificação para a docência em Educação Especial:

Adquirem qualificação em Educação Especial os educadores de infância e os professores do ensino básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em estabelecimentos de ensino superior que disponham de recursos próprios nesse domínio (artigo 33, alínea 1, Lei de Bases do Sistema Educativo).

A contemplação na lei dos requisitos necessários para trabalhar com alunos com necessidades educativas específicas parecia apontar para a defesa da qualidade pedagógica no atendimento a estes alunos, a qual resultaria de uma formação especializada de docentes e da regulamentação da sua carreira. As ações legislativas que posteriormente vieram a ser encetadas não foram, no entanto, condizentes com estas intenções. De facto, a formação especializada que nos anos 1980, exigia três anos letivos de frequência intensiva, passou a ser obtida anos mais tarde por “pós-graduações de 2 semestres, com uma carga letiva bastante reduzida e, frequentemente, sem contacto direto dos formandos com a realidade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (Afonso, 2004: 190). No que diz respeito à carreira, também decorreram bastantes anos até à criação de um Quadro da Educação Especial. Tal só aconteceu em 2006, através do Decreto-Lei n.º 20, de 31 de janeiro. Até aí, os docentes foram sendo colocados nas escolas de diversas formas, ou a título pessoal (atendo ao seu perfil profissional e à sua aptidão para trabalhar com este tipo de alunos) ou através de destacamentos anuais (Despacho n.º 24/SEAM/88, de 6 de maio), que tinham como critério de seleção para o recrutamento a formação específica dos docentes e a sua experiência de trabalho com estes alunos. Como existiam poucos professores especializados, eram admitidos para destacamento muitos profissionais sem qualquer formação. Estas situações acabaram por provocar “um distanciamento entre as intenções expressas na Lei de Bases do Sistema Educativo e algumas práticas que foram ocorrendo” (Afonso, 2004: 190).

Apesar dos aspetos aqui apontados, esta lei pode ser considerada um marco para a Educação Especial. No seu seguimento, foram publicados vários diplomas, entre os quais o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 29 de julho, que regulamentou as Equipas de Educação Especial (EEE). Este documento legal “trouxe às Equipas de Educação Especial a consistência legal de que até aí não dispunham, já que não havia legislação específica que as regulamentasse”

(Afonso, 2004: 191). Surgiu numa altura em que se fazia a reestruturação administrativa de vários organismos do Ministério da Educação, relacionados direta ou indiretamente com a Educação Especial. Estamos a falar do encerramento do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira em 1989, situação que conduziu à extinção das classes especiais e de apoio que este tutelava, desde os anos 1940, em todo o país. Os alunos e professores desta instituição acabaram por ser absorvidos pelo Ministério da Educação, transitando para escolas do ensino regular. Para além desta alteração, “dera-se a fusão entre as Direções Gerais do Ensino Básico e do Secundário, levando à junção dos professores de apoio dos vários níveis de ensino numa única estrutura” (Afonso, 2004: 192). As Unidades de Orientação Educativa (UOE), que trabalhavam com alunos com dificuldades de aprendizagem foram igualmente extintas através do Despacho 33/SERE/88, de 26 de julho.

A nível organizacional, o Ministério da Educação enveredou, nessa altura, por um processo de descentralização/ desconcentração das suas estruturas. Como refere Ramos (2001), a gestão do sistema deixava de se situar num único centro de poder (as direções gerais do ME que se articulavam diretamente com as escolas) e transferia para Direções Regionais, sediadas nos limites geográficos definidos para as Comissões de Coordenação Regionais, a tutela das diferentes delegações e extensões das ex-direções gerais. Ao nível municipal e, em alguns casos, supramunicipal, passaram a funcionar serviços desconcentrados – os Centros de Área Educativa (CAE), sob a tutela das Direções Regionais, exercendo tal como estas, funções nas diferentes valências do sistema (*ibidem*). No seio das Direções Regionais passaram também a funcionar as estruturas regionais de coordenação da Educação Especial (Afonso, 2004).

Em consequência da publicação do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, do Despacho Normativo n.º 18/86, de 5 de março e da Portaria n.º 433/86, de 9 de agosto, as Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto passaram a ministrar cursos de especialização, no domínio da Educação Especial. O Curso da Escola Superior de Educação de Lisboa resultou da reconversão do curso de especialização que existia no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). Tal conduziu à alteração do processo de colocações na Educação

Especial, através da abertura de um concurso público regulamentado pelo Despacho nº 24/SEAM/88, de 6 de maio.

Com o Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, as Equipas da Educação Especial passaram a ter uma dimensão concelhia e a abranger todo o sistema de educação e ensino não superior. O diploma abriu a porta à possibilidade destas equipas terem psicólogos e terapeutas, mas, como refere Afonso (2004), tal não se chegou a concretizar. Os profissionais recrutados foram sobretudo professores e educadores de infância.

Nas disposições legais subseqüentes, assumiu especial importância a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, que definiu a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade básica para os alunos com deficiência. Aboliu-se assim a isenção da escolaridade obrigatória para este tipo de alunos.

Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319, de 23 de agosto, com o intuito de regular a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, atualizando as diretrizes nacionais de acordo com a evolução de conceitos sentida a nível internacional. Este diploma surgiu na sequência das orientações da PL 94/142, publicada nos Estados Unidos em 1975, do Relatório *Warnock* (1978) e do *Education Act* (1981), bem como da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986). Os seus principais princípios base eram:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação devia ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se devia processar no *meio menos restritivo possível*.

Abandonou-se a designação da Lei de Bases do Sistema Educativo “alunos com necessidades educativas específicas”, adotando-se em vez dela a de “alunos com necessidades educativas especiais”. Não se restringia agora o conjunto destes

alunos aos portadores de deficiência física e mental. Pressupunha-se que esse apoio seria para todas as deficiências e também para as dificuldades de aprendizagem. Ao abolir a classificação em categorias, o Decreto-Lei n.º 319/91 acabou, no entanto, por esquecer algumas especificidades. No caso particular dos alunos surdos, foi completamente ignorada a sua especificidade linguística, bem como o facto de estes alunos necessitarem de estar concentrados para poderem interagir entre si e desse modo desenvolverem a língua gestual. Já existiam experiências na prática, nomeadamente em alguns NACDA, que demonstravam a importância da língua gestual na educação. O Acordo Luso-Sueco tinha contribuído para essa sensibilização. No entanto, o Decreto-Lei n.º 319/91 ignorou essas experiências, não as contemplando na lei. Como refere Gardou (2003), a não categorização também pode trazer alguns riscos, se ela própria se transformar em “assimilação normalizadora”.

O abandono do sistema de classificações teve por base a adoção dos princípios do modelo ecológico. Este modelo enfatizava a relação com o meio ambiente, considerando pouco relevante a especificidade da problemática de cada aluno (Kirk & Gallagher, 1991). Dentro deste ponto de vista, as estratégias e recursos educativos usados na Educação Especial não deveriam ser específicos para uma determinada categoria, mas abarcar todas de uma forma genérica, tendo em conta o que todos os alunos tinham em comum (Smith *et al.*, 1983). Defendia-se nesse sentido uma formação generalista dos professores da Educação Especial. O mesmo professor deveria ter competências para atender qualquer tipo de aluno. Em Portugal, defenderam-se os mesmos princípios: “A formação em Educação Especial deverá ser mais genérica, para poder responder a uma larga faixa de dificuldades inerentes à aprendizagem e ao comportamento dos alunos dos grupos heterogéneos” (Sanches, 1995: 69).

Como consequência destas orientações, o meio, ao invés de se constituir como elemento facilitador da integração dos alunos, assumiu-se para muitos como barreira, pois não lhes facultava as condições necessárias para acederem à educação de forma autónoma e em igualdade de oportunidades. O modelo ecológico, embora positivo nos seus pressupostos, acabou por não ser interpretado e aplicado da forma mais adequada. Segundo Afonso, o processo de integração acabou por se transformar numa espécie de “aculturação a uma

suposta normalidade” (2004: 164). O aluno com deficiência tinha “de se tornar igual aos outros diluindo as suas diferenças” (*ibidem*: 163). Era um processo adaptativo unívoco, que remetia para o aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso escolar (*ibidem*). Como referem Sanches e Teodoro (2006), a perspectiva de que o indivíduo com problemas era o único responsável pelos mesmos, e que era a ele que competia resolvê-los continuou patente nas práticas, com grande enfoque na compensação educativa.

Por outro lado, tinha-se mudado o rótulo, mas continuava a manter-se o estigma. Como afirmam Armstrong e Barton (2003), tinha-se criado uma super etiqueta que distinguia os que tinham necessidades educativas especiais dos outros. Os alunos com NEE eram os diferentes, os mais frágeis, pois tinham necessidades e os outros não. O rótulo continuava a “ser determinante nas decisões administrativas e até no discurso e práticas dos professores” (Sanches & Teodoro, 2006: 68).

Era dentro de uma perspectiva ecológica que este diploma legal propunha que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se processasse no meio menos restritivo possível, ou seja, em escolas da área de residência e em turmas do ensino regular. Os alunos só deveriam ser encaminhados para instituições do ensino especial, depois de esgotado todo um conjunto de medidas que visavam o atendimento destes alunos na escola regular (Correia, 1997).

As comunidades surdas sempre defenderam o papel desempenhado pelas escolas especiais, na promoção de uma identidade grupal e cultural dos alunos surdos. Era no seio destas escolas, que os alunos desenvolviam a sua língua e o seu sentimento de pertença a estas comunidades. Nesse sentido, os seus representantes consideravam que, ao se propor a integração dos alunos surdos no ensino regular, deveria pelo menos ser assegurada a concentração dos alunos num determinado número de escolas e, dentro destas, em grupos ou turmas de alunos surdos, pois só assim se garantiria o meio menos restritivo possível (Estanqueiro, 2006). As orientações do Relatório *Warnock* (1978) apontavam, no entanto, num sentido diferente. Ao não se diferenciarem as problemáticas, a proposta era a mesma para todos os alunos com NEE, incluindo os surdos. Nesse âmbito, o Decreto-Lei n.º 319/91 estipulava o seguinte:

Artigo 9.º

Adequação na organização de classes ou turmas

- 1- O número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20.
- 2- As classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto).

Neste normativo, a especificidade linguística dos alunos surdos era ignorada. O mesmo acontecia relativamente às medidas de regime educativo especial propostas. Não estavam direcionadas para nenhuma problemática em particular, mas para todos os alunos de uma forma geral:

Artigo 2.º

Regime Educativo Especial

1. O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.
2. As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:
 - a) Equipamentos especiais de compensação;
 - b) Adaptações materiais;
 - c) Adaptações curriculares;
 - d) Condições especiais de avaliação;
 - e) Adequação na organização de classes ou turmas;
 - f) Apoio pedagógico acrescido;
 - g) Ensino especial

(Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto)

As medidas estavam pensadas para alunos com diferentes graus de dificuldades, para aqueles que tinham apenas dificuldades de aprendizagem e para os que possuíam deficiências profundas. Para os primeiros, existiam medidas leves como adaptações curriculares, condições especiais de avaliação e apoio pedagógico acrescido, enquanto que, para os outros, a medida preconizada era o ensino especial. A designação desta medida gerou na altura alguma controvérsia, uma vez que se confundia com o nome do subsistema “Educação Especial”. Para

muitos, tal designação abria caminho para que se confundisse o âmbito da educação/ ensino especial, restringindo-o apenas aos alunos com incapacidades severas e profundas de ordem permanente.

Os alunos com a medida “ensino especial” podiam seguir dois tipos de currículo: currículo escolar próprio ou currículo alternativo. Geralmente, as escolas enquadravam os alunos surdos em currículo escolar próprio, mas como tal não estava explícito no Decreto, podiam seguir outras opções. Não existiam orientações quanto à forma como se deveria construir um currículo escolar próprio ou um currículo alternativo para os diferentes tipos de problemática. Como refere Afonso, “a definição lacunar destes tipos de currículo possibilitou a emergência na prática, de situações díspares, algumas das quais com reflexos negativos nos alunos” (2004: 200). Para além disso, existia uma “enorme indefinição de critérios para um aluno deixar o regime educativo comum e passar para um currículo alternativo” (*ibidem*). Os professores de Educação Especial não sabiam concretamente que medidas adotar e quando as adotar. Apesar de algumas orientações emanadas quer dos serviços centrais, quer dos serviços regionais do Ministério da Educação, nunca se chegou a uma clarificação desta situação.

Niza (1996) considera que, devido à indefinição legislativa do conceito de NEE, nunca foi possível articular as diferentes medidas. Afonso (2004) atribui estas lacunas a falta de referenciais teóricos, o que, segundo este autor, conduziu a uma visão tecnicista e pragmática destes currículos. A diferenciação curricular acabou deste modo por se traduzir em práticas de exclusão social, ao eliminar dos currículos destes alunos objetivos e competências de forma aleatória. Como refere Roldão (2003), construíram-se currículos menos exigentes e mais centrados em atividades práticas como medida diferenciadora de solução para a não aprendizagem dos alunos designados como diferentes, quer na ótica social e cultural quer na perspetiva da acomodação à cultura da escola.

Existiam as mesmas dúvidas quanto à forma como se deviam avaliar os alunos com necessidades educativas especiais, pois a formulação era muito genérica. Não se especificava quais as áreas a observar, como observar e o porquê de o fazer (Afonso, 2004). Não existia nenhuma referência direta à educação de surdos, como não existiam referências em relação a outras problemáticas.

Referindo-se em particular à área de intervenção da DREN, Afonso confirma que existiu de facto “uma diluição da problemática específica da surdez, no conjunto dos apoios às NEE” (2004: 118). Para além da tentativa de eliminação dos grupos de surdos, constituíram-se redes concelhias em que um mesmo docente apoiava qualquer criança com NEE, independentemente da sua área de formação especializada. Este autor refere que a estrutura da equipa deixou de estar centrada na área de deficiência (auditiva, visual, mental, motora) e passou a organizar-se por nível de ensino. Em consequência dessa política, os alunos surdos, que estavam até então, concentrados num número restrito de locais de apoio, foram “integrados nas escolas das respetivas áreas de residência, o que conduziu à sua dispersão e, em muitos casos, à inexistência de uma resposta efetiva” (*ibidem*: 118). O atendimento manteve-se no regime de salas de apoio e ainda em situações pontuais de apoio itinerante. Nos 2º e 3º ciclos, permaneceram os NACDA (Núcleos de Apoio às Crianças com Deficiência Auditiva), embora com menor autonomia e poder de atuação (*ibidem*). Entretanto, começaram a surgir sinais de insatisfação relativamente ao Decreto-Lei n.º 319/91. Como refere Afonso (2004), tornou-se imprescindível a revisão deste diploma, porque, ao não se fazer, impedia a tomada de medidas mais consentâneas com as necessidades reais dos alunos.

3.2.2. As influências do movimento da escola inclusiva

Seis anos após o Decreto-Lei n.º 319/91, foi publicado o Despacho n.º 105/97, de 30 de maio, o qual veio revogar o Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88, extinguindo desse modo as Equipas de Educação Especial. Neste diploma nota-se já a influência da Declaração de Salamanca (1994), através da defesa dos princípios de uma escola inclusiva:

O conceito de escola inclusiva vem (...) reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objetivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social que possam surgir (Despacho n.º 105/97, de 1 de julho).

Contudo, é de realçar que, ao contrário da Declaração de Salamanca, este diploma não reconhece que alguns alunos, nomeadamente os alunos surdos, possam beneficiar de um ensino diferenciado devido às suas especificidades. Pelo contrário, reafirma os princípios do Decreto-Lei n.º 319/91, de um ensino igual para todos, independentemente das diferenças individuais. O diploma não deixa de mencionar estas diferenças, de falar na importância de uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, mas não vai para além de uma formulação de carácter geral. Não são apontadas medidas concretas, tais como a introdução da língua gestual na educação de surdos, quando a importância desta medida tinha sido já reiterada por várias organizações internacionais tais como o Parlamento Europeu, as Nações Unidas e a própria Unesco. A Língua Gestual Portuguesa virá a ser reconhecida oficialmente passados quatro meses. Só a partir daí, começarão a ser sentidas mudanças em termos de legislação para a população surda.

O Despacho n.º 105/97 limita-se a propor um novo modelo conceptual e organizativo das escolas, com vista à maior responsabilização destas e dos seus professores face aos alunos com necessidades educativas especiais (Bairrão, 1998). O principal objetivo deste diploma é retirar competências à Educação Especial enquanto subsistema paralelo ao ensino regular, remetendo para as escolas e para os professores do ensino regular a responsabilidade de atuação nos dois campos. Tenta-se, de certa forma, implementar a ideia de que os alunos com necessidades educativas especiais são da responsabilidade de todos. É no seguimento desta ideia, que o Despacho adota o conceito de apoio educativo em vez do conceito de Educação Especial. Por apoio educativo, entende-se um apoio com duas vertentes:

Uma mais restrita, focalizada nos passos da aprendizagem, próprios de cada aluno e sobre os instrumentos que favoreçam o seu desenvolvimento e reequilíbrio (de ordem mais cognitiva) e uma outra, de maior amplitude, que consiste num apoio regulador, indiretamente ligado à aprendizagem, mas indispensável à motivação, à construção que o próprio aluno faz no que diz respeito ao sentido atribuído à sua vida na escola (de ordem mais social) (Despacho n.º 105/97, de 1 de julho).

Esta mudança de conceitos alarga o leque de atendimento a um maior número de alunos. Já não seriam apenas os alunos com deficiência e dificuldades de

aprendizagem como preconizava o Decreto-Lei n.º 319/91, mas uma população mais alargada, tal como defendia a Declaração de Salamanca (1994). O Relatório dos Apoios Educativos de 2002-2003 dá conta desse acréscimo no número de alunos atendidos: “O aumento verificado no ano letivo de 1997/98 para o ano letivo de 1998/99 poderá explicar-se pela entrada em vigor do Despacho Conjunto 105/97 que vem facilitar uma utilização mais abrangente do conceito de NEE” (Côloa, 2003: 11).

No decurso da publicação deste diploma, as listas de crianças a atender pela Educação Especial aumentaram consideravelmente. Afonso (2004) refere-se a esta situação como um fenómeno “migratório” das salas de aula regulares para as salas de apoio, que eram vistas como a solução de todas as ínfimas dificuldades que os alunos apresentavam. Segundo este autor, legitimava-se a exclusão do espaço escolar em nome de um suposto atendimento individualizado e especializado. Também Correia chama a atenção para esta situação referindo que se acabou por criar em Portugal uma verdadeira engenharia curricular que instituiu uma multiplicidade de espaços educativos onde se inseriam categorias mais ou menos homogêneas de alunos, “no pressuposto ilusório de que, assim, seria possível assegurar o “tratamento cirúrgico” das diferenças sem pôr em causa os níveis de conflitualidade admitidos pelo sistema” (2003: 47). Mais tarde, tentar-se-á corrigir esta situação através dos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro. Estes diplomas legais irão tentar delimitar a população a atender, restringindo o universo dos alunos atendidos às situações de necessidades educativas permanentes, considerando como tal os alunos que apresentem “incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 10.º). Tais orientações irão implicar uma redução dos alunos apoiados e conseqüentemente uma diminuição dos lugares de Educação Especial, o que irá gerar uma grande contestação. As vozes críticas irão alegar que estes diplomas representam um retrocesso relativamente à Declaração de Salamanca e às orientações legislativas anteriores.

O Despacho n.º 105/97 procurou substituir o conceito de integração pelo conceito de inclusão e o de educação especial pelo de educação inclusiva (Niza, 1996). No entanto, para além das designações, pouco mudou. Os profissionais da Educação Especial assumiram as orientações deste diploma como as suas novas diretrizes, alargando desse modo o seu âmbito de atuação (Afonso, 2004).

As Equipas de Educação Especial não tinham qualquer dependência administrativa ou técnica das escolas regulares, funcionando à sua margem (Ruela, 2000). A sua extinção não implicou, no entanto, o desaparecimento dos professores de Educação Especial, mas a sua integração no corpo docente das escolas onde estavam destacados, agora com a designação de professores de apoio educativo. Procurou-se com esta medida construir uma escola mais inclusiva onde não existisse a distinção entre um sistema especial e um sistema regular (Bénard da Costa, 1995). Embora com um nome diferente, os dois sistemas não deixaram de estar presentes na escola. Tal teve, no entanto, alguns aspetos positivos, nomeadamente o facto de os professores de apoio educativo passarem a ser encarados como um recurso da escola e não como um grupo à parte. A partir daí puderam ser representados nas estruturas das escolas, nomeadamente no Conselho Pedagógico. Por outro lado, esta medida teve alguns efeitos menos desejáveis, como o facto destes profissionais perderem autonomia pedagógica e ficarem sujeitos aos interesses das escolas onde trabalhavam (Afonso, 2004).

Como o objetivo do Despacho n.º 105/97 era deslocar para o professor do ensino regular a responsabilidade pela identificação e intervenção com os alunos com necessidades educativas especiais, o professor de apoio educativo passou a ter uma função mais de coordenação e de orientação junto destes docentes e dos órgãos de gestão das escolas. O apoio direto aos alunos passava a ser uma das últimas prioridades. Procurava-se, desta forma, reduzir o número de alunos apoiados fora da sala de aula: “pelos efeitos negativos ao nível da autoimagem dos alunos e por representar um empobrecimento da estimulação e da interação com os colegas, uma limitação das oportunidades educativas e um currículo mais restrito (Bairrão, 1998: 66).

Defendia-se que, nas escolas inclusivas, nenhum aluno deveria sair da sala de aula para receber ajuda. Esta deveria receber-se no interior da própria sala, em

conjunto com o resto da turma, através de estratégias de diferenciação (Sanchez, 2003). Como refere Roldão, o conceito de diferenciação curricular remete para diversas matrizes de análise, nomeadamente para “o esforço praxiológico para diferenciar metodologias e ritmos de ensino face a alguns grupos de alunos integrados na escola regular” (2003: 152). Estas intenções acabaram, no entanto, por não se concretizar ao nível das escolas, devido a resistências quer dos professores do regular, quer dos próprios professores de apoio educativo (Afonso, 2004). Como refere Ball (2008), as orientações enunciadas nos textos da lei nem sempre se conseguem traduzir diretamente nas práticas institucionais. Segundo este autor, as políticas acabam por ser contestadas de acordo com interesses particulares, tornando-se por isso objeto de resistência e de diferentes formas de interpretação e implementação.

Afonso (2004) refere que, após a publicação do Despacho n.º 105/97, continuou a ser comum encontrar professores de apoio a trabalharem com grupos de 8 e 10 alunos fora da sala de aula, em tarefas nitidamente escolares, numa dinâmica que se designou como “fazer mais do mesmo”. Cada uma dessas situações remetia-se no seu modo de funcionamento a uma reprodução do mesmo paradigma de uniformidade que a instituição escolar tinha naturalizado e, segundo o qual, todos os seus dispositivos funcionavam, agora fragmentados e deslocados para o interior do grupo “diferente”, mas olhado e trabalhado, dentro do seu nível de diferença, com os mesmos procedimentos de desenvolvimento curricular homogénio que caracterizavam a matriz escolar (Roldão, 2003). Segundo a mesma investigadora, tais práticas instituía um duplo paradoxo:

- 1) Fazer funcionar a diferença numa instituição cuja organização não a comportava e que, por isso mesmo, a reapropriava sistematicamente em novas formas de uniformização;
- 2) Instituir uma diferenciação que na prática se constituía como reforçadora da lógica da uniformidade, ainda que noutra contexto e com um número mais reduzido de alunos.

Num estudo realizado no ano letivo 2003/2004, na região educativa de Lisboa, Sanches e Teodoro (2007) chegam à conclusão de que, na verdade, nada tinha mudado nas práticas dos professores de apoio educativo:

A modalidade de intervenção mais praticada é a que elege um aluno, individualmente, para apoio, o que dá continuidade ao modelo introduzido nos anos setenta, aquando da integração escolar. A Educação Especial, para alunos especiais, operacionalizada com professores especialistas, com base num programa educativo concebido à medida da deficiência e para “compensar” essa mesma deficiência, desenvolve-se quase paralelamente à educação regular, com poucos pontos de contacto entre si, o que não favorece as práticas de educação inclusiva (Sanches & Teodoro, 2007: 141).

Foi com o Despacho n.º 105/97 que se criaram as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), às quais foram dadas inúmeras funções e responsabilidades, nomeadamente:

- *A articulação* entre as escolas da sua área de influência e a intervenção ao nível das comunidades e das instituições e serviços existentes;
- *A colaboração* e o *apoio* aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas e agrupamento de escolas;
- *A gestão pedagógica dos serviços especializados* de apoio educativo afetos às escolas da sua zona de influência.

Segundo Afonso (2004), foram bastantes as dificuldades sentidas por estas equipas de âmbito concelhio, por inexistência de recursos materiais indispensáveis à concretização das ações que seria suposto desenvolverem. O mesmo autor aponta ainda a indefinição do peso decisório destas ECAEs, o que por vezes conduziu a que as suas decisões fossem ignoradas pelos conselhos executivos de algumas escolas, nomeadamente no que concerne à distribuição de horários para os docentes de apoio educativo e na identificação e encaminhamento de alunos para as escolas especiais. A autonomia das escolas permitia a estas tomar decisões que nem as ECAEs nem as próprias Direções Regionais podiam alterar (*ibidem*).

Tanto o Decreto-Lei n.º 319/91 como o Despacho Conjunto n.º 105/97 tentaram colocar a legislação portuguesa em consonância com as orientações

internacionais para a Educação Especial, especialmente ao nível da terminologia usada. O Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio, veio revogar o Despacho Conjunto n.º 105/97, mas manteve os mesmos princípios de defesa de uma escola inclusiva e de transferência de responsabilidades para os órgãos de gestão dos agrupamentos e escolas regulares. O objetivo deste diploma legal foi apenas o de proceder a alguns reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos. É de referir, no entanto, que a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que veio atualizar a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, não alterou o âmbito e os termos usados em relação aos alunos atendidos pela Educação Especial, sistema que entretanto já tinha deixado de ser designado por esse nome. O texto manteve-se o mesmo da lei anterior, refletindo alguma falta de articulação entre os vários departamentos do Ministério da Educação:

Artigo 20.º

Âmbito e objetivos da Educação Especial

1. A Educação Especial visa a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais (Lei n.º 49/005, de 30 de agosto).

Enquanto o Decreto-Lei n.º 319/91 tentou enquadrar a legislação portuguesa dentro das diretrizes do Relatório *Warnock* (1978) e do *Education Act* de 1981, o Despacho Conjunto n.º 105/97 procurou ir de encontro às orientações da Declaração de Salamanca (1994), em prol de uma escola inclusiva. No entanto, nunca há no Despacho uma referência direta a esse documento. Tal só vem a ocorrer de forma clara no ano seguinte, o ano em que pela primeira vez, se publica legislação específica para a educação de surdos.

3.2.3. A influência das orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Declaração de Salamanca

Em 1998, surgiu o Despacho n.º 7520, assinado por Ana Benavente, então Secretária de Estado da Educação e Inovação. Invocando orientações emanadas do Parlamento Europeu (Documento A2-302/87), Nações Unidas (Resolução n.º

48/96, de 1994) e Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), este Despacho reconhecia, pela primeira vez, que o acesso à informação e à educação deveria ser feito através de processos que possibilitassem uma comunicação direta e sem restrições. No caso específico dos alunos surdos, tal traduzia-se pela necessidade de estes estarem inseridos em grupos de socialização constituídos por pessoas que utilizassem a língua gestual. Nesse sentido e segundo o Despacho, a sua educação devia ser iniciada “o mais precocemente possível, sempre em grupo de crianças surdas, com adultos surdos (...), evitando-se o isolamento em qualquer das idades” (preâmbulo, Despacho n.º 7520/98).

Existia nestas orientações uma perspetiva ecológica, só que entendida de uma forma diferente da do Decreto-Lei n.º 319/91. Para que o ambiente não se constituísse como barreira em relação às aprendizagens da criança surda, tinha que se ter em conta a sua especificidade ao invés de ignorá-la. Nesse sentido, o ambiente bilingue era considerado o mais adequado para garantir o máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social destas crianças. A perspetiva da ecologia humana era entendida

numa lógica de interação permanente entre dois sistemas que mutuamente se influenciam e são influenciados: o sistema indivíduo e o sistema ambiente de relação. Tal significa que o sucesso da inclusão não depende apenas das capacidades de cada um nem apenas da simples existência de fatores contextuais favoráveis, mas enquanto processo, é considerada antes como determinada pela dinâmica das interações recíprocas entre as variáveis individuais e as variáveis dos ambientes envolventes (Carvalho, 2007: 19).

No sentido de criar uma resposta educativa que garantisse o desenvolvimento das orientações e princípios enunciados, criaram-se as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), em estabelecimentos do ensino básico e secundário. Esta medida foi enquadrada nos apoios educativos previstos pelo Despacho Conjunto n.º 105/97. As UAEAS estariam em termos administrativos e funcionais ligadas às escolas a que pertenciam, sendo pedagogicamente coordenadas pelas ECAES. Tal acabaria por gerar alguma conflitualidade, devido à dificuldade de articulação que se veio a verificar entre as duas estruturas (Afonso, 2004).

A criação destas Unidades inspirou-se no modelo sueco, nomeadamente no existente na escola *Birgittaskolan* da cidade de Örebro. Como refere Afonso (2004), muitos professores desta escola deslocaram-se a Portugal ao abrigo do Acordo Luso-Sueco que tinha sido celebrado com o Ministério da Educação. A sua influência foi determinante para a adoção de um modelo de ensino bilingue para os alunos surdos.

Estas Unidades foram dotadas de docentes com formação especializada nas áreas da comunicação, linguagem e surdez, de terapeutas da fala e, pela primeira vez, de formadores e intérpretes de LGP. A Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto iniciaram a formação de intérpretes e formadores de LGP, a partir de 1997. No seguimento desse processo, o Estado apresentou uma proposta de formação de nível superior, em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (Portaria n.º 542/97, de 23 de julho). Este curso começou como bacharelato no ano letivo 1997/1998, sendo posteriormente transformado em curso bietápico de licenciatura (Fernandes & Carvalho, 2005). A 20 de maio de 1999, a Assembleia da República (AR), definiu as condições de acesso e exercício da atividade de Intérprete de LGP, através da Lei n.º 89/99, de 4 de julho, reconhecendo desse modo esta categoria profissional (*ibidem*).

O Despacho n.º 7520/98 consagrou, em termos normativo-institucionais, um novo paradigma na educação de surdos, assumindo a importância da Língua Gestual Portuguesa, como primeira língua dos alunos surdos, e do Português, na sua forma escrita e, eventualmente falada, como segunda língua (Afonso, 2004). Tal é enunciado no texto da lei:

É fundamental assegurar, a nível do ensino um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da Língua Gestual Portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do Português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem (preâmbulo, Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio).

Parece-nos, no entanto, que, à semelhança do que acontece com as orientações das Nações Unidas e com a Declaração de Salamanca, a língua gestual é encarada neste documento apenas como um meio facilitador de comunicação. Não existe, no nosso entender, um entendimento desta língua enquanto marcador

de uma identidade e cultura particulares, mas mais como uma técnica de ensino. Exemplo disso, são as orientações que são dadas em termos dos recursos a afetar às Unidades: “As escolas com Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em Língua Gestual Portuguesa” (ponto 5, Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio). É valorizada a formação dos professores no campo da deficiência auditiva e remetida para segundo plano a proficiência destes em LGP. Do mesmo modo, não há referência aos formadores surdos enquanto modelos da cultura e identidade surdas. É apenas referido que as Unidades “devem ainda integrar outros técnicos especializados, designadamente formadores de língua gestual portuguesa” (ponto 5.1, Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio).

Guedes (2009) considera que, ao operar-se o reducionismo do papel da língua gestual a uma mera técnica, se continua a ignorar a heterogeneidade cultural surda e o seu modo particular de aceder ao conhecimento do mundo. Esta investigadora pretende alertar para o risco de se levar os professores a pensar que existe uma forma de ensinar os surdos muito semelhante à dos ouvintes, desde que se comunique com eles através da língua gestual.

A aplicação deste Despacho nas escolas, não correspondeu, de facto, às expectativas nele depositadas. Segundo Afonso, tal deveu-se “à indefinição das políticas educativas em geral, e da Educação Especial em particular, que conduziram ao adiamento de algumas medidas imprescindíveis” (2004: 123). Couto (2009) refere também a ambiguidade do Despacho. Na verdade, quase todas as orientações eram precedidas do termo “preferencialmente”:

Os alunos surdos pré-linguísticos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos de ensino básico e secundário devem, *preferencialmente*, estar inseridos em turmas de ouvintes com a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa, sempre que os conteúdos curriculares o permitam, podendo também frequentar turmas de alunos surdos sempre que daí resulte maior benefício para o cumprimento do currículo (ponto 6.5, Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio).

Era um texto “writerly” no sentido dado ao termo por Ball (1993), ou seja, permitia múltiplas interpretações de modo a poder ajustar-se a diferentes grupos de interesse.

Perante a ambiguidade do Despacho n.º 7520/98, algumas UAEAS criaram turmas de surdos, enquanto outras implementaram a integração parcial (os alunos estavam com os ouvintes nas disciplinas práticas e em grupo de surdos nas mais teóricas) ou a integração plena (os alunos surdos estavam com os ouvintes em todas as disciplinas). Todas as opções eram possíveis, inclusive as que não seguiam o modelo bilingue.

No capítulo anterior, referimos exemplos semelhantes no contexto europeu. Skliar (1999) fala da existência de um “pseudo-bilinguismo” em muitas escolas. Este autor considera que “o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas sócio-culturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional” (*idem*, 1998: 8). Segundo este investigador, a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo médico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural.

Segundo o Despacho n.º 7520/98, as Unidades de Apoio deveriam criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica; proceder às modificações curriculares necessárias; programar e desenvolver ações de formação em Língua Gestual Portuguesa para professores, pessoal não docente, pais e familiares; colaborar com as associações de pais e com as associações de surdos na organização de ações de sensibilização sobre a surdez; planear e participar, em colaboração com as associações de surdos ou com pessoas surdas da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens surdos e ouvintes, visando a interação social entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Grande parte destas orientações nunca chegou a ser colocada em prática. A este propósito, Afonso (2004) refere que foram atribuídas, eventualmente, demasiadas responsabilidades a estas UAEAS, se tivermos em conta a sua fragilidade, ao nível organizativo, já que eram “estruturas indefinidas e sem autonomia, dependentes de um jogo de relações, nem sempre pacíficas, entre escolas, Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos e Direções Regionais de Educação conduzindo, por vezes, a alguma conflitualidade” (*ibidem*: 126).

Em decurso das diferentes interpretações do Despacho e das perspetivas defendidas, quer pelos responsáveis das escolas, quer pelos responsáveis das

equipas de coordenação, surgiram algumas experiências positivas e outras que nada tinham a ver com o novo olhar educacional que se perspectivava sobre a educação de surdos.

3.3. A insatisfação relativamente às práticas

Afonso (2004) refere que a legislação portuguesa sobre a Educação Especial se tem vindo a basear em modelos traduzidos e importados de outros países. Só que, “ao contrário desses países onde as mudanças assentaram em pesquisas de terreno de vários anos e numa interação entre “teóricos” e “práticos”, em Portugal a norma parece ser a de regulamentar primeiro e depois impor práticas conformes a esse regulamento” (*ibidem*: 181).

Segundo este autor, as leis acabam por não ter uma possibilidade real de implementação por ausência de recursos materiais e/ou humanos, ou mesmo por falta de formação dos vários profissionais envolvidos no processo. Também Bairrão reconhece que existe “uma discrepância importante entre os textos da lei e a formação e a prática de professores, psicólogos e outros técnicos” (1998: 52). Segundo este investigador, não se pode implementar a mudança sem que seja facultado a estes profissionais um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas adequadas. Para que tal aconteça é necessário existir uma longa e intensa conjugação de esforços que passa pelo apoio de instituições do Ensino Superior, centros de investigação e estruturas do Ministério da Educação (*ibidem*). A acrescer a estes problemas, há ainda a falta de articulação entre diferentes ministérios e departamentos, o que “leva à não criação de documentos complementares sem os quais as grandes opções ficam impossíveis de realizar” (Afonso, 2004: 181).

Para além destas questões, há ainda a forma como os profissionais que estão nas escolas, interpretam e aplicam os diversos diplomas legais. Ball (1992) considera esta questão fundamental para a análise das políticas. Segundo este autor, existem nas escolas processos de resistência aos textos da lei, bem como conflitos e disparidades entre os discursos dos vários profissionais. Muitos reagem a estes documentos fingindo que os desconhecem ou “criando

subterfúgios de forma a não aplicá-los” (Afonso, 2004: 182). É um processo complexo, num terreno que se assume como de contestação e de luta, assim como de manipulação de vários interesses (Pacheco, 2000). Assiste-se “à coexistência de um cumprimento escrupuloso de certas diretivas com uma permissividade enorme relativamente a outras, sem que ninguém se sinta responsável pela sua omissão ou desrespeito” (Afonso, 2004: 182). Esta situação de ambiguidade favorece as hipóteses de fuga ao cumprimento da legislação (Ellsworth, 1997). Sempre que as orientações não vão de encontro aos interesses particulares de determinados atores ou entidades, são simplesmente ignoradas ou interpretadas da forma considerada mais conveniente. Afonso (2004) considera que tal acaba por condicionar avanços decisivos indispensáveis.

No que diz respeito ao caso específico da surdez, o bilinguismo deveria constituir-se como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos, um percurso de comunicação intercultural, de compreensão do outro, do diferente, mas também, o que é crucial, da escola se compreender a si mesma e aos objetivos a que se propõe (Quadros, 1997). É nesse sentido que Skliar fala da necessidade das escolas adotarem determinadas práticas pedagógicas e interculturais:

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma “melhoria” dos paradigmas dominantes na Educação Especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como nos narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (Skliar, 1998: 14).

As Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos foram assumidas sob formas distintas nas diferentes regiões do país, conforme foi possível comprovar no I Encontro de UAEAS realizado no Vimeiro, em junho de 2000. Como refere Afonso, em muitos casos, estas Unidades “construíram-se com uma preocupação essencialmente organizacional, ao nível da interdependência de recursos, ficando limitadas a gerir aquilo que já existia, mudando aspetos estruturais, mas não alterando, significativamente as práticas do atendimento” (2004: 127). Segundo este autor, existiu apenas uma reconfiguração organizativa do sistema e não uma nova resposta educativa e curricular para os alunos surdos.

O Relatório do Observatório dos Apoios Educativos, referente ao domínio sensorial audição (Reis & Gil, 2003), refere que, não obstante a existência de nova legislação, um número significativo de crianças e jovens, com surdez severa ou profunda, continuou a integrar “grupos/turmas regulares, muitas das vezes isoladamente, em jardins de infância e escolas dispersas” (*ibidem*: 6).

O relatório refere que, cinco anos após a publicação do Despacho n.º 7520/98, continuaram a coexistir, no sistema educativo português, dois tipos de resposta educativa para os alunos surdos: frequência de Unidades de Apoio e frequência de escolas regulares da área de residência, em turmas de ouvintes, com apoio prestado por um docente de apoio educativo, muitas vezes não especializado, ou especializado numa outra área que não a surdez.

A amostra tida em conta neste relatório foi de 1000 alunos, o que de si é já significativo. Destes alunos, 26 pertenciam à Direção Regional de Educação do Alentejo (DREA), 51 à Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG), 255 à Direção Regional de Educação de Coimbra (DREC), 365 à Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL) e 303 à Direção Regional de Educação do Norte (DREN). Destes alunos, 24% apresentavam grau severo e 34%, grau profundo, ou seja, eram alunos com necessidade de uma educação bilingue.

Os alunos estavam espalhados por várias escolas e níveis de ensino. Alguns deles usufruíam de apoio de LGP, duas ou três vezes por semana. No relatório, considera-se que este apoio era “uma estratégia remediativa das dificuldades linguísticas e conseqüente insucesso académico” (*ibidem*: 13) dos alunos, pelo que devia ser questionada “a sua real eficácia no cumprimento dos objetivos” (*ibidem*) a que se propunha, ou seja, “o de melhorar as condições de acesso ao currículo” (*ibidem*). Nesse sentido, as conclusões do relatório apontam para a necessidade de se repensar a opção pela colocação destes alunos em turmas regulares da área de residência e a eficácia da colocação de técnicos nessas escolas.

O mesmo relatório refere que 51% dos docentes inquiridos tinha revelado desconhecimento quanto à localização da Unidade de Apoio que correspondia à sua área geográfica, enquanto 56% tinha afirmado possuir pouca informação acerca deste tipo de resposta. O motivo mais invocado em todas as regiões para o não encaminhamento dos alunos para as UAEAS foi “o aluno não necessita”

(*ibidem*: 104). Segundo os profissionais inquiridos, os alunos não necessitavam de se deslocar para as Unidades, porque possuíam um bom nível de oralidade, acompanhavam o currículo, usufruíam de apoio educativo na sua escola e até de apoio de LGP e, para além disso, ainda tinham apoios extracurriculares, como terapia da fala.

Na origem da dispersão da maior parte dos alunos, estava o parecer técnico dos profissionais que lidavam com estas crianças. Só depois vinha a opção dos pais, a impossibilidade de deslocação do aluno, dificuldades de índole administrativa, etc. O facto de se considerar como razão determinante para a não frequência de UAEAS, a “não necessidade” (*ibidem*: 106), evocando-se que a colocação em turma regular constituía resposta adequada, leva os responsáveis pela elaboração deste relatório a afirmar que isso deve constituir “motivo de reflexão por parte dos docentes que intervêm com esta população” (*ibidem*: 117), ainda mais que, segundo o mesmo relatório, em todos os ciclos de ensino, um número significativo de alunos não tinha realizado o seu percurso académico dentro dos limites etários previstos.

Um outro facto relevante é o de se verificar que as medidas de regime educativo especial mais aplicadas a estes alunos são as que

se traduzem em adaptações do currículo comum e na adequação da avaliação; as adaptações do currículo incidem, para a totalidade destes alunos, na redução parcial de objetivos e conteúdos da área de Língua Portuguesa (...) o que significa que na realidade, estes alunos dificilmente acedem ao currículo, na sua dimensão disciplinar, uma vez que a Língua Portuguesa constitui não apenas uma área académica mas, essencialmente, a língua de acesso ao currículo, numa aceção lata (Reis & Gil, 2003: 115).

Pelas conclusões a que chega o relatório, as respostas das escolas da área de residência eram tudo menos adequadas. Esta situação passava-se fora das Unidades, mas como já referimos anteriormente, dentro delas também existiam problemas.

Numa comunicação feita pela responsável da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Fátima Cavaca, em 16 de novembro de 2007, no Seminário «Ensino da LGP como 1ª e 2ª Línguas», organizado pela Associação Portuguesa de Surdos e que decorreu em Lisboa, no Fórum Picoas,

esta referiu que, nos últimos anos, e apesar dos investimentos feitos em novos técnicos, eram poucos os alunos surdos severos e profundos que estavam a concluir o ensino secundário. A maioria não tinha, nem condições de acesso a formação profissional especializada, nem ao ensino superior.

Acrescentou ainda que a legislação não estava a ser cumprida nas Unidades, que estas proliferaram ao longo dos anos para além de um número aceitável e que, em todo o país, havia um número reduzido de turmas de surdos. Segundo esta responsável, não imperava um modelo de ensino e de aprendizagem, antes um modelo de apoio, decalcado da intervenção nas dificuldades de aprendizagem, de remediação das diferenças de acesso ao currículo comum. Fátima Cavaca considerava que continuava a ser desvalorizado o papel da LGP como L1 e igualmente desvalorizado ou inadequado o enquadramento atribuído aos especialistas em LGP, formadores e intérpretes. A Língua Gestual Portuguesa continuava a ser usada apenas como uma ferramenta facilitadora, não se tendo em conta “a forma diferente do Surdo olhar o mundo” (Afonso, 2004: 129).

De facto, existiam no país 33 Unidades, que abrangiam 123 agrupamentos de escolas e escolas secundárias, num total de duzentos estabelecimentos de ensino (Cabral, 2009). Muitas destas Unidades não atendiam mais de seis ou oito alunos. Nos grandes centros, o número de alunos era maior, mas isso não significava que estivessem concentrados em turmas de surdos. Como já referimos anteriormente, na maioria das Unidades, os alunos surdos estavam integrados em turmas de ouvintes (um ou dois por turma), existindo uma taxa muito baixa de cobertura de aulas traduzidas em língua gestual. A aprendizagem da LGP estava condicionada à presença esporádica de formadores e na terapia da fala era dada prioridade ao atendimento dos alunos com implante coclear (Cabral, 2009). A dispersão de recursos era tão grande que se chegou à inoperacionalidade (*ibidem*).

As turmas de surdos foram implementadas em poucas Unidades, pelo que na maioria delas a LGP não era lecionada a um grupo/ turma, mas individualmente, em gabinete de apoio. Todas estas situações tornaram evidente a necessidade de mudança quanto ao modelo de atendimento. Como refere Afonso, “apesar de bem intencionadas e de várias experiências positivas, a constituição das UAS cumpriu, essencialmente, a função de rearranjo organizativo, dentro do quadro de

respostas existentes, não criando possibilidades efetivas de rutura com a lógica dominante” (Afonso, 2004: 131).

Devido a todos os fatores enunciados, surgiu dentro do contexto nacional um sentimento geral de insatisfação face às Unidades de Apoio e começaram a surgir outras propostas de atendimento aos alunos surdos, oriundas de várias entidades e atores sociais.

Em 2005, num artigo do Jornal *Público*, intitulado “Associações defendem escolas exclusivas”, a Associação Portuguesa de Surdos (APS) e a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) advogam a criação de escolas onde a maioria dos alunos sejam surdos. Para além de defenderem a língua gestual como língua de escolarização, sugerem a criação de três escolas de surdos a nível nacional, no norte, centro e sul do país, admitindo a possibilidade de a escola se abrir também a crianças ouvintes.

No campo académico, surgem algumas teses sobre esta problemática. Ivone Duarte, na sua dissertação de mestrado “Igualdade de oportunidades para a criança surda” (2006), propõe, não a criação de escolas de surdos, mas a integração parcial de alunos surdos em turmas de ouvintes, em escolas do ensino regular:

Na nossa opinião e considerando as particularidades da aprendizagem e das suas características cognitivas e linguísticas, o modelo escolar, deveria dar prioridade ao ensino de crianças surdas em turmas separadas. Estas turmas funcionariam numa escola do ensino regular juntamente com crianças ouvintes. No entanto, disciplinas de maior especificidade como é o caso do Português, Matemática, História, entre outras, seriam lecionadas separadamente. (...) Em disciplinas mais práticas estariam com colegas ouvintes e integrariam as várias turmas de forma a existir um melhor envolvimento social (Duarte, 2006: 224).

Algumas UAEAS já praticavam este tipo de integração parcial, mas na maioria existia a integração plena. Ao defender esta via, Ivone Duarte realçava que não a entendia como segregação: “Não estamos aqui a defender a exclusão ou a segregação destas crianças, estamos sim, a defender um real desenvolvimento das suas capacidades sem esquecer a componente social” (Duarte, 2006: 225).

Para esta investigadora “incluir” significava ter em conta o ponto de vista da comunidade surda:

Não nos parece viável que se faça uma verdadeira inclusão escolar nem social a partir de uma perspectiva unilateral, a do ouvinte, em detrimento do respeito e valorização da opinião da comunidade surda. Parece-nos que continua a existir uma grande incoerência entre as diretrizes associadas ao reconhecimento dos direitos destas crianças e a realidade existente (Duarte, 2006: 226).

Comungando da opinião da comunidade surda, Ivone Duarte considerava que os alunos surdos deveriam estar concentrados num número menor de escolas:

Estes programas deveriam ter uma relação desejável custo/benefício, ou seja, tentar comportar numa mesma escola mais central o maior número de crianças surdas da região, disponibilizando os meios necessários para a sua deslocação, quando se tornasse necessária, bem como criar condições para que os pais pudessem frequentar formação em língua gestual e outros serviços de apoio adequados (Duarte, 2006: 225).

Referia ainda a importância da intervenção precoce, pois segundo ela, o êxito escolar dependia da avaliação e da estimulação das crianças surdas desde muito cedo. Assim, e em conclusão, defendia que “o programa de educação de uma criança surda deve ser perspectivado de uma forma integrada, em constante interação com a família e na estreita dependência do processo de aprendizagem bilingue” (Duarte, 2006: 226).

Em 2007, José Afonso Baptista terminou a sua tese de doutoramento “Os surdos na escola”, a qual veio a ser publicada um ano depois. Neste trabalho de investigação, era mais uma vez defendida a educação bilingue e a concentração de alunos surdos em comunidades linguísticas de referência:

Os surdos filhos de pais ouvintes (...) não nascem imersos num ambiente linguístico acessível. Para poderem construir a sua língua de forma natural e implícita (...) como acontece com as crianças ouvintes, têm de viver numa comunidade onde se utilize naturalmente a língua gestual. Essa comunidade não pode ser criada em cada escola, pela simples razão de que não existem surdos em número suficiente. A esta razão fundamental (...) acresce que não existem recursos humanos, técnicos e materiais para apetrechar todas as escolas. Daqui decorrem apenas duas soluções: a primeira é criar comunidades de surdos em locais estratégicos, onde possam comunicar espontaneamente em língua gestual (...) a segunda é dispersar os alunos pelas escolas de residência, onde ficarão isolados (Baptista, 2008: 192).

O Despacho n.º 7520/98 defendia estes princípios. No entanto, como estes não estavam a ser seguidos na maioria das UAEAS, alguns trabalhos de investigação faziam questão de os lembrar. A educação de surdos estava a desviar-se das orientações bilingues, quando era essa a via preconizada pelas comunidades surdas e pelas organizações internacionais.

Como refere Afonso, “começa-se a perceber algum eventual desfasamento entre uma mudança conceptual que aparece claramente assumida no discurso dos dirigentes e algumas dificuldades na sua implementação na prática” (2004: 138). Os diversos relatórios do Observatório dos Apoios Educativos (Côloa, 2003; Reis & Gil, 2003) apontam a continuidade de um modelo oralista, a falta de recursos humanos e materiais e lacunas na formação de docentes. Era necessário efetuar mudanças, para que a educação bilingue se pudesse de facto afirmar.

3.4. O reafirmar de uma educação bilingue para os alunos surdos

Em 2004, surgiu uma proposta para a alteração do Decreto-Lei n.º 319/91, da autoria do XV Governo Constitucional, chefiado por Durão Barroso, que foi sujeita a discussão pública. As críticas e a contestação foram, no entanto, tão grandes, que a revisão acabou por ser adiada para data incerta.

Tal contestação deveu-se ao facto de existir na sociedade portuguesa um grande setor que partilhava das orientações do Relatório *Warnock*, consignadas no Decreto-Lei n.º 319/91, nomeadamente da abolição do sistema de categorização das diversas problemáticas e do atendimento alargado a uma grande diversidade de alunos. Para os defensores desta perspetiva, a publicação dos Decretos-Leis n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro tinha constituído um retrocesso relativamente à legislação anterior, por vir restringir novamente o população-alvo dos apoios educativos e por retomar o sistema de categorização dos alunos.

Alvo da mesma crítica foi o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, por criar o Quadro da Educação Especial:

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de Educação Especial, recuam-se várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas

que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos (Sanches & Teodoro, 2007: 112).

Com a criação deste quadro legitimava-se a manutenção de dois subsistemas paralelos dentro das escolas regulares. Este era criado com base no antigo sistema de categorizações:

- *Grupo 910* - para apoio a crianças e jovens com problemas cognitivos, motores, perturbações da personalidade ou da conduta e multideficiência;
- *Grupo 920* – para apoio a crianças e jovens com surdez;
- *Grupo 930* – para apoio a crianças e jovens com cegueira e baixa visão.

No caso específico da educação de surdos, os lugares de quadro foram criados nas UAEAS. A controvérsia foi grande e a sociedade portuguesa ficou dividida. Deveriam os dispositivos de apoio educativo

ser disponibilizados a grupos de crianças/ jovens com uma tipologia de problemas bem identificada (necessidades educativas especiais de caráter prolongado) ou ao universo de crianças e jovens de cada agrupamento/ escola de acordo com a natureza qualitativa dos problemas/ necessidades emergentes ou diagnosticados? (Morgado, 2007: 40).

A Educação Especial acabou por se transformar num campo de batalha entre os apologistas das duas vias: os pragmáticos e os idealistas (Rodrigues, 2003). Os primeiros eram adeptos de uma definição clara dos alunos a atender, de modo a garantir uma resposta mais consentânea com as necessidades reais dos alunos, enquanto os segundos defendiam uma via mais alargada de atendimento, sem recurso a categorizações, dentro do espírito de uma educação inclusiva. Uns e outros tinham argumentos de peso. Os pragmáticos invocavam os problemas que tinha originado o Decreto-Lei n.º 319/91, ao ignorar a especificidade das várias problemáticas. Lembravam ainda o facto de as orientações do Despacho n.º 105/97 se terem traduzido no aumento exponencial do número de alunos atendidos pelos apoios educativos, muitos deles sem razão plausível.

Os idealistas reconheciam que as práticas nunca tinham correspondido aos objetivos almejados por estes diplomas legais e que, por isso, a educação inclusiva nunca se tinha conseguido impor. No entanto, consideravam que essa

não era uma razão para recuar nas orientações legislativas. Em vez disso, insistiam que o caminho deveria ser a melhoria das práticas.

É neste contexto, que em janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3, revogando entre outros diplomas, o Decreto-Lei n.º 319/91, o artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 e o Despacho n.º 7520/98. Dentro de uma perspetiva pragmática, este diploma enuncia vários objetivos, nomeadamente, o de dar seguimento ao Decreto-Lei n.º 6/2001 e ao Decreto-Lei n.º 7/2001, na clarificação do tipo de alunos a atender pela Educação Especial. Como está explícito no documento publicado no site do Ministério da Educação (ME) “Diferenças entre os dois diplomas”, este documento político

introduz a definição da população alvo da Educação Especial bem como dos objetivos desta última, circunscrevendo essa população às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial (Ministério da Educação, 2008).

Introduz ainda nos itens do Programa Educativo Individual (PEI) de cada aluno os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Para além disso, o Decreto-Lei n.º 3/2008 propõe modalidades específicas de educação:

- Educação bilingue de alunos surdos (artigo 23.º);
- Educação de alunos cegos e com baixa visão (artigo 24.º);
- Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo (artigo 25.º);
- Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (artigo 26.º).

Há uma aposta na diferenciação pedagógica e na aceção de que incluir significa “assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”

(preâmbulo, Decreto-Lei n.º 3/2008). Este diploma legal defende que o conceito de escola inclusiva “pressupõe individualização e personalização” (*ibidem*). É indo de encontro às necessidades específicas de cada aluno que a escola pode garantir não só o acesso, mas também o sucesso, o que é diferente de dar as mesmas respostas para todos, como preconizava o Decreto-Lei n.º 319/91.

No caso específico da educação de surdos, este documento integra as orientações para estes alunos no artigo 23º, “Educação bilingue de alunos surdos”, passando estas diretrizes a fazer parte do principal documento orientador das políticas para a Educação Especial. Corrige deste modo a situação anterior, em que muitas escolas justificavam o não cumprimento das orientações do Despacho n.º 7520/98 por se remeterem às do Decreto-Lei n.º 319/91, que consideravam prevalecer sobre as demais.

Indo de encontro ao parecer de muitos académicos e representantes da comunidade surda portuguesa, este diploma legal propõe uma maior concentração dos alunos surdos em escolas de referência. Desta vez, a linguagem usada é mais objetiva e o texto tem um carácter mais prescritivo. Na terminologia de Ball (1993), poderíamos considerá-lo um texto “*readerly*”. Já não são usados termos ambíguos como “preferencialmente”. Vejamos um exemplo:

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do Português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social (ponto 1, artigo 23.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

A redação do texto baseia-se numa perspetiva antropológica e cultural. Determina-se como modelo de atendimento as turmas de surdos para o ensino básico e secundário, para que os alunos surdos não voltem a ficar dispersos por turmas de ouvintes.

Tendo como filosofia de base uma educação bilingue, este Decreto cria pela primeira vez a área curricular de LGP, como primeira língua para os alunos surdos. Com esta medida, pretende-se que a LGP deixe de ser usada como um simples recurso, para passar a ter um espaço próprio no currículo dos alunos. Passa a existir um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, que é

publicado logo após a saída do Decreto-Lei n.º 3/2008. Dele consta não só o ensino do funcionamento da língua, mas também o ensino da história da educação de surdos, referências à cultura e identidade surdas. A existência desta disciplina no currículo dos alunos surdos assume uma importância significativa para as comunidades surdas, tendo em conta todo o seu processo reivindicativo, já referido ao longo deste trabalho.

3.5. A Língua Gestual Portuguesa enquanto área disciplinar

O Programa Curricular de LGP assume como seu propósito colocar em prática os princípios legais que criam a área curricular de LGP, enquanto primeira língua da comunidade surda portuguesa. Destina-se a todas as crianças surdas, independentemente do tipo e grau de surdez e enquadra-se dentro de um modelo de educação bilingue, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 3/2008.

A criação do Programa Curricular de LGP parte de alguns pressupostos essenciais, nomeadamente do facto de que o desenvolvimento de qualquer criança depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua. No caso particular dos alunos surdos, o domínio da sua primeira língua, a LGP, é decisivo no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania. O Programa Curricular de LGP preconiza que para atingir este objetivo,

é fundamental que a escola seja um espaço sem barreiras, onde o aluno se possa expressar e ser compreendido na sua primeira língua, aquela que lhe oferece o meio menos restritivo para aceder à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento. Um espaço onde as expectativas acerca das competências a adquirir sejam elevadas aos níveis do ensino regular, onde a única diferença seja baseada em aspetos linguísticos e culturais (Cavaca *et al.*, 2008: 8).

Neste texto, defende-se que o meio menos restritivo é aquele onde os alunos surdos possam comunicar sem barreiras, onde possam aceder ao conhecimento através da língua gestual. Utiliza-se o mesmo conceito do Relatório *Warnock* (1978), mas com um entendimento diferente. O meio capaz de potenciar o

desenvolvimento dos alunos surdos é aquele que favorece a sua autonomia, ao permitir-lhes interagir com os pares e com os professores em pé de igualdade com os outros alunos.

O conceito não remete para a integração em turmas de alunos ouvintes. Pelo contrário, entende-se que a paridade na participação só se consegue se o aluno estiver entre iguais, ou seja, junto com alunos que possam comunicar na mesma língua. O conceito de inclusão está intimamente relacionado com o conceito de participação, pois como refere a Declaração de Salamanca, “inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (Unesco, 1994: 11).

No processo educativo, língua e cultura são duas componentes complementares, pelo que as autoras do Programa Curricular de LGP consideram que

não seria possível tratar a língua gestual sem abordar a cultura surda com especial atenção. A cultura surda manifesta-se em toda a envolvência da língua gestual, desde a sua natureza visuo-espacial, às regras implícitas na interação, à lógica visual que motiva a sua estruturação gramatical e a todos os conteúdos veiculados entre os seus falantes (Cavaca *et al.*, 2008: 9).

O Programa Curricular de LGP está por isso dividido em quatro áreas nucleares, sendo uma delas denominada “LGP, Comunidade e Cultura”. Nesta área, pretende-se levar os alunos a

conhecer os diversos aspetos culturais e históricos que definem a Comunidade Surda, pela sua implicação direta ou indireta na vida das pessoas Surdas ao longo do tempo, e desenvolver uma identidade e um autoconceito positivo.

A Comunidade e Cultura inclui os aspetos relacionados com a identificação (até ao primeiro ciclo), a identidade e orgulho, a valorização da LGP, a diversidade, a comunidade nacional e internacional, a história, as tecnologias, a multiculturalidade e a cidadania (estas seis a partir do primeiro ciclo) (Cavaca *et al.*, 2008: 28).

O programa cobre a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário. Considera-se que a carga horária da disciplina curricular de LGP deverá ser total na educação pré-escolar, na medida em que se está a adquirir a língua materna e o conhecimento de si próprio e do mundo. No primeiro ciclo e ciclos subsequentes, a LGP deverá ter uma carga horária equivalente à da Língua

Portuguesa para os alunos ouvintes. Em todos os ciclos de ensino, considera-se que a LGP como língua de acesso ao currículo deve estar sempre presente no horário escolar.

As autoras propõem que a avaliação da disciplina seja efetuada através de registo em vídeo, na medida em que se trata de uma língua visuo-gestual. Consideram ainda que, sendo a LGP a primeira língua dos alunos surdos, a avaliação filmada se deveria estender a outras áreas curriculares, de forma total ou parcial, dependendo do peso que representa a língua escrita nos conteúdos das disciplinas em causa. Essa seria uma forma de garantir a justiça social e a igualdade de oportunidades para estes alunos. Como referem Kyle e Allsop (1997), nenhuma comunidade ouvinte toleraria que os seus filhos fossem educados por profissionais que não soubessem comunicar com os seus filhos. Apesar disso, considera-se normal que as crianças surdas funcionem neste contexto e que sejam avaliadas numa língua que não é a sua.

Ao longo de todo o Programa Curricular de LGP está subentendido que o utilizador principal deste documento deve ser um docente surdo. Segundo as autoras do programa:

Não é possível falar do desenvolvimento de competências na língua natural dos alunos Surdos sem fazer referência ao protagonista nesta ação: o adulto surdo, falante nativo da língua gestual. Domina a LGP com correção tal, ao nível da compreensão e da produção, que é capaz de se ajustar facilmente a qualquer aluno Surdo. Além de que representa um modelo de identificação linguística e cultural na aula, na escola e para as famílias (Cavaca *et al.*, 2008: 13).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 partiu da mesma filosofia e consagrou este princípio. Só que, dois meses mais tarde, tal foi alterado através da Lei n.º 21/ 2008. Este diploma legal retirou aos docentes surdos a exclusividade pela docência da área curricular de LGP.

3.6. O ensino do Português como segunda língua

Com a introdução da LGP como primeira língua dos alunos surdos em ensino bilingue, a Língua Portuguesa passou a enquadrar-se no currículo destes alunos

como língua segunda, implicando a existência de um Programa Curricular próprio. Este programa não foi, no entanto, publicado ao mesmo tempo que o Programa Curricular de LGP. Foi apresentado para discussão pública em abril de 2010, promulgado em fevereiro de 2011 e entrou em vigor apenas no ano letivo 2011/2012, para o 1º, 5º, 7º e 10º anos de escolaridade.

No enquadramento teórico do Programa de Português L2, salienta-se que a criação deste programa se baseia no pressuposto de que os alunos surdos necessitam de metodologias próprias, consentâneas com a sua especificidade, “uma abordagem visual do ensino, enquadrada por uma pedagogia surda” (Baptista *et al.*, 2011: 4). Lembra-se ainda que tal proposta não surge de “decisões políticas infundadas ou de interesses que não são os dos surdos” (*ibidem*). Pelo contrário,

as mudanças propostas são o resultado da investigação científica das últimas décadas nas áreas das ciências médicas (neurobiologia da surdez), das ciências da linguagem (linguagem e línguas gestuais) e das ciências da educação (aptidão para a linguagem e ambientes de aprendizagem adequados à educação de surdos) (Baptista *et al.*, 2011: 4).

Os autores do Programa de Português L2 tomam como referência o modelo antropológico, que considera os surdos como uma minoria linguística e cultural. Defendem por isso o ensino do Português enquanto segunda língua, dentro de uma perspetiva de educação bilingue, à semelhança do que acontece nos países nórdicos. Como está explícito no “Manual de Apoio à Prática para a Educação Bilingue de Alunos Surdos” (Almeida *et al.*, 2009), advoga-se 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 aprendizagem do surdo deve, de uma forma natural, funcionar com esta sua potencialidade extraordinária, adequando o nosso olhar ao seu (Almeida *et al.*, 2009: 39).

O Português escrito complementa a LGP, “como seu suporte gráfico, e tem a função de permanência, de registo dos conceitos, da informação, dos saberes” (Baptista *et al.*, 2011: 17). Segundo os autores do Programa de Português L2,

é hoje uma evidência incontornável que a LGP tem de ser a primeira língua dos surdos pela simples razão de que é a única acessível nos primeiros anos de vida. (...) Mas o facto de a LGP ser a primeira língua dos surdos não retira a importância da LP como porta de acesso à relação com o mundo ouvinte, começando nos pais e no meio onde vive. Para além disso, a LP é também o caminho para o “thesaurus” linguístico e cultural universal, que repousa na escrita das grandes línguas da humanidade, entre as quais a LP (Baptista *et al.*, 2011: 6-7).

O conceito de “língua segunda” não implica um estatuto de inferioridade, apenas remete para um momento diferente no acesso à sua aprendizagem:

O percurso linguístico natural dos surdos não tem a ver com a importância relativa da LP ou da LGP. Tem a ver com as características físicas e com as possibilidades de acesso à linguagem em geral e às línguas em particular. As duas línguas são fundamentais para a criança surda, mas é distinto o momento de acesso a cada uma delas (Baptista *et al.*, 2011: 7).

Neste programa defende-se um bilinguismo sucessivo, ou seja, nos primeiros cinco anos de vida, os alunos surdos devem desenvolver a sua primeira língua, fazendo-se a iniciação à segunda língua na sua componente escrita a partir do primeiro ciclo.

Os programas apresentados para os diferentes ciclos de ensino tentam privilegiar o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de Português, tal como definidas no *Currículo Nacional para o Ensino Básico* e no *Programa de Português do Ensino Secundário*: leitura, escrita e conhecimento da língua. Assume-se a opção de não incluir a competência da oralidade, uma vez que estes programas se destinam a alunos que frequentam escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, onde a língua de escolarização é a gestual. Assim, esta língua substitui a oralidade, no desenvolvimento das competências específicas. Dentro do mesmo pressuposto, não se defende a necessidade de estimular a consciência fonológica dos alunos. Segundo os autores deste programa, as competências fonéticas são quase sempre inacessíveis aos surdos profundos, pelo que não faz sentido serem trabalhadas com estes alunos.

O Programa de Português L2 aposta no desenvolvimento de competências, considerando, no entanto, que estas não podem ser as mesmas dos alunos

ouvintes, dada a especificidade dos alunos surdos. Assim, são finalidades deste programa:

- Fornecer uma educação academicamente desafiadora, *mas acessível* e em que os alunos desenvolvam um sentido positivo de autoestima e uma literacia fundada em bases sólidas;
- Promover uma educação bilingue e bicultural, de modo a formar cidadãos competentes e integrados, tanto na comunidade surda, como na ouvinte;
- Promover o desenvolvimento de competências comunicativas, tanto em LGP como em LP, a fim de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia;
- Munir os alunos de competências que lhes permitam ser pensadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, cooperando e colaborando efetivamente uns com os outros a fim de alcançarem objetivos comuns em situações de vida e de grupos que refletem diferenças culturais, sociais e académicas.

O programa assume como seus principais objetivos o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da reflexividade nos alunos surdos. Reconhece assim o papel crucial destas competências na atual sociedade de conhecimento, quer para o agenciamento dos atores, quer para o seu posicionamento no mercado de trabalho. O entendimento da forma como estas competências devem ser adquiridas baseia-se, no entanto, no critério do que os sujeitos têm de diferente e não no critério do que têm em comum. Defendem-se os princípios da Declaração de Salamanca (1994) e o conceito de escola inclusiva que “legitima a individualização e a personalização do ensino, com vista ao pleno sucesso educativo de todos os alunos, garantindo-lhes a aquisição de competências universais facilitadoras do exercício de uma cidadania ativa” (Baptista *et al.*, 2011: 9).

À semelhança do Programa Curricular de LGP, o Programa de Português L2, realça por diversas vezes que uma educação bilingue é também uma educação bicultural. Este é um princípio considerado fulcral:

A criação de uma rede de escolas de referência para alunos surdos, garantindo um ensino bilíngue que assegura o pleno desenvolvimento cognitivo e comunicativo da criança surda e promove a sua integração escolar e social, é o reconhecimento do direito à diferença de uma minoria que tem uma língua e uma cultura próprias, ao mesmo tempo que reconhece o direito à igualdade de oportunidades através de uma escola que respeita a diferença (Baptista *et al.*, 2011: 7-8).

Este entendimento deve estar presente em todos os contextos, desde a escolha de estratégias e metodologias próprias até à própria disposição da sala de aula que “deve refletir o respeito pela identidade e pela cultura surda, dando espaço e visibilidade a uma cultura visual” (Baptista *et al.*, 2011: 19).

Segundo Veiga-Neto, falar dos fenómenos culturais não significa reduzir tudo à cultura, mas “assumir que a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda a prática social, que toda a prática social tem uma dimensão cultural” (2000: 53). Como as identidades são culturalmente construídas, o currículo acaba por ser uma prática de identidades que, sendo historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes (Pacheco, 2002).

3.7. A criação da rede das escolas de referência

No ano letivo 2007/2008, a Direção de Serviços da Educação Especial da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) desenvolveu, em conjunto com as Direções Regionais de Educação, o levantamento e análise de dados relativos aos alunos surdos a frequentar os ensinos pré-escolar, básico e secundário, assim como os recursos humanos a si afetos e aos técnicos a afetar, tendo em vista a implementação da rede de Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS).

A DGIDC pediu a cada Direção Regional de Educação que propusesse escolas e agrupamentos que considerasse de referência para estes alunos. Pediu ainda nomes de outras escolas ou agrupamentos que pudessem em anos posteriores

vir a fazer parte dessa mesma rede. Esta informação foi publicada no site da DGIDC, na internet, e pode ser consultada nos Quadros I e II.

Quadro I

Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (2008/2009)

| DRE | N.º Alunos | Localidade | Agrupamento de Escolas/ Escolas Secundárias |
|--------|------------|---------------|--|
| DREN | 332 | Porto | AVE Eugénio de Andrade: -JI do Covelo -EB1 Augusto Lessa -EB2,3 de Paranhos ES3 Alexandre Herculano ESA Soares dos Reis |
| | | Braga | AVE de Lamações: -JI de Brácará Augusta -EB1 Bairro Económico -EB2,3 de Lamações ES3 Alberto Sampaio |
| DREC | 149 | Coimbra | AVE Silva Gaio: -JI S. Bartolomeu -EB1 de S. Bartolomeu -EB2,3 de Silva Gaio ES Avelar Brotero |
| | | Aveiro Ílhavo | AVE de Ílhavo: -JI de Ílhavo -EB1 de Ílhavo -EB2,3 de Ílhavo ES de Ílhavo |
| DRELVT | 243 | Lisboa | AVE Quinta de Marrocos: -EB1 Quinta de Marrocos ES3 Virgílio Teixeira ES Artística António Arroio |
| | | Seixal | AVE Terras de Larus -EB1/JI Quinta de Santo António -EB2,3 Cruz de Pau |
| | | Torres Novas | AVE General Humberto Delgado: -JI Riachos -EB1 Riachos -EB2,3 Dr. António Chora Barroso |
| DREA | 58 | Évora | AVE nº 1 de Évora -EB1/JI da Malagueira ES Gabriel Pereira |
| DRALG | 33 | Faro | AVE da Sé: -EB1 nº4 de Faro -EB2,3 de Santo António ES Tomás Cabreira |

Quadro II

Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias em Avaliação (2008/2009)

| DRE | Localidade | Agrupamentos de Escolas/ Escolas Secundárias |
|--------|----------------------|---|
| DREN | Penafiel | AVE Penafiel Sul -JI da Boavista -EB1 da Boa Vista -EB2,3 de Marecos |
| | Viana do Castelo | AVE do Atlântico: -EB1 Avenida -EB2,3 Dr. Pedro Barbosa ES de Monserrate |
| | Santa Maria da Feira | AVE Ferreira de Almeida: -EB1/JI do Cavaco -EB2,3 Dr. Carlos Ferreira de Almeida ES S. Maria da Feira |
| | Vila Real | AVE Peso da Régua: -JI Godim -EB1 n.º 3 Peso da Régua EB2,3 Peso da Régua |
| | Bragança | AVE Augusto Moreno: -JI da Estação -EB1 do Tournal -EB2,3 Augusto Moreno |
| DREC | Castelo Branco | AVE Afonso de Paiva: -JI das Violetas -EBI de S. Tiago ES Amato Lusitano |
| | Leiria | AVE D. Diniz: -JI de Capuchos -EB1 de Amarela -EB2,3 D. Diniz ES Afonso Lopes Vieira |
| | Viseu | AVE de Marzovelos: -JI Vildemoinhos -EB1 n.º 2 Balsa |
| | Guarda | AVE de Escolas de S. Miguel: -JI Bairro do Pinheiro -EB1 Bairro do Pinheiro -EB2,3 S. Miguel ES da Sé |
| DRELVT | Caldas da Rainha | AVE Santa Catarina: -EBI/JI Santa Catarina ES Raúl Proença |
| | Vila Franca de Xira | AVE Reynaldo Santos: -JI Bom Sucesso -EB1 V.F.Xira n.º 4 |
| DREA | Portalegre | ES2,3 P. Reynaldo Santos |
| | Beja | AVE n.º 3 de Beja: -EBI de Santiago Maior ES D. Manuel I |

Assim, algumas escolas foram definidas como sendo de referência, enquanto outras estiveram sob avaliação para possível inclusão na rede.

Foi num clima de forte controvérsia que se processou a definição destas instituições, uma vez que para os idealistas, estas significavam o regresso às unidades especiais dentro do ensino regular. Este movimento, liderado pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI), promoveu inúmeros debates um pouco por todo o país, contestando esta opção:

É desígnio da escola que todos aprendam juntos no estabelecimento de ensino da área de residência e, sempre que possível, nas classes regulares, desde que lhes sejam prestados os necessários serviços e apoios. O lugar para esta construção é a escola regular pública, heterogénea e é este o lugar de escolarização de todos os alunos (Síntese do Debate sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008, promovido pelo FEEI, Almada, 1 de março de 2008)

O FEEI assumiu-se desde logo contra a criação de unidades de apoio estruturado e unidades de apoio especializado para determinadas problemáticas, bem como contra as escolas de referência para alunos cegos e surdos. A filosofia defendida continuava a ser a mesma do Relatório *Warnock*, muitos anos depois de se reconhecer que alguns dos seus princípios não tinham conseguido impor-se na prática, tal como tinham sido idealizados.

Importa lembrar que num relatório²³ elaborado pelos Serviços de Inspeção do Reino Unido em 2004, em que se fez um balanço dos resultados da inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares, se verificou que existiam diferenças consideráveis de escola para escola nos níveis de progresso atingidos por estes alunos e em termos de expectativas do seu desempenho em relação à leitura e à escrita. Relativamente ao currículo, verificou-se que muitas escolas não faziam adequações para os alunos, enquanto outras revelavam não estar preparadas para o fazer. Este relatório esteve no centro de uma longa polémica, que foi publicitada pelo jornal *Guardian Unlimited (2005)*, no seu dossier sobre Educação. Dos dois lados da barricada estiveram o movimento da escola inclusiva, apoiado pelo Partido Trabalhista Inglês e Mary Warnock, do Partido Conservador. A controvérsia foi grande, porque foi Mary Warnock quem, num primeiro momento, defendeu a integração dos alunos com deficiência no ensino regular. Foi o seu relatório, elaborado em 1978, que deu origem ao movimento do *mainstreaming*

²³ Ofsted (2004) *Special educational needs and disability: toward inclusive schools*. Document reference number: HMI 2276. London: Crown copyright 2004. [online] www.ofsted.gov.uk.

por toda a Europa. No entanto, depois de analisar e avaliar a forma como se tinha processado a integração das crianças com NEE no ensino regular, Mary Warnock (2005)²⁴ veio confessar que se tinha enganado ao propor essa via para todos os alunos. Esta conceituada investigadora reconheceu que a verdadeira inclusão tem a ver com o facto de se compreender que diferentes necessidades requerem um tratamento diferenciado e por vezes especializado. Foi nesse sentido que aconselhou o governo inglês a repensar o encerramento das escolas especiais, dando origem a uma grande polémica em Inglaterra. Esta postura de Mary Warnock prendeu-se com a constatação de que a maioria dos professores das escolas regulares não tinham formação adequada para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, de carácter mais profundo. A suposta integração acabava assim por produzir efeitos opostos ao desejado.

A própria Declaração de Salamanca (1994) reconhece que alguns alunos, nomeadamente os surdos, possam beneficiar da frequência de escolas especiais ou de unidades ou classes especiais em escolas regulares. Este documento considera prioritária a perspetiva de uma escola centrada na criança e nas suas necessidades específicas:

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral (...). Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade –“uma medida serve para todos” – relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994: 7).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 procurou ir de encontro a este entendimento de escola inclusiva, uma escola respeitadora das especificidades de cada aluno, com respostas qualificadas para cada problemática. Os idealistas, no entanto, entendiam o conceito de uma outra forma e, por essa razão, a controvérsia continuou, dividindo a sociedade portuguesa. No caso específico da surdez, o que

²⁴ “Tories call for halt to special schools closures.” *Education Guardian*, Wednesday, June 22, 2005.

estava em jogo eram princípios significativamente diferentes dos que guiavam os outros alunos abrangidos pela Educação Especial.

Como temos vindo a mostrar ao longo deste trabalho, as comunidades surdas sempre defenderam um outro enquadramento, de teor mais intercultural. Dentro dessa perspetiva, que olha os surdos como membros de uma minoria linguística, não se considera que as escolas de referência sejam sinónimo de segregação. Pelo contrário, estas instituições são encaradas como garante do acesso à educação através da língua gestual. As várias organizações de surdos, a nível nacional e internacional, sempre lutaram pela concentração dos alunos surdos em comunidades linguísticas de referência, por considerarem que só dessa forma se criavam condições para se desenvolver a proficiência na língua. Aliás, esta convicção é partilhada por outras comunidades linguísticas. É por essa razão que, estando a viver num outro país, os alunos ingleses frequentam o Colégio Inglês, os alemães, o Colégio Alemão e por aí adiante. Estes colégios não são acusados de segregação.

Aplica-se a mesma lógica às turmas de surdos. Como refere Pires (2001), a integração plena da criança surda, passa, necessariamente pela garantia de convívio num espaço onde esta possa assumir sem receio a sua surdez, onde possa expressar-se da maneira que mais lhe satisfaça, mantendo situações estimulantes de comunicação e de aprendizagem. Garantir estas condições aos alunos surdos não deveria ser considerado uma forma de exclusão, mas o oposto. No entanto, o discurso antropológico e os princípios a ele inerentes nunca conseguiram impor-se de forma unânime.

Como referem Laclau e Mouffe (1985), os discursos são sempre contingentes e, por isso, nunca conseguem atingir uma hegemonia absoluta. São as cognições sociais que gerem os discursos e as interpretações que fazemos do real (Van Dijk, 1989). A não linearidade da ação política torna-se por isso incontornável (Giddens, 1992).

Na sequência da contestação do FEEI, outros atores sociais se associaram na expressão de insatisfação face à criação de unidades especializadas e de escolas de referência no seio do ensino regular. Num Encontro²⁵ promovido pela

²⁵ O Encontro denominou-se “Pais Iguais e Filhos Especiais” e teve lugar no dia 18 de abril de 2009, na Fundação Portugal África, no Porto.

Federação Concelhia das Associações de Pais do Porto (FECAP), foi debatida esta questão:

Várias ameaças espreitam a escola pública em geral e de modo muito preocupante no que concerne à Educação Especial e muito em particular para as crianças, adolescentes e jovens com deficiência. Para nós está em perigo o futuro da cidadania em Portugal. (...) Não temos uma lei de integração mas, antes, uma lei de discriminação. (...)

Temos no presente ano letivo alunos autistas juntos. Será que têm as condições mínimas?

Temos alunos invisuais juntos. Será que nas suas vertentes mais importantes, têm as condições mínimas?

Temos alunos surdos em escolas de referência. Será que têm as condições mínimas? Mesmo ponderadas no célebre acordo Luso-Sueco de há cerca de 30 anos? (Comunicação de Albino Almeida, presidente da FECAP, no Encontro “Pais iguais, filhos especiais”, em abril de 2009).

Na perspetiva do presidente da FECAP, as escolas de referência e as unidades de ensino estruturado ou apoio especializado eram lugares de exclusão e de segregação. O discurso deste responsável revela um entendimento muito restrito do conceito de inclusão, que remete para a colocação dos alunos com NEE em turmas de ouvintes. Não aceita que os alunos cegos, surdos ou autistas, possam estar juntos. Essa possibilidade é encarada como uma ameaça para a escola pública, ao impedir que se diluam e mascarem as diferenças. Mais importante do que ir de encontro à especificidade dos alunos, é enquadrá-los num contexto normalizador. Barroso (2003) chama a este processo de “exclusão pela inclusão”. Segundo este autor, os “excluídos da escola”, constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização.

A perspetiva do FEEI começou a ser também disseminada pela comunicação social. No dia 22 de janeiro de 2009, o Diário de Notícias publicou uma notícia intitulada “Alunos Surdos do 1º ao 4º ano em turmas únicas”. Desta vez, criticava-se em particular o modelo das escolas de referência para os alunos surdos:

“Neste momento, são as únicas escolas do concelho do Porto que têm surdos. Têm um único técnico de língua gestual portuguesa a ensinar alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos, num horário de 25 horas semanais”, denunciou Vítor Gomes, que questionou se “é este o

conceito de escola inclusiva” defendido pelo Ministério da Educação. “A situação é em tudo semelhante ao que chamávamos de classes especiais nos anos 70”, disse (Notícia publicada no DN, a 22 de janeiro de 2009).

A informação contida na notícia não estava correta. Numa das escolas mencionadas não existiam turmas de surdos e na outra, existiam, mas com formadores de LGP para todos os anos de escolaridade. A concentração destes alunos em Unidades de Apoio já estava legitimada desde 1998, pelo Despacho n.º 7520/98, o qual ia de encontro às orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Declaração de Salamanca. Como já referimos anteriormente, ao criar as escolas de referência, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apenas tinha pretendido colmatar algumas falhas do diploma anterior, concentrando mais os alunos, tal como sugerido por alguns académicos e por representantes da comunidade surda. É isso que Margarida Moreira (2009), na altura Diretora da Direção Regional de Educação do Norte, tenta esclarecer junto do mesmo jornal:

Contactada pelo DN, Margarida Moreira, confirmou a criação das “turmas-piloto”, mas rejeitou a ideia de que as crianças estejam a ser segregadas: “Não é compartimentação. Não temos escolas para surdos. Estas crianças estão em escolas para todos os alunos”, disse, garantindo também haver “uma organização específica” que permite ensinar os alunos em função da sua escolaridade. (...) “Há efetivamente uma concentração de surdos, mas para consagrar um direito constitucional que nunca lhes tinha sido dado: o de aprenderem em Língua Gestual Portuguesa, ao mesmo tempo que aprendem o Português escrito e falado”, defendeu a diretora, acrescentando que “a situação está a ser acompanhada de muito perto” pela DREN e que as escolas em causa “têm anos e anos de trabalho com surdos” (Notícia publicada no DN, a 22 de janeiro de 2009).

A controvérsia em torno das escolas de referência estendeu-se também aos professores. Dois anos antes tinham sido criados lugares de quadro para a Educação Especial, tendo em conta a rede das UAEAS. A concentração dos alunos surdos num número mais reduzido de escolas implicava que algumas escolas iriam ficar sem alunos e, conseqüentemente, os professores do grupo 920 (Surdez) sem horário. Tal gerou desde logo contestação à lei e à implementação das escolas de referência. Muitos pais optaram por não transferir os seus filhos para as novas escolas, mantendo-os nas antigas UAEAS. Assim, embora a linguagem usada no Decreto-Lei n.º 3/2008 fosse mais objetiva e mais prescritiva

do que a usada no Despacho n.º 7520/98, tal não se traduziu por um maior consenso na sua aplicação.

Para além dos problemas já mencionados, existiram outros constrangimentos, que dificultaram a implementação do novo modelo organizacional, nomeadamente os relacionados com os apoios a prestar em termos de:

- *Transporte de alunos para as escolas de referência* – não existia legislação que vinculasse as autarquias a custear os transportes dos alunos surdos (do pré-escolar ao ensino secundário) fora do seu conselho, ficando ao critério destas o pagamento destes transportes. De acordo com a legislação então em vigor, apenas os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória tinham direito a beneficiar do pagamento de transportes. Para os alunos do ensino secundário estava previsto apenas o pagamento, pela autarquia, de uma percentagem. Esta situação desencadeou protestos e resistências por parte dos pais. Para a situação ser ultrapassada, importava esclarecer sobre qual a entidade que tinha obrigatoriedade de custear os transportes dos alunos que eram deslocados para a frequência de escolas de referência, nomeadamente os não abrangidos pela escolaridade obrigatória e os que não eram abrangidos pelo apoio dos serviços de Ação Social Escolar por não serem carenciados, por serem alunos do pré-escolar ou porque os normativos relativos aos apoios a prestar aos alunos não contemplavam os alunos deslocados para escolas de referência.
- *Alojamento de alunos fora da área de residência* – na área de abrangência de algumas Direções Regionais não existiam residências de estudantes coincidentes com a proposta das escolas de referência. Para além das residências, outra solução seria através da Ação Social Escolar. No entanto, esta solução só abrangia os alunos carenciados e era referido pelos encarregados de educação que o montante dado era inferior ao necessário.

Apesar de toda a contestação que sofreu, o Decreto-Lei n.º 3/2008 representou um grande avanço para a comunidade surda portuguesa, sobretudo em termos

simbólicos. Os princípios que defendia eram aqueles por que sempre tinha lutado esta comunidade. No entanto, este documento não se conseguiu fazer acompanhar por políticas materiais que o tornassem de facto viável para todos os alunos. Como referem Rizvi e Lingard (2010), esta articulação é essencial para a implementação da mudança. Se tal não acontece, as práticas permanecem inalteradas.

A falta de apoios foi, sem sombra de dúvida, um dos grandes fatores de desmotivação dos pais para a deslocação dos alunos. Mesmo assim, as escolas de referência avançaram. As diferentes Direções Regionais tentaram qualificá-las para um modelo bilingue, apetrechando-as de recursos humanos especializados. É de registar que nos anos subsequentes a 2007/2008, houve um acréscimo em termos dos técnicos contratados:

Houve um aumento do número de técnicos no sistema: no caso dos terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e terapeutas da fala passou-se de 59, em 2006, para 112 em 2007 e 199 em 2008; os formadores de Língua Gestual Portuguesa passaram de 53, em 2006, para 65 em 2007 e 74, em 2008 e os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa de 41, em 2006, para 58 em 2007 e 76 em 2008 (Ministério da Educação, DGIDC, 2009: 15).

Logo após a saída do Decreto-Lei n.º 3/2008, a DGIDC pôs em marcha um plano de formação para docentes e técnicos. No que diz respeito à educação de alunos surdos, existiram três cursos: Educação Especial (50 horas); Português como segunda língua no currículo dos alunos surdos (50 horas) e Currículo de LGP – 1ª Língua no Currículo de Alunos Surdos (100 horas). Os dois primeiros foram direcionados para professores de Educação Especial e o último para formadores de LGP. Esta formação teve por objetivo preparar os vários profissionais para o modelo de educação bilingue que as escolas de referência preconizavam, nomeadamente através da criação de novas áreas curriculares. Como já referimos anteriormente, não existia Programa Curricular de Português Segunda Língua. Houve apenas esta formação, a que nem todos os docentes puderam ter acesso. O “Manual de Apoio à prática” da DGIDC (Almeida *et al.*, 2009) propunha:

Numa fase de transição, até à publicação do Programa Curricular de Língua Portuguesa L2, o atual programa de Língua Portuguesa deve ser lecionado 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 (Almeida *et al.*, 2009: 27).

Por outro lado, era a primeira vez que a LGP ia ter um espaço próprio e os formadores não tinham na altura formação pedagógica para lecionar esta disciplina, à exceção daqueles que frequentavam a Licenciatura em LGP na Escola Superior de Educação de Coimbra. Revestiu-se por isso de crucial importância a frequência do curso do Ministério da Educação.

Vários problemas foram atingindo as escolas de referência, por falta de uma política coerente e concertada a vários níveis. Uma das situações que levantou mais controvérsia foi o facto de o Ministério da Educação ter permitido que as antigas UAEAS continuassem a funcionar, fora da rede das EREBAS. Desta forma, manteve-se a dispersão de muitos alunos surdos. Disso nos dá conta uma notícia publicada pela comunicação social em 2010:

No caso das escolas de referência, a estratégia definida pelo ME passou pela concentração dos recursos humanos e materiais em 20 agrupamentos de escolas e 20 escolas secundárias para a educação bilingue de alunos surdos e em 25 agrupamentos de escolas e 27 secundárias para a educação de alunos cegos e com baixa visão. No entanto, a dispersão dos alunos - e, conseqüentemente, de recursos - mantêm-se, segundo denuncia a Fenprof e confirmam as associações contactadas pelo PÚBLICO (Notícia publicada no jornal PÚBLICO, a 28 de fevereiro de 2010).

Legitimava-se esta situação através do direito de escolha parental e remetia-se para os pais a responsabilidade pela qualidade educativa facultada aos filhos. Ao permanecerem nas antigas UAEAS, os alunos surdos perdiam os recursos especializados a que teriam direito se estivessem numa escola de referência (intérpretes e formadores de LGP). Numa notícia publicada num periódico nacional, logo após a saída do Decreto-Lei n.º 3/2008, Filomena Pereira, diretora de Serviços da Educação Especial do Ministério da Educação, veio lembrar o direito de opção:

Agora os jovens surdos e as suas famílias podem optar entre seguirem o ensino oralista, frequentando a escola que entendam, da sua área de residência, ou então o ensino bilingue, que implica a organização de turmas com alunos surdos. Nunca como até aqui os alunos e as suas famílias puderam fazer as opções relativamente à forma como querem ser educados (Notícia publicada na Agência Lusa, a 3 julho de 2008).

Este discurso não colocava a ênfase no ensino bilingue e nas suas vantagens para os alunos surdos, mas na possibilidade de escolha dos pais, numa lógica de mercado e de uma educação ao gosto do cliente. É de referir que já antes existiam as duas opções, as escolas da área de residência e as Unidades de Apoio a Alunos Surdos. O Decreto-Lei n.º 3/2008 veio apenas tentar concentrar mais os alunos, no decurso das orientações anteriores.

No Despacho n.º 7520/98, estava explícito o direito de opção parental. Tal não acontecia, contudo, no Decreto-Lei n.º 3/2008, pelo que muitos pais se começaram a questionar se era obrigatório ou não matricularem os seus filhos surdos em escolas de referência. Essa pergunta foi por isso colocada no site da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), nas perguntas frequentes sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008. A resposta dada foi a seguinte:

Os encarregados de educação ou os próprios alunos surdos podem optar pelo ensino oralista, em turmas de alunos ouvintes em qualquer escola da rede pública, ou pelo ensino bilingue, em turmas de alunos surdos em escolas de referência. Se optarem pelo ensino oralista terão direito a apoio por um professor de Educação Especial e a terapia da fala sempre que necessário. O objetivo é a imersão na comunidade linguística ouvinte. Se optarem por ensino bilingue frequentarão escolas de referência, as quais concentram os alunos em turmas de alunos surdos e integram os recursos humanos necessários para que os alunos surdos possam receber o ensino em Língua Gestual Portuguesa como 1ª língua e o ensino do Português escrito como segunda língua. O objetivo é a imersão na comunidade linguística surda. Neste sentido, o sistema educativo está, hoje em dia, organizado de forma a respeitar a opção dos pais e dos alunos pela modalidade de ensino em que querem ser ensinados: ensino oralista ou ensino bilingue (Site da DGIDC, FAQs sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008).

A informação veiculada no site da DGIDC reafirmava a liberdade de opção dos pais, embora não existisse qualquer referência a ela no diploma legal. O “Manual de Apoio à Prática para a Educação Bilingue de Alunos Surdos” (Almeida *et al.*, 2009) acrescentava que os encarregados de educação podiam optar por um

ensino oralista, mesmo no seio das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos:

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 3/2008 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 (Almeida *et al.*, 2009: 28).

A informação sobre o direito de escolha parental estava ausente do Decreto-Lei n.º 3/2008 e dispersa por textos secundários de apoio à comunidade educativa em geral. Esta dispersão de informação acabou por gerar alguma falta de clareza e de uniformidade ao nível das práticas nas escolas. O manual de apoio à prática reforçava a ideia de que mesmo quando um aluno tinha perfil para ter uma educação bilingue, poderia enveredar por uma opção oralista se essa fosse a opção dos pais:

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 (Almeida *et al.*, 2009: 28).

Colocava-se deste modo a opção dos pais acima do interesse dos alunos. Paris (1995) coloca uma questão central: qual é a fonte da autoridade na definição das necessidades educativas dos alunos, o Estado ou as famílias? Segundo Pacheco (2002), esta situação acontece porque os alunos são considerados consumidores menores, sendo a relevância da escolha outorgada aos consumidores adultos. O mesmo autor considera que as escolas acabam por ser a expressão dos pais, cujos interesses são, na maioria dos casos, mais ligados à instrução do que à formação (*ibidem*). E aqui surge a questão, se é legítimo ou não, lidar assim com a vida das crianças surdas.

Apesar das diversas orientações do Ministério da Educação apontarem para o direito de escolha entre as escolas da área de residência e as escolas de

referência, não era esse o dilema dos pais. O que a grande maioria desejava era deixar os seus filhos nas antigas UAEAS, usufruindo dos mesmos recursos que existiam antes da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008:

Temos mais de sessenta alunos surdos no Porto e em Gaia que recusaram uma oferta educativa denominada bilingue e a quem, por causa dessa opção, foram negados docentes de língua gestual, intérpretes, etc. e aos quais se perspectiva o corte de outras condições.

Com que legitimidade se obriga, ou quer obrigar, por processos pouco claros, um encarregado de educação, de um momento para o outro, tendo a sua vida familiar ou profissional organizada e planeada ao longo de anos em face de uma resposta educativa ou de uma localização geográfica, a mudar de um momento para o outro e sabe-se lá porquê e em nome de quê? Com que direito é que alunos que não se transferiram de escola são puramente ignorados e isolados dos seus principais recursos e acesso a condições de cidadania? (Comunicação de Albino Almeida, presidente da FECAP, no Encontro “Pais iguais, filhos especiais”, em abril de 2009).

Na base desta posição dos pais, estava a distância a que ficavam muitas das escolas de referência e as poucas condições materiais que tinham sido dadas para as deslocações. Mesmo nas situações em que não era necessário o afastamento semanal da família, os pais consideravam que os seus filhos perdiam muitas horas nas viagens. Foram várias as associações de pais que questionaram o direito de opção, do modo como tal foi colocado. Os mais prejudicados com este processo foram os alunos que permaneceram nas antigas UAEAS, entregues a uma educação distante dos discursos e da legislação.

Conclusão

À semelhança de outros países europeus, a educação de surdos em Portugal tem passado por diversas fases, influenciada pelas diretrizes internacionais que têm dominado as políticas para a Educação Especial, numa interseção entre o global e o nacional (Rizvi & Lingard, 2010).

Houve uma primeira fase de influência britânica, através do Relatório *Warnock* (1978) e do *Education Act* de 1981, que se traduziu pelo movimento de integração

dos alunos ditos “diferentes” no seio do ensino regular. Abandonou-se a classificação dos alunos em categorias e adotou-se para todos o termo “alunos com necessidades educativas especiais”. Alguns dos princípios da integração revelaram-se, no entanto, insuficientes e até inadequados para responder à especificidade destes alunos. Valorizar apenas o que os alunos têm em comum, esquecendo o que os diferencia, acaba por ser não uma forma de integração, mas de exclusão. A constatação deste facto levou à substituição do conceito de integração pelo conceito de inclusão. Várias organizações internacionais tomaram consciência da necessidade de atender às especificidades das várias problemáticas, de modo a garantir uma igualdade de oportunidades para todos. Foi dentro deste contexto que surgiram as orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Unesco em prol do reconhecimento das línguas gestuais e da sua incorporação na educação. No decurso destas resoluções e das pressões da comunidade surda portuguesa, o nosso país reconheceu oficialmente a Língua Gestual Portuguesa e criou legislação específica para a educação de surdos, através do Despacho n.º 7520/98.

A aplicação dessa legislação nas escolas não foi, no entanto, pacífica, constituindo-se o local como um campo de conflito e de disparidades em relação à lei. Surgiu a necessidade de efetuar mudanças. Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, a LGP deixou de ser encarada como uma mera técnica de ensino para passar a ter um lugar próprio no currículo dos alunos surdos. A publicação do Programa Curricular de LGP deu provas de uma política educativa para a educação de surdos que não se queria apenas social, mas também cultural, à semelhança do que acontecia nos países nórdicos. A proposta de um currículo de Português como Segunda Língua para os alunos surdos confirmou essas intenções. Contudo, a ação política não é linear e os efeitos não são sempre os desejáveis. A legislação não tem sido acompanhada de ações conducentes, nem em termos de regulação do sistema, nem através de iniciativas de formação que garantam a mudança social preconizada. As políticas materiais têm ficado aquém do que se afigura como necessário para a viabilização das novas políticas para a educação de surdos. Como referem Rizvi e Lingard (2010), para que a mudança efetiva possa ter lugar, as políticas têm que ir para além do simbólico (Rizvi & Lingard,

2010). Se existirem falhas nesse âmbito, a desconfiança acabará por se instalar, favorecendo o individualismo e as leis do mercado.

Stoer e Magalhães (2005) rejeitam a ideia de que a inclusão se deva desenvolver segundo esta lógica. Segundo estes autores, é na base da diferença, e não da sua homogeneização, que se pode encontrar uma alternativa para o desenvolvimento de uma sociedade eventualmente mais inclusiva. Como foi referido no capítulo anterior, o "bazar" como reconfiguração da esfera pública poderá ser um espaço de regulação, um espaço em que a justiça redistributiva e a justiça ligada ao reconhecimento das diferenças se poderão constituir como alternativa às lógicas do mercado.

Capítulo IV

O TRAJETO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Introdução

No enquadramento teórico deste trabalho, procurámos dar conta dos fatores que levaram à reconfiguração política da surdez e do papel que o movimento associativo surdo teve nesse processo. Mostrámos como essa reconfiguração se traduziu na defesa do reconhecimento das línguas gestuais e de novas metodologias para a educação de surdos. Considerámos importante compreender o contexto histórico, teórico e institucional do nosso campo de estudo. A análise deste processo fez-se através da interseção entre o global, o nacional e o local (Rizvi & Lingard, 2010). Procurou-se identificar as características das políticas educativas que vieram a ser desenvolvidas em Portugal para a educação de surdos, isto é, os referenciais científicos e teóricos, bem como as influências de diversas instituições internacionais e modelos educativos existentes em alguns países da Europa. Traduzimos, desse modo, a forma como concebemos a política: um campo complexo que alia contextos e influências diversas (Ball, 1992; 1994).

Para a análise, socorremo-nos de pesquisa bibliográfica e documental. Analisámos e interpretámos livros, artigos científicos, textos da comunicação social, relatórios, resoluções e declarações de várias organizações nacionais e internacionais, comunicações apresentadas em congressos, bem como diplomas legais e programas curriculares. O nosso objetivo foi o de mobilizar as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o campo em análise.

Na componente empírica deste trabalho, o nosso propósito foi o de confrontar os dados obtidos com as perceções de vários atores, de modo a aprofundar e triangular o conhecimento produzido anteriormente. Seguidamente damos conta das opções metodológicas seguidas.

4.1. A metodologia da pesquisa

Um trabalho de investigação tem subjacente a definição de opções que servem determinados propósitos metodológicos e epistemológicos, pois, como refere Seale (1998), ao iniciá-lo, o investigador assume um compromisso dinâmico e reflexivo em relação ao mundo social e cultural que o rodeia. Segundo Santos, a ciência torna-se reflexiva sempre que

a relação “normal” sujeito-objeto é suspensa e, em seu lugar, o sujeito epistémico analisa a relação consigo próprio, enquanto sujeito empírico, com os instrumentos científicos de que se serve, com a comunidade científica em que se integra e, em última instância, com a sociedade nacional de que é membro (Santos, 2002: 87).

Havendo mais do que uma opção de valor em presença, o investigador tem de tomar posição e tem de estar consciente da posição que toma (Becker, 1970). Bourdieu partilha deste pressuposto, considerando que “ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (...) sobre os resultados obtidos” (2001: 694). Este autor reconhece que a investigação científica não deve exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas obtidas. No entanto, não se pode confiar apenas na boa vontade, “porque todo o tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa” (*ibidem*). Assim, torna-se necessário que estas distorções sejam reconhecidas e dominadas e isso só se pode fazer através do exercício da reflexividade, “mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico” (*ibidem*). É esta *reflexividade reflexa* que permitirá ao investigador perceber e controlar *no campo*, na própria condução da pesquisa, “os efeitos da estrutura social na qual se realiza” (*ibidem*).

Esta postura tem várias implicações. Uma delas é a tomada de consciência de que não existe uma verdade, mas apenas diferentes pontos de vista, ou seja, diferentes perceções da realidade (Seale, 1998). Esta assunção tem implicações ao nível da linguagem. Como refere Seale (1998), esta acaba por ter um papel fundamental na forma como os sujeitos representam e criam as realidades sociais. Não há uma “verdade”, mas diferentes discursos que lutam pelo

encerramento de sentidos, de modo a produzirem o efeito de “verdade” (Laclau & Mouffe, 1985). Todos estes pressupostos implicam que a investigação no campo das ciências sociais seja encarada como uma forma de intervenção. Lazar (1998) refere que o que distingue os seres humanos dos outros seres vivos é o facto de estes agirem de forma consciente e de todos os seus atos serem revestidos de um significado e de um propósito.

Esta postura científica, por vezes designada como pós-moderna, tem implicações em termos metodológicos. Santos afirma que “se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível” (2002: 83). Este autor defende a ideia do pluralismo metodológico, o qual consiste na combinação entre métodos quer qualitativos, quer quantitativos e, conseqüentemente, o uso articulado de várias técnicas de investigação. O pluralismo metodológico não se quer, no entanto, confundido

nem com o anarquismo metodológico nem com o ecletismo metodológico, porque, ao contrário do primeiro, parte de uma lógica de investigação que prescreve normas para a seleção e utilização dos métodos, e porque, ao contrário do segundo, a mesma lógica limita a diversidade entre os métodos utilizados e estabelece hierarquias entre eles (Santos, 2002: 83).

No caso particular do nosso estudo, não recorreremos à combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Tendo em conta o nosso objeto de estudo e os objetivos que nos propúnhamos atingir, decidimos enveredar apenas por uma metodologia interpretativa e qualitativa, a qual traduz um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Recorreremos a diferentes fontes de recolha de dados (pesquisa documental e entrevista semiestruturada) e a uma mesma técnica de tratamento de informação (a análise de conteúdo). Os entrevistados cederam-nos documentos usados pelos próprios nos processos negociais em que estiveram envolvidos a propósito das políticas educativas para a educação de surdos. Esse material revelou-se crucial para a análise de todo o processo, não só por conter as conceções defendidas na altura, em termos de surdez e educação de surdos, mas também por nos ajudar a enquadrar melhor, em termos temporais, os diversos processos negociais em análise. Os materiais

recolhidos constituíram diferentes caminhos para acedermos ao conhecimento que pretendíamos produzir.

4.2. A pesquisa documental

O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida (Del Rincón Igea *et al.*, 1995). Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.

Quanto à natureza dos documentos, estes podem ser classificados como fontes primárias ou como fontes secundárias. Por fontes primárias, entendem-se os documentos produzidos durante o período a ser investigado (Cohen & Manion, 1994). Por fontes secundárias, entendem-se os documentos que são interpretações de eventos do período em estudo, baseados em fontes primárias, como, por exemplo, relatórios de análise de linhas de ação política (Bell, 1993). No caso do nosso estudo, os materiais usados na pesquisa documental, foram fontes primárias, ou seja, documentos produzidos durante os processos negociais em que os entrevistados estiveram envolvidos. São de destacar os materiais fornecidos pela Associação Portuguesa de Surdos (APS), nomeadamente a Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa (1996) e o *memorandum* “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (1997); pareceres sobre o Despacho n.º 7520, o Decreto-Lei n.º 3/2008, a Lei n.º 21/2008 e o Programa de Português L2 para Alunos Surdos (2010). Nenhum deste material está publicado. A Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) também nos forneceu um dossier com diverso tipo de documentação, nomeadamente material policopiado sobre cartas e ofícios enviados ao Ministério da Educação com pareceres sobre alguns dos diplomas legislados e em análise no nosso trabalho.

Dado o grande acervo de materiais que nos foi disponibilizado, houve que proceder a opções. Em primeiro lugar, tivemos que selecionar os documentos que se revestiam de interesse para a nossa investigação, ou seja, aqueles que podiam contribuir para o esclarecimento de algumas das questões levantadas no nosso estudo. Por outro lado, tivemos que ter em atenção o tempo disponível para a realização da nossa investigação. Como refere Bell (1993), estes são fatores que devem ser tidos em conta quando trabalhamos com um grande número de fontes documentais. Gil Flores (1994) designa este processo como de pré-análise, a qual pressupõe uma redução de dados – parte-se de um conjunto amplo e complexo de dados para um mais restrito que permita estabelecer relações e obter conclusões face ao nosso objeto de estudo.

Durante o processo de pré-análise, o investigador pode também dar-se conta de que alguns documentos estão em falta e, nesse sentido, providenciar a recolha de novos dados. Isso aconteceu no nosso estudo. Ao analisarmos o material fornecido pelas diferentes associações, fomos constatando que este acervo poderia ser enriquecido pela inclusão de outros documentos e providenciamos no sentido de os obter. Um desses documentos foi o parecer que a Associação Portuguesa de Surdos enviou para o Ministério da Educação sobre o Programa de Português L2 para Alunos Surdos, em 2010.

Após esta primeira etapa, entrámos na fase de análise propriamente dita. Como referem Cohen e Manion (1994), a análise crítica dos documentos é fundamental no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher, bem como a adequação destes à finalidade do projeto. Segundo este autor, esta análise pode ser empreendida em duas etapas, uma relativa à autenticidade das fontes – crítica externa – e outra à avaliação da exatidão ou valor dos dados – crítica interna.

A crítica externa procura saber se um documento é genuíno e autêntico, ou seja, se não foi forjado, se é o que pretende ser e se é verdade o que diz (Bell, 1993). Segundo Cohen e Manion (1994), para averiguar se um determinado documento não foi objeto de fraude importa realizar algumas verificações, nomeadamente saber quem o subscreveu e o período em que foi produzido. Essa foi uma preocupação que tivemos na nossa pesquisa documental.

Seguimos ainda as orientações de Bell (1993), no que concerne os procedimentos a adotar relativamente à etapa da crítica interna. Esta é a fase mais complexa, pois nela o investigador procura a credibilidade do autor do documento. Bell (1993) listou um conjunto de questões que devem ser colocadas nesta fase, tais como: De que tipo de documento se trata? Que diz de facto o documento? Quem o produziu? Qual foi a finalidade? Quando e em que circunstâncias foi produzido? Será completo? Deverão ainda ser colocadas questões sobre o próprio autor do documento, seja ele individual ou coletivo.

Recorremos, depois, à análise de conteúdo, enquanto técnica de análise da informação recolhida. No ponto 4.4 deste capítulo, explicitamos os procedimentos que foram usados. No capítulo V, apresentamos um quadro em que são apresentados os documentos analisados.

4.3. A entrevista semiestruturada

Na investigação qualitativa, a entrevista é uma das técnicas mais frequentes no que diz respeito à recolha de dados. Como referem vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Seale, 1998; Flick, 2004), esta técnica permite a aproximação ao contexto em estudo e a descoberta de elementos que, de outra forma, não seriam passíveis de ser encontrados, nomeadamente através da pesquisa bibliográfica e documental.

É ainda uma forma de aceder ao ponto de vista dos sujeitos e suas perceções. De facto, é o meio privilegiado para aceder a dados subjetivos (Seale, 1998), o que faz dela uma técnica crucial para a interpretação de fenómenos e a atribuição de significados, aspetos centrais de uma pesquisa de teor qualitativo.

No caso particular do nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, entendendo-a no sentido já anteriormente referido, isto é, “como ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (Pinheiro, 2000: 186). Para além de procurarmos reconstruir o processo, ou seja, dar conta dos diversos acontecimentos que tinham dado origem à reconfiguração política da surdez e da educação de surdos, era nosso objetivo aceder à perceção dos sujeitos sobre esses mesmos

processos. A técnica da entrevista assumiu-se assim como um meio adequado aos nossos propósitos, em complementaridade com as fontes documentais.

Durante o processo de análise, tivemos em conta a premissa de que os testemunhos dos entrevistados constituíam apenas versões da realidade e não uma aproximação mais ou menos conseguida ao “estado de verdade” (Seale, 1998: 203), pois, como afirma Charlot, o discurso do “prático, não é, como ele acredita, a sua prática, e sim (o) seu discurso sobre a prática” (2006: 11). Estivemos ainda cientes de que, muitas vezes, o entrevistado não consegue desligar-se de uma postura que procura ir ao encontro do que se considera ser a desejabilidade social. Apesar de algumas contingências, consideramos que as respostas dos entrevistados cumpriram o objetivo de se constituírem enquanto expressão da sua subjetividade. As fontes documentais acabaram por se revelar uma ajuda preciosa na procura de dados objetivos e na contextualização dos discursos dos entrevistados.

Seguindo as orientações existentes para as entrevistas semiestruturadas, combinámos perguntas abertas e fechadas, dando aos entrevistados a possibilidade de discorrer sobre os temas propostos. Assim, seguimos um conjunto de questões previamente definidas, mas num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Como referem Boni e Quaresma (2005), as perguntas devem ser feitas tendo em conta a linha de pensamento dos entrevistados, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para os entrevistados. No sentido de obtermos uma narrativa natural, procurámos evitar as perguntas diretas, embora algumas tivessem que ser feitas, nomeadamente aquelas que tinham como objetivo a reconstrução dos processos negociais. As perguntas que procuravam auscultar a perceção dos entrevistados assumiram um carácter mais aberto. Nestes casos, confrontámo-nos, por vezes, com a situação de o entrevistado se desviar da questão colocada. Quando isso acontecia, procurávamos, em momento oportuno, conduzir a conversa para o assunto que nos interessava. Tal era feito através de perguntas adicionais que procuravam elucidar algumas questões que não tinham ficado claras ou que nem sequer tinham sido abordadas pelo entrevistado. É de destacar que, por vezes, ao desviarem-se do tema proposto, os entrevistados fizeram emergir aspetos interessantes para o nosso

trabalho, que não tinham sido pensados antes e que, a *posteriori*, acabaram por vir a ser incorporados por nós na definição das categorias, como a análise referente à Lei n.º 89/99.

Noutras situações, percebemos que os entrevistados não poderiam responder a determinadas perguntas, porque simplesmente não tinham participado em determinados processos. Nesses casos, tivemos que abandonar certas questões e substituí-las por outras, mais condizentes com as experiências do entrevistado. Podemos afirmar que, na condução da entrevista, tivemos três tipos de questões: as que serviram para abrir o assunto, as que surgiram a partir do que as pessoas entrevistadas responderam e, por último, as que alargaram a perspetiva e que surgiram, quer a partir dos tópicos levantados pelo entrevistador, quer pelo entrevistado.

A entrevista semiestruturada permitiu-nos delimitar o volume e a natureza das informações, obtendo um maior direcionamento para o tema, de modo a que os objetivos da nossa investigação pudessem ser alcançados.

Seale (1998) fala de um outro aspeto interessante, que é a possibilidade de usarmos a entrevista não apenas como fonte, mas também como um método, ou seja, como oportunidade de conduzir uma observação direta dos comportamentos do entrevistado e das estratégias que este usa para responder a determinadas questões. O uso da entrevista como método ou como fonte depende da definição do objeto de estudo e das opções epistemológicas e metodológicas do investigador. No nosso caso, a entrevista foi usada como fonte de acesso a informação objetiva e subjetiva. Por um lado, procurámos obter informação sobre determinados acontecimentos com vista à sua reconstrução e, por outro, interessou-nos conhecer a perceção e a opinião dos sujeitos sobre as várias dimensões em análise. Não fomos indiferentes às estratégias que os diferentes atores usaram para responder a certas questões mais incómodas ou controversas, contudo, isso não constituiu o nosso foco de análise.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa empírica, a qual requer tempo e alguns cuidados. Um deles é a elaboração do guião. Como referem Boni e Quaresma (2005), este deve ser construído tendo em conta as questões da investigação e os objetivos a serem alcançados.

Foram esses pressupostos que presidiram à elaboração do guião que pode ser consultado no Apêndice D, no volume II deste trabalho. As questões nele apresentadas incidiram sobre todos os documentos legais e curriculares em estudo, a saber: o Despacho n.º 7520/98, o Decreto-Lei n.º 3/2008, a Lei n.º 21/2008, o Programa Curricular de LGP e o Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Alguns entrevistados acabaram por se referir à Lei n.º 89/99, lei que veio definir as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de Língua Gestual Portuguesa, pelo que esta acabou por ser também enquadrada no nosso trabalho de investigação. Foi ainda abordado o processo negocial que levou ao reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Para além de remeter para os processos negociais, o guião contém ainda questões que incidem sobre as práticas nas escolas e as conceções existentes em relação à surdez, à educação de surdos e ao papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos.

Como já referimos anteriormente, o guião contém também questões que visam a recolha de dados para a reconstrução de todos os processos negociais em estudo, uma vez que não existe bibliografia sobre esta temática, de que tenhamos conhecimento.

Tivemos que estabelecer critérios claros para a escolha dos entrevistados, optando pela pertinência e relevância dos contributos de cada um. Num primeiro momento, seleccionámos sujeitos que tinham estado envolvidos diretamente nos diversos processos negociais em análise no nosso estudo. No caso específico da Lei n.º 21/2008, um dos atores em causa já não se encontrava a trabalhar em Portugal, pelo que procurámos obter a entrevista da pessoa que a substituiu no seu cargo, dentro da mesma instituição. Como a participação deste ator na alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 tinha sido ao nível institucional, considerámos que continuava a ser pertinente ouvir alguém da mesma instituição, ainda que não tivesse participado diretamente no processo.

É de referir que, quando iniciámos esta investigação, não sabíamos exatamente quem tinham sido os atores/entidades que tinham estado envolvidos nos diferentes processos negociais. Tínhamos alguma informação relativamente a alguns processos, mas não em relação a todos. Não sabíamos, por exemplo, quais tinham sido as associações de surdos que tinham sido consultadas pelo

Ministério da Educação e, essa informação, não se revelou fácil de obter. Optámos, então, por entrevistar as associações que foram assumidas pelos entrevistados, como sendo as mais representativas em termos políticos. Contactámos essas entidades, referimos quais eram os objetivos da investigação e foram-nos propostos alguns nomes, uns pelo papel que tinham tido dentro dos processos negociais, outros pelos cargos de direção que desempenhavam nas respetivas associações, na altura dos processos em estudo. Estes entrevistados acabaram por misturar no seu discurso a perspetiva pessoal com a institucional, estabelecendo claramente que, em algumas situações, estas não coincidiam. No caso da Associação Portuguesa de Surdos (APS) foi proposto o nome da coordenadora da Unidade de LGP, a qual tinha participado em quase todos os processos negociais. No caso da Associação de Surdos do Porto (ASP), a entrevista foi feita em conjunto ao antigo presidente desta associação (exerceu o cargo entre 1995 e 2008) e ao presidente, que lhe sucedeu até fevereiro de 2012. Esta associação considerou que, dados os propósitos da investigação, seria importante ouvir as duas gerações. Nas outras duas entidades contactadas, a Associação de Formadores e Monitores Surdos (AFOMOS) e a Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), foram entrevistados os seus presidentes. Houve dois entrevistados surdos que não falaram em representação de nenhuma associação, mas apenas enquanto intervenientes nos processos em análise. Estamos a referir-nos ao antigo presidente da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e a uma das autoras do Programa Curricular de LGP.

Acabaram, assim, por existir dois critérios de seleção para os entrevistados surdos. Tal constituiu uma mais valia para o nosso estudo. Acedemos não só às perceções daqueles que tinham participado diretamente nos processos negociais, como também às dos que não tinham sido consultados, apesar de fazerem parte de associações com bastante relevo a nível nacional.

Entrevistámos ainda a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS), a qual participou em vários dos processos negociais em estudo. Embora a entrevista tenha sido combinada com apenas um dos elementos da direção desta associação, na altura da mesma, apresentaram-se os três elementos e não quisemos contrariar o seu desejo de a realizar em conjunto. No entanto, apenas

dois deles tiveram uma participação ativa na entrevista. Para além de associações, entrevistamos atores que, a nível individual, também participaram nos diferentes processos.

Inicialmente, era nossa intenção limitar a amostra dos entrevistados a estes atores. Pretendíamos que eles se pronunciassem sobre os diversos processos negociais em que tinham ou não tinham estado envolvidos, que emitissem as suas perceções sobre os diplomas homologados e que, por fim, nos dessem a sua opinião sobre a forma como viam a implementação das políticas nas escolas. Ao realizarmos as primeiras entrevistas, percebemos, no entanto, que alguns dos entrevistados tinham dificuldade em pronunciar-se sobre este último ponto, por não terem contato direto com essa realidade. Decidimos, então, alargar o nosso leque de entrevistados a indivíduos que trabalhassem em escolas de surdos: escolas de referência ou antigas Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS). Embora discutível, a nossa opção pareceu-nos pertinente, num trabalho de análise de políticas educativas. Pensamos que devem ser alvo de análise não só os processos consentâneos com a lei, mas também aqueles que lhe resistem.

Não era nosso objetivo proceder a uma análise exaustiva do contexto das práticas, de acordo com o ciclo de políticas de Ball (1992). Isso exigiria de nós um outro tipo de recolha de dados. Queríamos apenas obter algumas perceções sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, a partir de atores que aí trabalhassem. Optámos por entrevistar apenas sujeitos com funções de coordenação no departamento de Educação Especial. Nos casos em que a coordenação era da responsabilidade de indivíduos ligados a outras áreas que não a surdez, escolhemos o docente mais antigo e com mais experiência neste campo.

A proveniência dos entrevistados acabou assim por variar consoante os contextos em análise. Os processos negociais com a Assembleia da República e com o Ministério da Educação envolveram sobretudo individualidades/ instituições da zona de Lisboa, pelo que tivemos que nos deslocar a essa cidade para realizar as entrevistas. No que diz respeito aos práticos, optámos por atores provenientes de escolas de Braga, Porto e Gaia, por questões de acessibilidade.

Entrevistámos indivíduos surdos e ouvintes em todos os contextos de análise. No primeiro caso, tivemos que recorrer ao serviço de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, as quais foram escolhidas pelos próprios entrevistados, de modo a assegurar a confiança destes na tradução efetuada. Foram intérpretes das associações de surdos que os entrevistados representavam ou intérpretes das instituições em que os entrevistados trabalhavam. As entrevistas tiveram durações variáveis entre uma e duas horas e, de todas, foi feita uma gravação áudio, sendo posteriormente efetuada a respetiva transcrição. Após esta operação, as entrevistas foram reenviadas para os respetivos entrevistados de modo a serem validadas. É de referir que muitos deles corrigiram os traços de oralidade e coloquialidade, como repetições e hesitações. O texto final aproximou-se, assim, mais de um registo escrito.

A preocupação com princípios éticos de investigação levou-nos ainda a elaborar um protocolo das entrevistas. Foi redigido um pedido de consentimento informado que foi lido aos entrevistados (Apêndice C). Estes tomaram conhecimento dos objetivos da investigação e decidiram sobre a confidencialidade dos dados por si fornecidos. É de assinalar que os entrevistados optaram pela não confidencialidade da sua identidade. Essa opção acabou por ser benéfica para nós, pois seria difícil dar conta de alguns dos processos em estudo sem referir o nome das entidades e individualidades envolvidas.

É de referir que a condução da entrevista se foi adaptando a cada entrevistado, ou seja, para cada um foram selecionadas as questões do guião diretamente relacionadas com o seu campo de intervenção. Há, por isso, questões que são colocadas a uns e não a outros, e algumas que mereceram um tipo de aprofundamento diferente, como foi o caso das questões colocadas aos profissionais das escolas.

Um dos problemas com que o investigador muitas vezes se depara é com a falta de disponibilidade dos entrevistados para a realização das entrevistas. Essa contingência foi sentida por nós neste trabalho de investigação. Na nossa prova de qualificação estava previsto entrevistarmos representantes do Ministério da Educação (serviços centrais e/ou regionais), mas tal não foi possível uma vez que todos os que foram contactados mostraram indisponibilidade para participar na investigação. Apresentamos no Quadro III a caracterização dos entrevistados:

Quadro III – Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

| Entrevistas | Funções/ Cargos desempenhados | Local da entrevista |
|---|---|---------------------|
| E1 – Helder Duarte | <ul style="list-style-type: none"> - Professor assistente de LGP na ESE de Coimbra. - Presidente da APS entre 1995 e 1999. - Presidente da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP, entre 1995 e 1999. - Participou no reconhecimento da LGP, no processo negocial sobre o Despacho n.º 7520/98 e na alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008. | Coimbra |
| E2 – Paula Estanqueiro (em representação da APS) | <ul style="list-style-type: none"> - Coordenadora da Unidade de LGP da APS. - Membro da <i>Task Force</i> criada por Maria João Reis, no ME, no ano 2000. - Participou nos processos negociais do Despacho n.º 7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008. - Uma das autoras do Programa Curricular de LGP. | Lisboa |
| E3 – Marta Morgado | <ul style="list-style-type: none"> - Coordenadora da Unidade de LGP no CED Jacob Rodrigues Pereira. - Uma das autoras do Programa Curricular de LGP. | Lisboa |
| E4 – Armando Baltazar e Ângelo Costa (em representação da ASP) | <ul style="list-style-type: none"> - Armando Baltazar: Presidente da ASP entre 1995 e 2008. Retomou a presidência em fevereiro de 2012. - Ângelo Costa: Presidente da ASP entre 2008 e janeiro de 2012. Docente de LGP. - Ambos se envolveram nas ações desenvolvidas contra a retificação do Decreto-Lei n.º 3/2008. | Porto |
| E5 – Arlindo Oliveira (em representação da FPAS) | <ul style="list-style-type: none"> - Presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos. - Participou na Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP e na Lei n.º 21/2008. | Amadora |
| E6 – Alexandra Perry (em representação da AFOMOS) | <ul style="list-style-type: none"> - Presidente da Associação de Formadores e Monitores Surdos. - Docente de LGP. | Porto |
| E7 – Maria Augusta Amaral | <ul style="list-style-type: none"> - Diretora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, entre 1992 e 1997. - Investigadora na área da linguística da Língua Gestual Portuguesa e da educação bilingue de alunos surdos. - Uma das autoras do livro “Para uma gramática da LGP”. - Membro da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP e da <i>Task Force</i> criada no ME, no ano 2000. | Lisboa |
| E8 – José Catarino Soares | <ul style="list-style-type: none"> - Professor coordenador da ESE de Setúbal. - Coordenador da Licenciatura em LGP, 2010. - Coordenador da Licenciatura em Tradução-Interpretação de LGP, entre 1997 e 2010. - Coordenador da Licenciatura em Educação de Infância para a Educação Bilingue da Criança Surda, entre 2004 e 2010. - Membro da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP. | Lisboa |
| E9 – Maria José Duarte Freire | <ul style="list-style-type: none"> - Atualmente é a coordenadora da Licenciatura de LGP e da Licenciatura de Tradução - Interpretação de LGP, na ESE de Setúbal. - Fundadora da primeira Associação de Intérpretes de LGP (a AILGP). - Membro da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP. | Lisboa |

| | | |
|--|--|---------|
| E10 – José Afonso Baptista | - Coordenador do Programa de Português L2 para Alunos Surdos. - Docente na Licenciatura em LGP, UC Lisboa. - Diretor Regional de Educação do Centro, entre 1995 e 1999. - Diretor da Área de Educação da Fundação Bissaya Barreto, entre 1999 e 2004. | Porto |
| E11 – Isabel Correia | - Diretora da Licenciatura em LGP da ESE de Coimbra - A ESEC foi uma das entidades envolvidas na alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, através da Lei n.º 21/2008. | Coimbra |
| E12 – André Couto e Maria Bispo (em representação da AFAS) | - Membros da Direção da AFAS. - Esta associação fez parte da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP, colaborou com a APS na organização de congressos e seminários e elaborou pareceres sobre o Despacho n.º 7520/98, Decreto-Lei n.º 3/2008 e Lei n.º 21/2008. | Lisboa |
| E13 – Carlos Afonso | - Atualmente é coordenador do Departamento de Educação Especial de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). - Foi coordenador de Equipas de Educação Especial e de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos durante 11 anos. | Porto |
| E14 – Luísa Campos | - Coordenadora do Departamento de Educação Especial de uma EREBAS. | Braga |
| E15 – Adelaide Figueiredo | - Representante do Grupo 920 (Surdez) numa antiga UAEAS. | Gaia |
| E16 – Cândida Amorim | - Coordenadora do Departamento de Educação Especial numa antiga UAEAS. | Porto |

A consulta deste quadro faz sobressair duas situações especiais, já anteriormente referidas por nós. Estamos a falar das entrevistas E4 e E12, realizadas a mais do que a um entrevistado ao mesmo tempo. Estes sujeitos falaram em representação das suas associações.

Tendo em conta que algumas instituições estão representadas neste estudo, faz sentido fazer delas uma breve caracterização. O Quadro IV tenta sintetizar essa informação.

Quadro IV – Caracterização das Entidades Representadas

| Entidade | Descrição |
|---------------------------------------|--|
| Associação Portuguesa de Surdos (APS) | Fundada em 1958, a APS é a associação de surdos mais antiga em Portugal e aquela com mais intervenção política. Foi desta associação que partiu a iniciativa de criar a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP, sendo designada pela mesma comissão como representante das associações de surdos junto do Ministério da Educação para as políticas educativas para a educação de surdos. |
| Associação de Surdos do Porto (ASP) | Começou por se constituir enquanto delegação da APS no Porto, em 1974. Desvinculou-se desta associação em 1995. É considerada a segunda associação com mais relevo em Portugal. |

| | |
|---|--|
| Associação de Formadores e Monitores Surdos (AFOMOS) | Associação criada em 2002, no Porto, independente da ASP. Tem como fins a investigação, ensino e difusão da Língua Gestual Portuguesa, na procura de criação de meios capazes de eliminar as barreiras de comunicação entre a pessoa surda e a sociedade. Defende também os interesses dos formadores e monitores de LGP. |
| Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS) | Foi formada em 1993, após o I Congresso Nacional de Surdos. Atualmente, estão filiadas na FPAS 11 associações de surdos, entre elas a APS e a ASP. O objetivo da FPAS é representar a comunidade surda junto do Estado Português, através do desenvolvimento de ações que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas surdas. |
| Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) | Instituição Particular de Solidariedade Social, criada em 1997. A sua atividade tem-se pautado pelo desenvolvimento de ações que visam permitir a concretização de algumas das reivindicações da comunidade surda. |

Após a validação, as entrevistas foram sujeitas a um procedimento metodológico de análise de conteúdo, que será explicitado e justificado de seguida.

4.4. A análise de conteúdo e a definição de categorias

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para tratamento de informação previamente recolhida. No caso específico da nossa investigação, optámos por uma análise de conteúdo temática, de acordo com a terminologia de Ghiglione e Matalon (1978).

Este tipo de análise envolveu várias etapas. O primeiro momento foi o da constituição do *corpus* documental. Van der Maren (1995) refere que este *corpus* pode ser constituído a partir de dados invocados ou suscitados pelo investigador, isto é, documentos que existem previamente à investigação ou documentos que são criados a propósito desta. No nosso trabalho, o *corpus* foi constituído a partir dos dois tipos de dados. Estamos a referir-nos aos dados obtidos a partir das fontes documentais e a partir das entrevistas semiestruturadas.

Todo o material recolhido foi analisado exaustivamente, tendo sido verificada a pertinência dos dados, no sentido da sua adequação ao objeto e objetivos da investigação. A segunda etapa foi a da leitura flutuante do material. Procurámos aceder aos sentidos gerais contidos nos diferentes tipos de documentos, de modo a conseguirmos estabelecer um quadro de categorias para o tratamento dos dados. Usando processos dedutivos e indutivos, algumas categorias foram

estabelecidas *a priori*, enquanto outras foram surgindo ao longo do processo, em resultado, quer da leitura de bibliografia diversa, quer da análise das entrevistas. Como refere Vala (2005), as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar. Como referimos no ponto 4.2 deste capítulo, acabámos por recorrer à análise de conteúdo como técnica de análise da informação recolhida através das fontes documentais. Foram definidas três dimensões de análise. A informação foi organizada por referência a um conjunto de categorias e a análise de conteúdo realizada possibilitou, por um lado, identificar as orientações e conceções que estiveram na base dos diferentes processos negociais e, por outro lado, perceber as perceções existentes, quer sobre os diferentes textos da lei, quer sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos. Em anexo (A-J), apresentamos os documentos usados nos processos negociais e, no Apêndice A, as grelhas com a organização dessa informação. O Quadro V mostra as dimensões e categorias de análise estabelecidas:

**Quadro V – Dimensões e Categorias de Análise
(Documentos usados nos processos negociais)**

| Conceções sobre a surdez e a educação de surdos | Perceções sobre os textos da lei | Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos |
|---|--|---|
| <div data-bbox="169 1435 531 1554">Os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural</div> <div data-bbox="169 1603 531 1722">O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar</div> <div data-bbox="169 1749 531 1868">A opção parental como tecnologia política</div> | <div data-bbox="603 1435 943 1554">O Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo</div> <div data-bbox="603 1603 943 1744">O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política</div> <div data-bbox="603 1771 943 1868">A Lei n.º 21/2008 como retrocesso</div> | <div data-bbox="1037 1435 1377 1554">Os representantes da comunidade surda como atores políticos</div> <div data-bbox="1037 1603 1377 1767">Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político</div> |

No caso específico das entrevistas, definimos quatro dimensões de análise. Foi dentro do quadro dessas dimensões, que procedemos ao processo de

categorização, o qual foi alvo de remodelações, mais ou menos profundas, decorrentes da análise do material. Posteriormente, subsumimos as unidades de registo, ou seja, os elementos de significação a atribuir às diferentes categorias. Vala (2005) distingue dois tipos de unidades de registo: formais e semânticas. Optamos por unidades de registo semânticas ou temáticas, isto é, unidades promotoras de sentido ou de significado, independentemente da palavra ou palavras com que são expressas na mensagem.

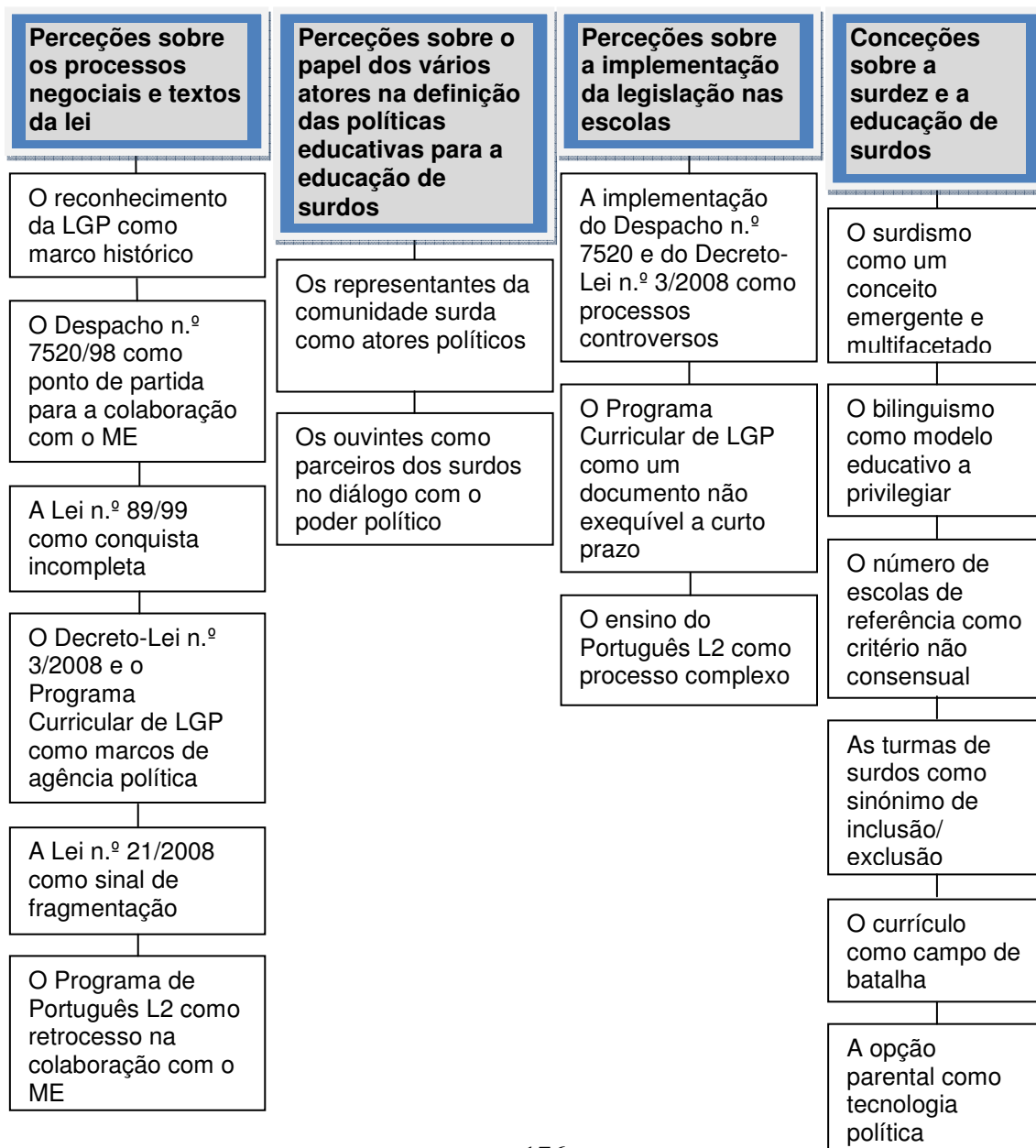
O recorte das unidades de registo a codificar foi uma das operações mais delicadas do processo de análise. Implicou decidir qual o mais pequeno segmento do discurso dotado de sentido próprio e isso nem sempre foi fácil de estabelecer. O que nos interessava era isolar os sentidos presentes nos diferentes discursos. As unidades de registo foram enquadradas dentro de unidades de contexto (UC): os protocolos de entrevistas ou os documentos donde tinham sido retiradas. Considerámos cada entrevista e cada documento usado nos processos negociais como uma unidade de contexto, por nos darem a ideia do todo e nos permitirem compreender o sentido de cada uma das unidades de registo que foram recortadas e que pretendíamos codificar. A cada unidade de contexto atribuímos um código composto por letras e números (E1; E2/ Doc.1; Doc.2). Cada unidade de registo foi acompanhada do código que identificava o contexto a que pertencia. Dada a natureza qualitativa do nosso trabalho de investigação, não era nossa intenção proceder a quantificação de ocorrências, pelo que não estabelecemos unidades de enumeração.

A fixação definitiva da categorização foi o produto de um processo demorado, que passou pela criação de uma primeira grade de análise que foi sendo sucessivamente reformulada. Na linha de L'Écuyer (1988) e Bardin (2008), procurámos obedecer aos princípios orientadores do processo de categorização em análise de conteúdo: a homogeneidade; a exaustividade; a pertinência; a produtividade e a objetividade. E, tal como os mesmos autores, questionámos o princípio da exclusividade, isto é, considerámos a possibilidade de classificar uma mesma unidade de registo em mais do que uma categoria. Bardin (2008) aceita a não exclusividade, desde que esteja assegurada a inexistência de qualquer ambiguidade. L'Écuyer é de opinião de que este princípio elimina a possibilidade de estabelecer certas relações entre o conteúdo analisado: "Codificar

(arbitrariamente) um enunciado numa única categoria apesar de ele conter claramente um segundo sentido (mesmo um terceiro) arrasta consigo uma consequência grave que é a perda de sentido” (L’Écuyer, 1988: 60).

Ghiglione e Matalon (1978) falam ainda do princípio da representatividade, que também seguimos, pois estabelecemos critérios claros para a seleção do material a analisar. No Apêndice B, apresentamos uma grelha com as unidades de registo das entrevistas, referentes a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias de análise. O Quadro VI mostra as dimensões e categorias de análise estabelecidas para as entrevistas.

Quadro VI – Dimensões e Categorias de Análise (Entrevistas)



É de realçar que, durante o processo analítico, também estivemos atentos aos contextos de produção dos discursos, pois como diz Vala (2005), a análise de conteúdo é uma técnica que permite construir inferências sobre a fonte e a situação em que esta produziu o material objeto de análise.

A partir das unidades de registo que foram codificadas em cada categoria, foi possível extrair um número variável de indicadores. Segundo Esteves (2006), os indicadores são informações que ajudam a compreender melhor o sentido da própria categoria, de acordo com a óptica de cada documento/ entrevistado. Eles representam as nossas inferências, enquanto investigadores, a partir das unidades de registo analisadas.

Neste processo de inferência e de atribuição de sentidos, não fomos alheios aos perigos da circularidade, que são próprios de qualquer abordagem qualitativa. Estamos a referir-nos ao facto de o investigador se poder deixar influenciar pelas hipóteses ou pressupostos de partida (Bardin, 2008). Procurámos não cair nesta armadilha, mantendo um olhar atento e reflexivo sobre todo o processo de análise das políticas. Como já referimos anteriormente, admitimos que o investigador nunca tem um papel completamente neutro. Nesse sentido, referenciamo-nos à sociologia crítica, pois consideramos que a análise das políticas educativas não pode limitar-se apenas à sua desconstrução analítica ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas deve assumir, simultaneamente, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto entre a *objetividade* pretendida pela prática científica e a *politicidade* inerente a toda a ação humana (Afonso, 2001).

No sentido de contribuir para uma melhor validação do conhecimento produzido, recorreremos à triangulação de dados, operação sobre a qual nos debruçamos a seguir.

4.5. A triangulação na investigação

Como já referimos anteriormente, a defesa de um pluralismo metodológico assenta no facto de se considerar benéfico para um trabalho de investigação o recurso a diferentes métodos de recolha e análise de informação.

O conceito de triangulação surge dentro deste contexto, como central para a integração metodológica (Duarte, 2009). É usado para combinar vários métodos qualitativos entre si (Flick, 2005a; 2005b) e também para articular métodos quantitativos e qualitativos (Fielding & Schreier, 2001; Flick, 2005a). Contribui desse modo para o aumento da validade da informação recolhida (Denzin, 1989), sendo também uma forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo (Kelle, 2001; Kelle & Erzberger, 2005). Fielding e Schreier (2001) consideram que a triangulação pressupõe uma atitude crítica e até cética por parte dos investigadores, o que os leva a uma busca mais alargada em termos de dados.

Segundo Denzin (1989), o investigador deve recorrer a uma ou mais estratégias de triangulação, a fim de aumentar a credibilidade dos dados. Este autor descreve quatro modalidades de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação teórica e triangulação metodológica. Vejamos em que consiste cada uma delas:

- A triangulação de dados refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Denzin (1989) propõe que se estude o fenómeno em tempos, espaços e com indivíduos diferentes;
- Na triangulação do investigador, vários investigadores recolhem dados, independentemente uns dos outros, sobre o mesmo objeto de estudo, procedendo depois à comparação de resultados;
- Na triangulação teórica, são usadas diferentes teorias para interpretar um dado conjunto de dados, verificando-se a sua utilidade e capacidade;
- A triangulação metodológica consiste em confrontar diferentes métodos, tendo como referência o mesmo problema de investigação, de modo a maximizar a validade (interna e externa dos dados).

Stake (2005) acrescenta mais uma modalidade, a triangulação disciplinar, a qual recorre à utilização de disciplinas distintas para enformar a investigação.

No que concerne este estudo, utilizámos mais do que uma modalidade de triangulação, nomeadamente a triangulação de dados e a triangulação teórica. A triangulação de dados concretizou-se através do cruzamento dos discursos

contidos nas fontes documentais e nas entrevistas. A triangulação teórica decorreu do facto da interpretação dos dados obtidos na investigação ter sido orientada pelo quadro teórico que serviu de base ao estudo. Em suma, consideramos que com o processo de triangulação foi recolhida informação adequada e diversificada que contribuiu para a construção de intertextualidades entre os diferentes discursos em análise, as quais contribuíram para responder melhor às questões de investigação.

Capítulo V

**OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL
A VOZ E A PERSPETIVA DOS DIFERENTES ATORES**

Introdução

A intenção deste capítulo é a de analisar e interpretar os discursos de vários atores sociais relacionados com as políticas para a educação de surdos (representantes da comunidade surda, representantes das famílias, académicos e práticos). Lembramos que todos optaram pela não confidencialidade.

Como referimos no capítulo IV, estes discursos foram obtidos através de dois métodos de recolha de dados: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada e sujeitos a um mesmo método de análise de informação – a análise de conteúdo.

Neste ponto do trabalho, debruçamo-nos sobre as diferentes dimensões, categorias e subcategorias de análise estabelecidas. Encerramos com a triangulação de dados, no intuito de construir intertextualidade entre os vários discursos e enriquecer a análise propriamente dita.

5.1. Análise e interpretação dos documentos usados nos processos negociais

Partindo de diversos documentos que foram elaborados e apresentados durante os processos negociais em estudo (reconhecimento da LGP em 1997; Despacho n.º 7520/98; Lei n.º 89/99; Decreto-Lei n.º 3/2008 e Programa de Português L2 para Alunos Surdos, em 2010), é nosso objetivo caracterizar os discursos ao nível das conceções e perceções neles contidas. Os documentos em análise foram-nos cedidos pela Associação Portuguesa de Surdos (APS) e pela Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS). De entre os sete documentos que nos foram facultados pela APS, dois não foram da autoria desta associação, mas da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP (CPRPLGP). Lembramos que foi a APS a associação promotora desta comissão, constituída por várias associações de surdos e de ouvintes. Daí o ter na sua posse os documentos

usados por esta entidade durante o processo de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa.

O Quadro VII mostra os documentos analisados:

Quadro VII – Documentos usados nos processos negociais

| | |
|-----------------------------|---|
| Doc. 1 (Anexo A) | Declaração sobre a LGP (1996) – documento elaborado pela CPRPLGP. Fazia parte do dossier de apoio que foi entregue aos vários grupos parlamentares, durante o processo que conduziu ao reconhecimento da LGP. |
| Doc. 2 (Anexo B) | Memorandum “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (1997) – documento elaborado pela CPRPLGP e dirigido ao ME. Aponta alguns princípios a serem seguidos na educação de surdos. |
| Doc. 3 (Anexo C) | “Unidades de Intervenção Especializada para alunos com Deficiência Auditiva” (1997) – documento elaborado pela APS a propósito do pré-projeto do ME sobre a criação de Unidades de Apoio a Surdos. São clarificados alguns conceitos relacionados com a educação de surdos e feitas sugestões em termos da organização dessas Unidades (modelos de atendimento, recursos, área geográfica abrangida, etc.) |
| Doc. 4 (Anexo D) | Reflexão sobre o Despacho n.º 7520/98 (1998) – documento enviado pela APS ao ME sobre o Despacho n.º 7520, na fase de discussão pública. O documento propõe algumas alterações ao diploma. |
| Doc. 5 (Anexo E) | Reflexão sobre o Despacho n.º 7520/98 (1998) – documento enviado pela AFAS ao ME sobre o Despacho n.º 7520, na fase de discussão pública. O documento propõe algumas alterações ao diploma. |
| Doc. 6 (Anexo F) | Comunicado sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008) – documento enviado pela APS ao Secretário de Estado da Educação, felicitando o ME pela publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008. |
| Doc. 7 (Anexo G) | “Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro” (2008) – documento enviado pela AFAS à Ministra da Educação, felicitando o ME pela publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008. |
| Doc. 8 (Anexo H) | “Protesto contra alteração da nova lei da Educação Especial” (2008) – documento enviado pela APS ao ME sobre as eventuais alterações a efetuar ao Decreto-Lei n.º 3/2008. |
| Doc. 9 (Anexo I) | “Lei n.º 21/2008, de 12 de maio” (2008) – documento enviado pela AFAS ao ME sobre as alterações efetuadas ao Decreto-Lei n.º 3/2008. |
| Doc. 10 (Anexo J) | Comentários ao Programa de PL2 (2010) – documento enviado pela APS ao ME a propósito do Programa de Português L2, quando este esteve em fase de discussão pública. São sugeridas algumas alterações ao programa curricular. |

A leitura destes documentos permitiu identificar um conjunto de dimensões e categorias de análise. A organização de toda a informação foi sistematizada em grelhas (Apêndice A) a partir das quais estruturámos a análise de conteúdo dos discursos dos vários documentos. Essa análise permitiu captar os sentidos expressos nos discursos, os quais são, de seguida, alvo de exame detalhado.

Dimensão A - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos

Através da análise dos diferentes documentos, pudemos identificar alguns dos princípios teóricos que serviram de base aos processos negociais em estudo. Com base nesses discursos, definimos quatro categorias de análise, sobre as quais nos debruçamos a seguir.

Categoria 1 – Os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural

O primeiro documento em análise, a Declaração sobre a LGP (Doc.1), da autoria da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa (CPRPLGP), foi elaborado em 1996, ainda antes de conseguido o reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa (CRP). Este documento começa por fazer uma retrospectiva do passado, lembrando o Congresso de Milão (1880) e a decisão tomada na altura de proibir o uso dos idiomas gestuais nas escolas. Essa decisão foi tomada dentro da perspetiva de que estes idiomas careciam do estatuto de língua, de que eram “frustres criações de seres privados do dom da fala, (...) formas de comunicação infralinguísticas, destituídas de qualquer valor social, intelectual e educativo” (Doc.1: 1). Esta referência ao passado, por parte da CPRPLGP, demonstra a intenção de contextualizar historicamente a luta pelo reconhecimento das línguas gestuais, mostrando “a arrogância e a leviandade, características da união da ignorância com a intolerância” (Doc.1: 2), daqueles que pensavam saber o que era melhor para os surdos. No que poderia ser considerado uma postura etnocêntrica, os congressistas de Milão partiam do pressuposto de que as crianças e jovens surdos só se tornariam civilizados se acessem à educação através da língua da sociedade majoritária, a língua oral. O “outro”, neste caso, o surdo, era considerado inferior em termos de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural, pelo que se propunha a sua assimilação. Este documento mostra que o Congresso de Milão (1880) não só desvalorizava os idiomas gestuais, como assumia uma abordagem monocultural de educação. A mesma ideia aparece veiculada no *memorandum* “Para uma política educativa coerente das crianças e

juvencos surdos” (Doc.2), elaborado também pela CPRPLGP, em 1997, já depois de obtido o reconhecimento.

Após apontar os princípios etnocêntricos e assimilacionistas que regeram a sociedade ouvinte durante quase um século, a CPRPLGP (Doc.1) parte para a defesa das línguas gestuais como línguas genuínas. Para isso, socorre-se, em primeiro lugar, dos estudos linguísticos sobre as línguas gestuais, que se iniciaram nos anos 1960, com William Stokoe, e que continuaram depois com outros investigadores, os quais contribuíram para uma redefinição do estatuto atribuído à língua gestual. Em seguida, o mesmo documento faz referência a investigações complementares de natureza psicolinguística, sociolinguística e neurolinguística, as quais vieram mostrar que “os idiomas gestuais são a manifestação coletivamente elaborada de uma outra modalidade natural, a par da voz, de expressão das capacidades conceptuais e linguísticas do corpo e cérebro humanos” (Doc.1: 3).

A Declaração sobre a LGP centra-se depois no exemplo dos países nórdicos, os quais reconheceram nos anos 1980 a importância das línguas gestuais, incorporando-as na educação de surdos:

Alguns deles, como é o caso dos países escandinavos, parceiros de Portugal na União Europeia, encontram-se já num estágio bem mais avançado do que o nosso no que toca ao reconhecimento destas realidades como parte integrante da sua identidade cultural, e requisito da sua coesão social (Doc.1: 4).

Ressalta deste discurso, uma tentativa de levar o poder político português a confrontar-se com o que está a ser feito em outros países europeus, reforçando-se a ideia de que esses países estão mais evoluídos. Para completar a ideia de que Portugal deve seguir as políticas da Europa, a CPRPLGP invoca as orientações do Parlamento Europeu. Esta comissão pede a:

aprovação pela Assembleia da República de uma lei de proteção da LGP que garanta aos seus falantes surdos os direitos de expressão que lhes assistem em todos os domínios pertinentes, em conformidade aliás com a resolução aprovada por unanimidade pelo Parlamento Europeu e publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias em 17 de junho de 1988 (Doc.1: 5).

Podemos inferir da análise deste documento, que a CPRPLGP invoca os mesmos argumentos e cita as mesmas referências do movimento associativo surdo internacional, nomeadamente da Federação Mundial de Surdos, na sua luta pelo reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Vai, assim, ao encontro dos referenciais teóricos apresentados nos três primeiros capítulos.

Após o reconhecimento da LGP, os documentos usados nos processos negociais passam a invocar a CRP, através do artigo 74.º, n.º 2, alínea h), do Capítulo III. Essa referência aparece em cinco dos documentos analisados. No documento “Unidades de Intervenção Especializada para Alunos com Deficiência Auditiva” (Doc. 3), elaborado pela APS, em 1997, é feito um reparo ao documento enviado pelo Ministério da Educação: “Propomos a substituição do termo ‘linguagem’ pelo termo ‘língua’, a fim de evitar confusão em mentes pouco esclarecidas” (Doc.3: 2). Este documento viria a funcionar como um pré-projeto do Despacho n.º 7520/98. A Língua Gestual Portuguesa já tinha sido reconhecida oficialmente pela Constituição da República Portuguesa, mas os documentos oriundos do Ministério da Educação ainda se referiam a ela como linguagem. A APS fez questão em distinguir os dois termos, lembrando que a LGP tinha já alcançado o estatuto de língua.

A defesa, nos vários documentos, da LGP como língua genuína, tem como objetivo perspetivar os surdos enquanto membros de uma minoria linguística e cultural. Como refere a Declaração sobre a LGP:

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é o idioma ancestral da comunidade surda portuguesa. Não é a deficiência auditiva, mas este idioma vernáculo e retintamente português, que une muitas pessoas surdas do nosso país numa comunidade que exhibe todos os traços de uma comunidade de língua (Doc.1: 4).

Língua gestual e comunidade surda aparecem como dois elementos inseparáveis, dentro de uma perspetiva antropológica e cultural. O documento 3 torna clara esta opção:

Creemos ser esta uma oportunidade (...) de eliminar de uma vez um modelo de funcionamento, prevalecente há décadas no nosso país, que tem como base uma perspetiva médica do que são as pessoas Surdas. (...) Propomos assim, que (...) a criança Surda seja encarada positivamente, como um “ser capaz” (-eficiente, não

“deficiente”). A criança Surda é uma pessoa essencialmente visual, com direito a uma identidade positiva, com a sua Língua, Cultura, organizações sociais e comunidade de referência (Doc.3: 1).

Nos seus pareceres, a AFAS também refere que “tem como objeto a implementação de ações que facilitem a plena concretização dos objetivos da minoria linguística e cultural Surda” (Doc.5: 1).

É de realçar que, nos documentos da APS, o termo Surdo(a) começa a surgir sempre em letra maiúscula a partir do documento 3, evidenciando a adoção da terminologia de James Woodward (1972), já referida por nós no capítulo I. Lembramos que, segundo este autor, o uso das minúsculas caracteriza a surdez em termos médicos, enquanto o uso das maiúsculas atribui à comunidade surda uma identidade linguística e cultural. Esta terminologia assumiu uma dimensão à escala mundial, sendo também adotada pelas associações de surdos portuguesas. A AFAS adoptou a mesma terminologia.

Categoria 2 - O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar

A análise dos diferentes documentos mostra-nos que existe um vínculo quase indissociável entre as opções linguísticas e educativas das pessoas surdas.

O não reconhecimento do estatuto de língua aos idiomas gestuais levou os congressistas de Milão (1880) a proibir o seu uso nas escolas, o que conduziu ao oralismo puro. Para a CPRPLGP, a adoção deste método de ensino esteve na origem dos fracos resultados académicos e baixos níveis de literacia dos alunos surdos ao longo de quase um século. A Declaração sobre a LGP (Doc.1) cita, a título de exemplo, dois estudos, um a nível nacional²⁶ e outro a nível internacional²⁷ que dão conta destes resultados. O *memorandum* “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (Doc.2) explicita mais claramente esses dados:

²⁶ António Pinho-e-Melo *et al.* (1986) *A criança deficiente auditiva, situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

²⁷ Commission on Education of the Deaf (1988) *Toward equality: education of the Deaf*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Os surdos não interiorizaram as estruturas da língua oral, nem dominam os mecanismos de leitura; existe incapacidade para utilizar a escrita com correção ou escrever de forma articulada um texto; a língua oral é extremamente reductiva, limitada e pouco compreensível; (...) os graus académicos de nível médio não correspondem às suas reais competências escolares e linguísticas (Doc.2: 4-5).

À semelhança das comunidades surdas internacionais, a CPRPLGP começa a questionar a opção oralista, apontando para a necessidade de alterar a situação educativa em Portugal. Tomando como referência algumas experiências curriculares, a Declaração sobre a LGP (Doc.1) defende que os idiomas gestuais não prejudicam o acesso aos idiomas orais:

Experiências curriculares recentes vieram confirmar o que pedagogos esclarecidos (...) haviam demonstrado com êxito no século passado. Os idiomas gestuais das comunidades surdas não são inimigos da oralidade. Constituem, pelo contrário, a via mais benigna e eficaz que a criança surda profunda tem ao seu dispor para aceder ao conhecimento dos idiomas orais da sociedade ouvinte circundante, e, em particular, das suas expressões escritas e literárias (Doc.1: 3).

Segue-se uma segunda abordagem:

O uso consistente e autonomizado tanto do idioma gestual autóctone (no caso do nosso país, a Língua Gestual Portuguesa) como do idioma oral dominante ou nacional (no nosso país, a Língua Portuguesa, falada e escrita), podem e devem combinar-se, desde cedo, para proporcionar à criança surda uma efetiva igualdade de oportunidades na escola e na sociedade (Doc.1: 3-4).

Para além de não prejudicar o acesso ao idioma nacional, a língua gestual assume-se como o garante de uma efetiva igualdade de oportunidades. O documento 1 chama, por isso, a atenção para a necessidade da “introdução de um currículo bilingue e intercultural para os alunos surdos dos estabelecimentos da rede pública e cooperativa do ensino básico e obrigatório” (Doc.1: 5-6). No documento 2, a CPRPLGP insiste na necessidade de “implementação de novas metodologias exigidas para o ensino dos surdos na perspetiva de uma articulação perfeita entre a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa” (Doc.2: 6), lembrando que “a nova filosofia de ensino terá como base o bilinguismo” (Doc.2:

6). Estas reivindicações são feitas “em nome dos direitos constitucionais e dos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Doc.2: 5). O documento 3, “Unidades de intervenção especializada para alunos com deficiência auditiva”, elaborado pela APS, em 1997, refere que “vários estudos a nível mundial, têm comprovado que desta forma as crianças conseguem bons resultados académicos, equiparáveis aos das crianças ouvintes” (Doc.3: 4).

A CPRPLGP defende o direito dos surdos “à aquisição precoce da sua língua natural” (Doc.2: 5), bem como “o reconhecimento da LGP como língua de aprendizagem curricular” (Doc.2: 6). No mesmo âmbito, considera que a disciplina de LGP deverá ser “obrigatória nos diferentes ciclos do sistema educativo” (Doc.2: 6).

A implementação do bilinguismo implica a existência de condições favoráveis, daí a defesa da concentração dos alunos em comunidades linguísticas de referência e a criação de turmas de surdos:

A integração de alunos surdos em turmas de ouvintes provou ser altamente prejudicial para o seu desenvolvimento educativo, bem como para a sua identidade e autoestima. Propõe-se que se reúna o número de alunos surdos da área educativa (concelho, por exemplo) numa mesma escola, o que reunirá os recursos materiais e humanos num mesmo espaço, sendo os alunos ensinados em grupos de alunos surdos (Doc.3: 3).

No parecer elaborado em 1998, na fase de discussão pública do Despacho n.º 7520, a APS defende também que “os alunos ouvintes, bem como os professores e demais funcionários da escola em que a Unidade está integrada, aprendam Língua Gestual Portuguesa, para que desta forma haja uma verdadeira integração e socialização baseadas no respeito e conhecimento mútuo” (Doc.4: 3).

Nos documentos analisados é dada bastante relevância ao papel dos diversos profissionais (formadores, intérpretes e professores), bem como à sua formação. Destaca-se a ênfase dada ao papel do surdo adulto. No documento enviado pela APS ao ME, sobre as eventuais alterações a efetuar ao Decreto-Lei n.º 3/2008, pode ler-se:

Defendemos que não seja alterada a designação “Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa” para que as crianças/ jovens Surdos tenham o Docente Surdo como

modelo, com bom perfil profissional, com a mesma língua materna, identidade e cultura dos alunos surdos (Doc.8: 2).

Em 2010, na fase de discussão pública do Programa de Português L2, a APS aconselha que o formador de LGP e o professor de Português L2 “trabalhem em conjunto no sentido de relacionar as aprendizagens entre si” (Doc.10: 10). Lembra, no entanto, que “ambos os profissionais têm o seu próprio programa para lecionar e horas de trabalho letivo individuais que não podem ser descuradas” (Doc.10: 10). A APS faz ainda questão de salientar que o professor de Português L2 deve “ser selecionado preferencialmente a partir da sua competência em LGP” de modo a ser “capaz de explicar as regras da segunda língua a partir da primeira” (*ibidem*).

Em alguns dos documentos da APS (Doc.3; Doc.4), critica-se a existência de terapia da fala dentro do contexto escolar. Esta valência é associada aos métodos de reabilitação usados no sistema oralista. No entender desta associação “quaisquer atividades de ‘tratamento’, como sejam a terapia da fala ou outras, não devem ser desenvolvidas dentro do espaço de sala de aula, nem no horário letivo” (Doc.3: 3).

Rejeitando o modelo da deficiência, a APS defende que “a educação de alunos surdos profundos ou severos *com* problemas associados é certamente diferente da abordagem/intervenção educativa para os alunos surdos (profundos ou severos) *sem* problemas associados” (Doc.3: 2). A mesma ideia é partilhada pela AFAS (Doc.5). Ainda dentro da mesma linha de pensamento, as duas associações defendem que os currículos não devem ser adaptados (Documentos 3, 4 e 5). Segundo a AFAS, “deverão preconizar-se modificações pedagógicas e não curriculares que, à partida, remetem os alunos surdos para situações escolares e de aprendizagem desigual, concorrendo a níveis de conhecimento aquém do exigido, quer no campo profissional, quer para a exigência académica legítima de qualquer cidadão” (Doc.5: 4). O que a APS sugere é precisamente o contrário, ou seja, o enriquecimento do currículo com “informação sobre a História e a Cultura dos Surdos” (Doc.3: 5). No parecer elaborado em 2010, sobre o Programa de Português L2, esta associação sugere que a bibliografia utilizada nesta disciplina se alargue “a todos os textos que tenham alguma ligação à realidade do aluno surdo, seja por já terem tradução disponível em LGP, por

tratarem assuntos do seu interesse (...), ou por serem de autores surdos” (Doc.10: 10).

No mesmo documento, defende-se que “muitos dos descritores de desempenho enunciados para os 1º e 2º anos do 1º ciclo já deveriam ter sido trabalhados na educação pré-escolar” pelo que esta associação frisa “a importância de alargar este programa àquele nível” (*ibidem*).

No parecer elaborado sobre o Despacho nº 7520 (Doc. 4), a APS defende que a avaliação das aprendizagens dos alunos surdos se deve processar através da sua primeira língua. Esta associação considera que “pode acontecer que o aluno de facto tenha conhecimento da matéria, mas seja prejudicado por estar a ser avaliado numa língua que não é a sua (o Português)” (Doc.4: 4).

Categoria 3 - A opção parental como tecnologia política

Como temos vindo a constatar pela análise dos documentos, as associações representativas dos interesses dos surdos sempre defenderam a língua gestual e a educação bilingue. Estes direitos acabaram por ser consignados, quer na Constituição da República Portuguesa, quer na legislação que veio a ser produzida especificamente para a educação de surdos. Apesar destas conquistas, o ME acabou por dar aos pais o direito de opção:

Desta forma, a educação de crianças e de jovens surdos deverá ser feita, *preferencialmente*, em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa e o domínio do Português escrito e eventualmente falado, respeitando-se, nesta matéria, as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido (preâmbulo, Despacho n.º 7520/98)

Na fase de discussão pública do Despacho n.º 7520/98, o parecer que a APS enviou ao ME (Doc.4), dava especial ênfase a este ponto. No entender desta associação, facultar este direito aos pais significava colocar em causa os direitos adquiridos através da CRP:

Se o Ministério da Educação comprovou que o sistema de ensino exclusivamente oral falhou na educação “direta e sem restrições” das crianças e jovens surdos e defende conforme a Constituição o direito à Língua Gestual Portuguesa como língua de

comunicação na sala de aula e acesso ao currículo, com esta frase está automaticamente a negá-lo novamente. (...) Sentimos que manter esta frase será o mesmo que manter as condições atuais de ensino aos surdos, visto que o todo correrá o risco de ser desconsiderado em favor desta simples frase (Doc.4: 2).

O direito de escolha parental não chegou a ser retirado do Despacho n.º 7520/98. Não consta do Decreto-Lei n.º 3/2008, mas continua a ser assumido pelo Estado Português, tal como referimos no capítulo III. Nesse sentido, o acesso a uma educação bilingue continua dependente da opção dos pais.

Dimensão B - Perceções sobre os textos da lei

A leitura dos diferentes documentos, permitiu-nos aceder às perceções das diferentes associações em relação aos diplomas em análise neste estudo, na fase de discussão pública. Com base nesses discursos, construímos três categorias, sobre as quais nos debruçamos a seguir:

Categoria 1 - O Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo

Na sua maioria, os pareceres sobre diplomas em discussão pública, centram-se na defesa dos princípios que já aqui enunciamos para a educação bilingue de alunos surdos. Por vezes, surge a crítica, não às medidas em si mesmas, mas à forma como são formuladas. Em relação ao Despacho n.º 7520/98, a AFAS refere o seguinte:

No que diz respeito à questão conceptual, (...) o articulado não corresponde por inteiro aos princípios expressos no preâmbulo. Quanto à dinâmica de aplicabilidade do Despacho, esta é coartada pelo uso de expressões, umas que não sendo imperativas e outras inadequadas dirigem ao ambíguo relativamente à prossecução dos princípios acima referidos (Doc.5: 1).

A observação da AFAS remete-nos para a questão da ambiguidade deste diploma legal, aspeto já abordado por nós no capítulo III. Como refere Ball (1993) existem dois estilos de textos políticos, os *readerly* e os *writerly*. Os primeiros têm um

caráter prescritivo e, nesse sentido, limitam as diferentes interpretações dos leitores, enquanto que os segundos são mais ambíguos e subjetivos, possibilitando a resignificação de sentidos por parte de quem os lê. Ellsworth (1997) considera que este último tipo de textos acaba por servir os interesses de muitos atores sociais, permitindo-lhes contornar a lei, adequando-a aos princípios por eles defendidos. No parecer que a AFAS faz sobre o Despacho n.º 7520/98, esta crítica é constante: “O número 3 da alínea a), remete-nos para o ponto 5, em que o uso da expressão *preferencial* possibilita o adiar da concretização dos objetivos preconizados” (Doc.5: 2).

No parecer da APS sobre o mesmo diploma legal (Doc.4), a crítica em relação à ambiguidade da linguagem também aparece, embora seja formulada de uma outra forma. Esta associação refere a falta de coerência das orientações do documento que se contradizem a si mesmas. Vejamos dois exemplos:

Esta frase contraria indiretamente todos os pressupostos defendidos neste Despacho (Doc.4: 2).

Esta primeira parte referente à educação precoce de crianças surdas [preâmbulo], parece ser contrariada pela alínea 6.2 (Doc.4: 5).

É a assunção deste caráter contraditório do Despacho que faz com que este possa ser considerado um documento ambíguo.

Categoria 2 - O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política

Pela análise dos documentos usados durante os processos negociais, pode inferir-se que o Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP constituíram marcos da agência política dos representantes da Associação Portuguesa de Surdos, uma vez que aí foram consignados muitos dos princípios defendidos ao longo dos anos. Esta perceção surge nos documentos da APS e da AFAS:

Vimos por este meio felicitar V. Exa. e expressar a nossa satisfação pelas iniciativas concretizadas pelo V. Ministério, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

que define os apoios especializados e em particular a criação de Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos, e o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, que introduz uma prática inovadora e essencial no ensino bilingue de alunos surdos (Doc.6: 1).

Foi com satisfação que tomámos conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no que respeita à educação do surdo. Com efeito, esperou-se muitos anos, para ver concretizado em diploma legal, quer nos princípios, quer nas formas de pragmatização, parte dos anseios que a educação de surdos vem corporizando (Doc.7: 1).

Como se pode depreender dos excertos apresentados, estas duas associações atribuem uma importância significativa às conquistas alcançadas com esta legislação.

Categoria 3 - A Lei n.º 21/2008 como retrocesso

Se a análise dos documentos usados durante os processos negociais nos dá conta de uma grande satisfação em relação à publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP, o mesmo já não se pode inferir relativamente à publicação da Lei n.º 21/2008. Percebe-se que, para os representantes da APS e da AFAS, este diploma legal é encarado como um retrocesso nas conquistas alcançadas com a legislação anterior. É, nesse sentido, que estas associações enviam ofícios-protesto para o ME, no intuito de evitar a homologação da Lei n.º 21/2008:

Estamos preocupados com a alteração da lei (Decreto-Lei 3/2008). (...) Assim, apelamos mais uma vez para que seja salvaguardada a qualidade do ensino da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos, mantendo a exigência de que o docente desta primeira língua seja um “docente surdo de Língua Gestual Portuguesa” (Doc.8: 2-3).

O Decreto-Lei favorecia as condições essenciais à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, bem como o seu desenvolvimento e progresso, como Língua viva que é, cuja tutela só pode ser assegurada pelos seus utilizadores nativos. Mais uma vez se afirma que qualquer língua não é apenas um estrito código comunicacional. As Línguas,

para além de um código e de um raciocínio, transportam consigo factores culturais. No caso das Línguas Gestuais, esses factores são pertença única do Surdo e a sua respetiva inerência não pode ser deslocada para ouvintes mesmo que fluentes nessa Língua (Doc.9: 2).

A ASP associa-se às ações da APS, no protesto contra a retificação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Para estas associações, com a abertura da docência da disciplina de LGP aos professores ouvintes, perde-se a ideia do adulto Surdo, enquanto modelo linguístico, cultural e identitário da comunidade surda.

Dimensão C - Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos

A leitura dos diferentes documentos permitiu-nos também inferir sobre o papel atribuído aos diferentes atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos. Com base nesses discursos, definimos duas categorias de análise, que apresentamos de seguida.

Categoria 1 – Os representantes da comunidade surda como atores políticos

É visível nos documentos, a importância que os representantes da comunidade surda atribuem ao facto de se constituírem como atores políticos. Tal pode ser constatado através da Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa (Doc.1). Neste documento pioneiro, a CPRPLGP assume como seu dever, intervir na vida política nacional e dar o seu parecer sobre as questões que afetam diretamente as pessoas surdas. No *memorandum* “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (Doc.2), a CPRPLGP fala explicitamente do papel que deve ser dado às associações de surdos na definição das políticas educativas:

Dado que o país pode contar felizmente com um património de experiências e de saberes (...) no âmbito das associações de surdos, nomeadamente da Associação Portuguesa de Surdos, propõe-se a sua audição e participação efetivas em todas as matérias com incidência direta nas famílias e nas pessoas surdas, por forma a serem acautelados os legítimos direitos de cidadania e de equiparação de oportunidades. Neste

sentido, importa assegurar a representação das Associações de Surdos no Conselho Nacional de Educação e em todas as Comissões e Grupos de Trabalho que se venham a constituir no Ministério da Educação (Doc.2: 8).

Esta comissão considera que qualquer processo de decisão política deve partir de um sólido conhecimento das necessidades da população envolvida, o que passa pela consulta das associações de surdos. É, nesse sentido, que propõe a representação destas associações no Conselho Nacional de Educação e em todos os grupos de trabalho que se venham a constituir no ME. Destaca o papel da APS, propondo esta associação como entidade representativa das várias associações de surdos, na eventualidade da criação de uma Comissão Especializada para as Questões Educativas dos Surdos no Ministério da Educação. Deprendemos que é, em decurso desta proposta, que o ME passará a consultar a APS, nos processos negociais que se irão seguir.

Esta associação congratula-se com essa postura do Ministério da Educação. No parecer que envia a este órgão sobre o documento “Unidades de Intervenção Especializada para Alunos com Deficiência Auditiva”, pode ler-se: “Não podemos deixar de manifestar a nossa congratulação (...) com a decisão de querer “ouvir” o sentir e experiência da APS sobre a questão, pedindo-nos concretamente sugestões e comentários” (Doc.3, p.1). O entusiasmo é ainda maior no caso do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP, uma vez que a colaboração com o ME é mais próxima e os princípios defendidos por esta associação são aceites quase na sua totalidade: “Não podemos deixar de manifestar o nosso regozijo por termos sido chamados pela DGIDC a colaborar na elaboração destes documentos e por termos visto reconhecidos a nossa experiência e conhecimento sobre estas matérias” (Doc.6: 1).

Os discursos patentes nos diferentes documentos apontam para a importância que os surdos atribuem ao seu papel, enquanto atores políticos. Percebemos também que tem existido ao longo das últimas décadas um aumento da sua agência política. Ressalta, no entanto, o papel quase exclusivo de uma associação na sua representação, o da Associação Portuguesa de Surdos.

Categoria 2 - Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político

Pela análise dos documentos, percebemos que, na década de 1990, os representantes das associações de surdos consideraram importante a colaboração com outros atores sociais. Da CPRPLGP fizeram parte, não apenas pessoas surdas, mas também ouvintes, nomeadamente representantes de associações de pais, representantes de associações de professores, representantes de associações de intérpretes de LGP e académicos, em representação de instituições do ensino superior e politécnico.

Quando se colocou a hipótese da criação de uma Comissão Especializada para as Questões Educativas dos Surdos, no ME, a CPRPLGP (Doc.2) propôs o nome dessas instituições para dela fazerem parte, por considerar importante o seu contributo:

Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas, Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, Associação de Famílias e Amigos de Surdos, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Doc.2: 9).

A título individual, foi indicado o nome de Maria Raquel Delgado Martins, personalidade considerada “de elevada competência e de reconhecido prestígio científico” (Doc.2: 10).

Através da análise das entrevistas, teremos a oportunidade de constatar, que o Ministério da Educação irá seguir, de certa forma, as orientações emanadas da CPRPLGP, consultando muitas das associações e instituições indicadas no documento 2.

Da análise efetuada aos documentos usados durante os processos negociais parece ficar patente a proximidade entre os princípios defendidos pelos representantes das associações de surdos portuguesas e outros atores que se lhe associaram e os princípios defendidos pelo movimento associativo surdo internacional. Dentro de uma perspetiva antropológica e cultural, defende-se a

língua gestual como língua genuína e a educação bilingue, como o modelo de ensino mais adequado às crianças e jovens surdos. Questiona-se o direito de escolha parental e a ambiguidade do Despacho n.º 7520/98. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP parecem representar pontos altos em termos da recetividade do ME às propostas da APS. Já a Lei n.º 21/2008 é assumida como um retrocesso nas conquistas alcançadas.

Por último, a análise dos diferentes documentos, mostra-nos o papel preponderante da Associação Portuguesa de Surdos, uma associação empenhada em assumir o seu papel enquanto entidade representativa da comunidade surda e enquanto ator privilegiado na definição das políticas educativas para a educação de surdos. É de salientar também o papel da AFAS que, em colaboração com a APS ou a título independente, tem tido uma posição bastante proativa na defesa dos interesses das pessoas surdas.

5.2. Análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas

Neste ponto do trabalho é nosso objetivo analisar as percepções dos sujeitos entrevistados relativamente ao modo como se desenvolveram os processos negociais em estudo, quer em termos da agência dos vários atores e sua articulação, quer em termos da recetividade que existiu por parte do poder político às propostas apresentadas (dimensão A). É nosso intuito saber também da percepção dos entrevistados sobre o seu papel na definição das políticas educativas para a educação de surdos (dimensão B). Num terceiro momento, procuramos saber como é que os entrevistados percecionam a implementação dos diferentes diplomas legais e programas curriculares nas escolas (dimensão C). Por último, consideramos pertinente conhecer as suas conceções sobre a surdez e a educação de surdos (dimensão D).

Passamos seguidamente à análise das diferentes dimensões, categorias e subcategorias de análise.

Dimensão A – Percepções sobre os processos negociais e textos da lei

Nesta dimensão, analisamos as percepções dos entrevistados sobre os processos negociais que envolveram o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e a publicação de legislação específica no campo da educação de surdos. Estamos a referir-nos ao Despacho n.º 7520/98, à Lei n.º 89/99, ao Decreto-Lei n.º 3/2008 e à Lei n.º 21/2008. Abordamos ainda os processos que envolveram a elaboração do Programa Curricular de LGP e o Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Os entrevistados pronunciam-se ainda sobre os diplomas legais que resultaram desses processos.

Foram estabelecidas várias categorias e subcategorias de análise que passamos a apresentar de seguida.

Categoria 1 – O reconhecimento da LGP como marco histórico

Pela análise das entrevistas, percebemos que o processo negocial que envolveu o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa é considerado por todos como um marco histórico da comunidade surda portuguesa. Foram vários os fatores que, na ótica dos entrevistados, contribuíram para a construção desta percepção. Os indicadores encontrados e identificados como estruturantes deram origem a três subcategorias de análise: SC1) articulação dos surdos com outros atores sociais; SC2) abertura do poder político ao diálogo com a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP; SC3) contributo para a publicação de legislação no campo da educação de surdos. Passamos em seguida à sua análise.

SC1. Articulação dos surdos com outros atores sociais

A partir de finais da década de 1970 foram vários os atores sociais que se envolveram na procura de um outro olhar sobre a língua gestual e a educação de surdos. Não estamos a falar apenas de pessoas surdas, mas também de ouvintes, os quais se deslocaram a congressos internacionais, em busca de informação e esclarecimento. A entrevistada Maria Augusta Amaral (E7),

professora e investigadora na área da educação de surdos, refere que a ida a esses encontros permitiu, não só a construção de uma nova visão sobre os surdos e sobre a língua gestual, como também o sentimento de que alguma coisa tinha que ser feita em prol da defesa da LGP:

Fui a um Congresso a Salamanca (...). Era sobre Linguística da Língua Gestual e aí realmente eu fiquei extasiada com o que já havia de investigação nas várias línguas gestuais através do mundo. Mas o primeiro contacto que me chamou mesmo, mesmo a atenção que havia uma língua que era a língua dos surdos... até aí nós julgávamos que eram apenas gestos, foi muito mais cedo, aí na década de 70, na Grécia, em Atenas, em que eu pela primeira vez vi surdos a fazerem discursos em língua gestual e com intérpretes. (...) Fiquei muito admirada e a partir daí comecei a refletir muito, pois possivelmente teríamos que mudar alguma coisa. Mas quando fui a esse Congresso a Salamanca, aí foi a viragem total. Pensei: “Eu tenho mesmo que me dedicar à investigação em Língua Gestual” (E7: 288).

Foi no âmbito destes congressos e conferências que alguns representantes de associações de surdos conheceram pais, professores e académicos, percebendo a partilha de interesses comuns:

No que me diz respeito, já conhecia todos os membros da Comissão há vários anos. Os que conheci mais tardiamente foram a Dra. Maria Augusta Amaral e o Dr. Amândio Coutinho. (...) Eu conheci-os em 1992, e à professora Maria Raquel Delgado Martins, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, num congresso internacional em Salamanca de linguística das línguas gestuais. Uma outra pessoa que conheci na mesma altura foi a Cristina Reis, da APECDA (E8: 306).

Em 1995, nós fomos à Áustria, ao Congresso Mundial de Surdos. Participámos e observámos que aquilo que estava a ser falado era a importância do reconhecimento da língua gestual. Depois disso, também participamos numa outra conferência em Lisboa com o professor Amândio Coutinho e com a professora Maria Augusta Amaral. Foi mais ou menos em outubro. Eles foram palestrantes e também falaram no reconhecimento da língua gestual e na importância de uma educação bilingue. Ouvimos de repente estas duas posições (E1: 212).

A perceção de que poderia ser desenvolvido um trabalho conjunto, levou o presidente da Associação Portuguesa de Surdos (APS), Helder Duarte (E1), a

convocar os diferentes atores para uma reunião no dia 15 de novembro de 1995, no intuito de envolver todos na luta pelo reconhecimento da LGP. Segundo este entrevistado, foi a primeira vez na história, que a APS se abriu à participação de outros atores sociais, “porque a APS nunca tinha envolvido outras associações em nada” (E1: 212). Nessa reunião, esta associação começou “a abrir as portas ao mundo, às famílias, aos professores, aos técnicos” (E1: 212-213). Constituiu-se a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP (CPRPLGP). Com a colaboração de ouvintes e de outras associações de surdos, a APS associou-se assim à luta do movimento associativo surdo internacional. José Catarino Soares (E8) refere a constituição desta Comissão:

Da Comissão faziam parte inicialmente (1995) as seguintes organizações: Associação Portuguesa de Surdos (APS), Federação Portuguesa das Associações de Surdos, (FPAS), Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP), Associação de Pais para a Educação das Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTCJS). Estas organizações eram representadas pelas seguintes pessoas: Helder Duarte (...), presidente da APS, e José Bettencourt (...), ex-presidente da APS, ambos em representação da APS; Maria José Freire de Almeida (...) e Artur Jorge Albuquerque (...), ambos em representação da Associação de Intérpretes de LGP; Amândio Coutinho (já falecido), professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e Maria Augusta Amaral, diretora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, ambos em representação da APPTCJS; Cristina Reis (...), em representação da APECDA. Já não me recordo de quem eram os representantes da FPAS. Penso que um deles seria o Sr. Arlindo Oliveira. Além destas pessoas, faziam parte da Comissão eu próprio, a título de consultor linguístico da Unidade de Língua Gestual Portuguesa (ULGP) da APS e, a título de convidado especial, o Dr. Adalberto Fernandes, do Secretariado Nacional da Reabilitação. Mais tarde, creio que já depois do reconhecimento constitucional da LGP, a Comissão integrou também o Centro de Jovens Surdos (CJS), representado por Amílcar Morais, o seu presidente de então, e a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS), que, entretanto tinha sido criada, representada por Luís Clara, o seu presidente de então (E8: 305-306).

Armando Baltazar refere que “a Associação de Surdos do Porto nunca participou diretamente na Comissão para o Reconhecimento da LGP, foi através da Federação” (E4: 260). Maria Augusta Amaral refere que os ouvintes se assumiam como pares dos surdos e que as tarefas eram distribuídas por todos: “Fizemos

muita questão de sermos pares com os surdos. E depois distribuíamos as tarefas consoante aquilo que cada um sabia fazer melhor. E foi assim, em equipa, completamente em equipa” (E7: 293). Helder Duarte reconhece que tudo o que se conseguiu foi resultado do contributo de todos os atores da Comissão: “O reconhecimento foi um grande desafio, foi feito por uma grande equipa. É importante dizer que essa conquista não foi só minha, foi de muitas pessoas (...) Se eles não tivessem existido, eu não teria conseguido fazer nada. Na verdade, eu fui a pessoa que foi à frente, mas tinha muitas pessoas a empurrarem-me por trás” (E1: 215).

Depreende-se da análise dos discursos que foi a abertura dos surdos à colaboração com outros atores sociais e a união demonstrada entre todos, através da CPRPLGP, o grande fator de sucesso na luta pelo reconhecimento da LGP.

SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP

Da análise efetuada às entrevistas, parece ficar patente que as ações da CPRPLGP conseguiram que os surdos tivessem, pela primeira vez, alguma recetividade às suas propostas políticas.

Segundo os entrevistados E1, E2, E8 e E9, a CPRPLGP criou um dossier com documentação de apoio que foi entregue aos vários grupos parlamentares. Helder Duarte refere que “José Catarino Soares, Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho ficaram responsáveis por toda a documentação” (E1: 213). José Catarino Soares foi também o responsável pela elaboração da Declaração sobre a LGP (Doc.1). Este entrevistado fala-nos do objetivo desse documento:

A Comissão (...) era constituída por várias pessoas, vinculadas a experiências distintas e/ou em representação de instituições muito distintas e eu entendi que era preciso alguma coisa substantiva para as unificar. (...) Tinha de ser um discurso de todos e não um discurso de cada uma das partes. Propus então, salvo erro em novembro ou dezembro de 1995, fazer uma declaração que constituísse uma plataforma de ação da Comissão e que fosse também uma espécie de cartão de visita. (...) Todos acharam que era boa ideia. Fui para casa e redigi essa declaração. Foi aprovada, creio, em janeiro de 1996 (E8: 307).

Como refere este entrevistado, a Declaração foi redigida por si, mas subscrita por todos em janeiro de 1996, constituindo-se como o cartão de visita da CPRPLGP. Este documento foi elaborado com o intuito de mostrar que todos os membros da Comissão estavam unidos em torno de um discurso comum. Quando a Comissão se deslocava às audiências que lhe eram concedidas, cada um defendia os princípios enunciados na Declaração:

Fomos a muitos sítios: à Assembleia da República, ao Presidente do Tribunal de Contas, ao Provedor de Justiça, ao Ministro da Educação, fomos bater a essas portas todas. Levávamos um dossier com a Declaração e outros documentos e fazíamos depois vocalmente (em LP) ou gestualmente (em LGP) a sua defesa.

Cada um de nós dava um toque pessoal à Declaração. Por exemplo, o Helder Duarte dizia: “A Língua Gestual Portuguesa é muito importante para nós, surdos. É a nossa língua”. A Cristina Reis falava da questão dos pais das crianças surdas. “Eu sou mãe de uma criança surda e queria contar-vos o que isso significa...”. A Dra. Maria Augusta Amaral dizia: “Eu sou diretora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e quero dizer-vos por que razão iniciámos na nossa instituição um projeto destinado a...”. Eu dizia: “Sou professor da ESE de Setúbal. Vamos formar tradutores-intérpretes de LGP porque...”, e assim por diante (E8: 307).

A consonância dos discursos reforçava a mensagem que se queria transmitir:

Normalmente, estas intervenções, umas atrás das outras, causavam um grande impacto, porque as pessoas nunca tinham ouvido aquilo, era completamente novo. Olhavam para nós e viam aquelas pessoas todas, tão diferentes, mas todas unidas, todas a bater na mesma tecla, cada uma com a sua especificidade (E8: 307).

A defesa da Declaração sobre a LGP, de um modo concertado, conseguiu captar a atenção do poder político. Por outro lado, já existia o livro “Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa”. Como refere Maria Augusta Amaral, uma das autoras desta obra, “estava ali a prova científica “ (E7: 291) de que a LGP era uma língua genuína.

Pelo discurso dos entrevistados E1 e E9, inferimos que alguns contactos informais também contribuíram para a abertura da classe política às reivindicações da CPRPLGP. Estes entrevistados destacam um jantar entre

alguns membros da Comissão e o deputado socialista José Magalhães, após uma conferência em Seia:

Falámos, falámos, falámos. Falámos dos problemas dos surdos e do que era a cultura e a identidade surdas. Entrámos às oito e meia da noite e tivemos no restaurante até às duas da manhã. (...) O José Magalhães mostrou-se uma pessoa muito, muito interessada. No fim, disse-nos que ia falar com o Dr. Victor Moreira (...). Ele era o presidente da Comissão para a Revisão Constitucional (E1: 213).

Nesse jantar, alguns dos membros da Comissão tiveram a oportunidade de expor os problemas que afetavam os surdos, dando conta da necessidade de ser reconhecida a LGP. Segundo Helder Duarte, o deputado socialista foi bastante recetivo e, passou a ser, a partir de então, uma figura-chave em todo o processo negocial que envolveu o reconhecimento da LGP. O mesmo entrevistado afirma que foi graças a ele que a CPRPLGP conseguiu uma reunião com a Comissão para a Revisão Constitucional:

Depois desse jantar, fomos chamados para uma reunião com a tal Comissão para a Revisão Constitucional. Estavam todos os representantes da Comissão menos a FPAS. Disseram-nos quais eram as regras, como é que tinha que ser feita a revisão. A sala estava cheia. Não havia nenhum espaço por preencher. Nós estávamos todos encostados uns aos outros. Disseram-nos que a reunião tinha que ser feita em 30 minutos, mas as pessoas estavam tão interessadas que a reunião se prolongou. A discussão demorou duas horas. Todos nós queríamos colaborar. A segunda reunião foi para acertar alguns aspetos da primeira reunião. Na altura, o Vital Moreira já não estava presente. As pessoas que estavam na segunda reunião disseram: “O que está feito, está muito bem feito e é muito positivo. Temos então que preparar tudo para que possa aparecer na Constituição. Vocês podem ficar descansados” (E1: 213).

José Catarino Soares refere que, após essa reunião, o presidente da CPRPLGP, considerou que era altura de a Comissão apresentar as suas próprias propostas:

O Helder disse-me que era a altura de apresentarmos as nossas propostas e pediu-me para me encarregar dessa tarefa. Então agarrei na Constituição, comecei a ver onde é que podia enquadrar a língua gestual (...). Por exemplo, coloquei-a no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais: “Os cidadãos portugueses que são pessoas surdas têm o direito de exprimir e divulgar o seu pensamento, de informar e serem

informados por meio da Língua Gestual Portuguesa, sem impedimentos nem discriminações de qualquer índole”, ou qualquer coisa deste estilo. Depois, noutros capítulos, escrevi outras coisas no mesmo sentido. (...) Fiz talvez seis ou sete propostas e só uma delas foi aceite. (...) Acabou por ficar no capítulo da educação. E ficou tal e qual como nós tínhamos proposto. Aquelas palavras que estão na Constituição são exatamente as que foram propostas (E8: 309).

Como se pode depreender, a CPRPLGP propôs vários textos para a Constituição, acabando um deles por ser aceite. Helder Duarte confirma essa informação:

Esse parágrafo quem o fez foi o Catarino. Ele propôs esse texto e toda a gente concordou. O Adalberto, o Amândio Coutinho, a Maria José Freire e a Maria Augusta deram ali uns ajustes, mas o que está, o que consta no artigo foi o José Catarino que escreveu (E1: 214).

Esse texto ficou na alínea h), do artigo 74.º (Ensino), no Capítulo III sobre os deveres e direitos culturais. Helder Duarte afirma que gostaria de ter conseguido um outro enquadramento:

Não conseguimos que o texto fosse para a área das minorias, só conseguimos que fosse para a área da educação. (...) O reconhecimento ainda não está completo. Aquilo é só um osso do esqueleto. Ainda falta tanto, tanto. Falta uma outra lei que reconheça a língua gestual como o Mirandês (E1: 214).

Para este entrevistado, deu-se apenas um pequeno passo. O grande objetivo de reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa como uma língua oficial, à semelhança do Mirandês, não chegou a ser conseguido. Armando Baltazar partilha da mesma opinião:

Eu pessoalmente nunca fiquei satisfeito. O nosso objetivo era que a LGP fosse reconhecida como língua oficial portuguesa. O artigo 74.º da Constituição define a língua gestual como uma espécie de ferramenta de acesso a uma melhor educação. É diferente de ser reconhecida como língua oficial, mas foi um passo importante (E4: 260).

José Catarino Soares refere que o envio de várias propostas já partiu do pressuposto de que algumas poderiam não ser aceites, tendo sido por isso que a CPRPLGP tentou antecipar alternativas ao enquadramento desejado:

Na altura, o Helder ficou um pouco dececionado, porque achava que havia outros sítios em que o reconhecimento teria mais dignidade, como no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais. (...) Mas foi a escolha da Comissão para a Revisão Constitucional inscrever a LGP no capítulo da educação. Já contávamos com dificuldades dessa ordem. Os vários aditamentos que propusemos para inscrever a LGP em vários sítios da Constituição tinham uma componente de estratégia. Algum tinha de ficar e ficou (E8: 309).

Apesar das reticências de Helder Duarte e Armando Baltazar, a maioria dos entrevistados considera que aquilo que se conseguiu foi, de facto, um marco histórico para as pessoas surdas. Como refere Maria Augusta Amaral, “teve implicações muito grandes, na medida em que o próprio Ministério da Educação teve que repensar a sua política” (E7: 293).

Maria José Duarte lembra o momento de espera pela aprovação deste artigo, na Assembleia da República:

Quando começou a ser feita a discussão do articulado da Constituição, (...) foi sendo criado o hábito da comunidade surda ir à Assembleia. (...) Os surdos ficavam na galeria e os intérpretes de lado, a traduzir, sempre a acompanhar. Ao fim de duas ou três sessões, o próprio presidente da Assembleia da República que era o Almeida Santos, (...) assim que havia uma pausa dizia: “Mais uma vez temos a presença dos representantes da comunidade surda e vamos saudá-los”. Então, os senhores deputados viravam-se para nós e faziam uma vénia. (...) Criou-se ali uma empatia com a comunidade surda que foi muito importante também. E fomos continuando a assistir aos debates. (...) O artigo 74.º foi quando foi o debate sobre a Língua Gestual Portuguesa e foi aceite por unanimidade. Houve uma manifestação de alegria por parte dos surdos. Nós já sabíamos que nas galerias não se podia fazer muito barulho, mas como os surdos, quando aplaudem não fazem barulho, foi um momento muito forte. Eu estava lá e foi um marco. Ao fim de mais de um ano de trabalho desenvolvido pela Comissão, conseguimos chegar àquele momento (E9: 341).

SC3. Contributo para a publicação de legislação no campo da educação de surdos

Todos os entrevistados foram unânimes em considerar que o reconhecimento da LGP na Constituição foi crucial para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos.

Maria José Duarte refere que, “após o reconhecimento, a Comissão acrescentou à sua sigla uma outra designação. Passou a ser a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas” (E9: 342). Era uma sigla mais extensa que pretendia dar conta de objetivos mais alargados. A defesa dos direitos das pessoas surdas incluía várias áreas de intervenção, nomeadamente no campo das políticas educativas. Foi no seguimento dessas intenções que se iniciaram os contactos com o Ministério da Educação:

Após o reconhecimento da LGP, houve uma decisão que a Comissão tomou que foi a da defesa da educação bilingue, até porque a Comissão, após o reconhecimento, ainda funcionou cerca de um ano e meio ou dois anos. (...) Houve um envolvimento com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Estado da Inovação e Desenvolvimento Curricular, na altura era o Marçal Grilo e a Ana Benavente. E foi aí que nasceu o Despacho 7520. Foi um trabalho desenvolvido em conjunto com a Comissão e com a Ana Benavente (E9: 342).

A mesma entrevistada refere que “foi feito um *memorandum* pela Comissão, que se dedicava mais à área da educação dos surdos e à importância da educação bilingue e bicultural” (E9: 342). Estava a referir-se ao *memorandum* “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (Doc.2), já analisado por nós anteriormente. Através deste documento, dirigido ao Ministério da Educação, a CPRPLGP apontava os princípios básicos para a implementação de uma educação bilingue.

Também José Catarino Soares (E8) faz referência aos contactos que começaram a ser encetados com o ME, destacando a audiência que o Ministro da Educação da altura, o professor Marçal Grilo, concedeu à CPRPLGP:

O professor Marçal Grilo recebeu-nos numa sexta-feira. Entrámos no seu gabinete, eram seis da tarde e saímos às dez e meia da noite. E durante aquelas horas todas em que estivemos lá a falar com ele, mal abriu a boca. Nem olhou para o relógio uma única vez. No fim, disse-nos que tinha ficado completamente siderado com tudo o que tínhamos dito (...) e que podíamos contar com a sua disponibilidade mental para olhar com atenção para duas realidades — a LGP e a comunidade surda — que ele até então desconhecia. (...) Penso que esta reunião deve ter ajudado muito na aprovação do Despacho 7520, emanado da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (E8: 307).

Os entrevistados E8 e E9 consideram que esta audiência com Marçal Grilo foi determinante para a publicação do Despacho n.º 7520/98.

Do exposto pelos entrevistados E1, E5, E8 e E9, inferimos que para a publicação do Despacho n.º 7520/98, foi crucial não só o reconhecimento da LGP, como também as ações que a CPRPLGP desenvolveu em prol de uma educação bilíngue. Como refere Arlindo Oliveira, “toda a filosofia base daquela Comissão era, para além do reconhecimento da LGP, o possibilitar às crianças e jovens surdos uma formação na sua língua materna” (E5: 274).

Categoria 2 – O Despacho n.º 7520/98 como ponto de partida para a colaboração com o ME

Da análise dos discursos dos entrevistados pode inferir-se que a colaboração de representantes da comunidade surda com o Ministério da Educação se iniciou a partir do processo negocial que envolveu a publicação do Despacho n.º 7520/98. De facto, é após o reconhecimento da LGP, que se criam condições para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos, o que abre as portas do ME ao diálogo com estes atores.

Essa colaboração não regista, no entanto, evidências de consenso e articulação entre os diferentes atores sociais. A receptividade do ME às propostas apresentadas acaba também por ficar aquém das expectativas. As subcategorias que definimos dão conta desses indicadores: SC1) conflitos de interesse entre atores sociais e SC2) o Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo. Passamos em seguida à sua análise.

SC1. Conflitos de interesse entre atores sociais

A análise das entrevistas mostra-nos que o processo negocial que envolveu o Despacho n.º 7520/98 marcou um período de transição. Lembramos que no *memorandum* “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (Doc.2), a CPRPLGP apontava várias instituições e individualidades a serem consultadas pelo Ministério da Educação, a nível independente. Essa proposta tinha em vista a eventual criação pelo ME de uma Comissão

Especializada para as Questões Educativas dos Surdos e pressupunha o fim da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP. A APS era apontada como a instituição que passaria a representar as associações de surdos.

É no decurso dessa proposta que o ME envia o pré-projeto do Despacho n.º 7520/98, “Unidades de intervenção especializada para alunos com deficiência auditiva” (Doc.3) à APS. E é já, fora do âmbito da CPRPLGP, que esta associação emite o seu parecer: “O governo perguntou à APS o que é que nós queríamos para a educação de surdos. Nós respondemos a dizer o que é que gostaríamos. Isto foi ainda antes de ser criado o Despacho. Foi quando ele começou a ser pensado, na altura da Conceição Baptista” (E2: 231).

Helder Duarte confirma que, quando o ME, através da Dra. Conceição Baptista²⁸, começa a convocar reuniões para a discussão do Despacho propriamente dito, os membros da Comissão são já convidados “como independentes” (E1: 216). Pelo discurso de Paula Estanqueiro, constatamos que a APS é a única associação de surdos que participa nestas negociações:

Houve reuniões de auscultação em que a APECDA esteve presente. (...) Principalmente foi a APS, para representar os surdos, depois havia representantes do próprio Ministério da Educação, da área do Ensino Especial (...) Também houve reuniões com algumas universidades, nomeadamente a Faculdade de Letras. A única representação da comunidade surda éramos nós. A APS era a única associação a nível nacional (E2: 231).

Helder Duarte (E1), Arlindo Oliveira (E5) e Maria José Duarte (E9) fazem questão de realçar que as propostas apresentadas na altura pela APS foram ainda o resultado do trabalho de equipa, desenvolvido no seio da CPRPLGP:

O projeto que apresentamos na altura era muito parecido com o Decreto-Lei 3/2008. Foi um trabalho realizado com essa tal equipa, com o Amândio, com a Paula Estanqueiro, com a Maria Augusta Amaral, com o Dr. Adalberto Fernandes, também com o Luís Clara. Fizemos um trabalho espetacular (E1: 217).

Paula Estanqueiro, pelo contrário, valoriza mais o contributo da APS, enquanto instituição independente:

²⁸ Conceição Baptista desempenhava a função de técnica do Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, do Departamento de Educação Básica, do Ministério da Educação.

Quando houve a luta pelo reconhecimento da língua gestual, houve sempre discussões sobre a educação, como é óbvio. Não era possível dissociar as duas coisas. (...) Cada qual tinha a sua perspectiva. (...) Não houve nada formal, só discussões. Depois, eu lembro-me que enviamos um parecer pessoal em nome da APS sobre o Despacho 7520, a AFAS também enviou um parecer deles e deram-nos conhecimento desse documento. (...) Todos são independentes, todos podem emitir pareceres (E2: 231).

Dos discursos analisados ressalta a ideia de que o processo negocial em torno do Despacho n.º 7520/98 marca a transição de um trabalho conjunto entre os vários atores sociais no seio da CPRPLGP, para um trabalho independente, em que cada instituição passa a ser responsável pelos seus pareceres. Com esta mudança, o consenso que antes existia, começa a perder-se.

Helder Duarte (E1) dá conta de problemas no seio das reuniões com o Ministério da Educação. Pelo seu discurso, inferimos que existiam pontos de vista diferentes entre algumas instituições, o que levou à interrupção do processo negocial: “As reuniões sucederam-se e os problemas continuaram. (...) A Conceição Baptista abandonou as reuniões, porque efetivamente nunca se chegava a nenhuma conclusão e o Despacho acabou por ser aprovado como foi” (E1: 216).

Após a publicação do Despacho n.º 7520/98, Conceição Baptista voltou a formar um outro grupo de trabalho, desta vez no seio da DREL. Dessa equipa faziam parte a APS, a APECDA, a ATILGP e a AFAS. O objetivo era estudar em conjunto a forma de implementar este diploma legal. Como refere Maria Bispo, da AFAS (E12), os desentendimentos voltaram a ser notórios: “Há pessoas que têm sempre um bocadinho de receio quando se pretende proceder a alterações e têm receio que a ordem estabelecida fique de tal maneira pervertida que saiam prejudicadas. Este Despacho não agradava a todas as pessoas” (E12: 386). Esta entrevistada dá a entender que o abandono desta equipa de trabalho foi uma forma de a sua associação marcar a não cedência a grupos de interesse:

Nós saímos para marcar uma posição. (...) Continuamos a escrever coisas, (...) a desenvolver atividades, a ir aos congressos e a ser “desagradáveis”. Como nós não recebemos ordenados aqui na associação e como as nossas áreas de profissão são distintas, temos sempre aquela liberdade de dizer o que pensamos (E12: 387).

Maria Bispo considera que essa independência nem sempre se encontra em outras associações:

Não pondo em causa as capacidades técnicas de alguns dos ouvintes que estão à volta da área da surdez, também é verdade que há alguns que trabalham muito próximo e que têm alguma dificuldade (...) em distinguir em termos éticos aquilo que é a área da profissão e aquilo que é a área da influência. Eu sou muito frontal e gosto de chamar as coisas pelos nomes. Acho que há alguma promiscuidade nas relações (E12: 388).

Depreende-se dos discursos analisados, que o processo que envolveu a produção e a implementação do Despacho n.º 7520 foi marcado por vários jogos de influência, o que nos remete para as relações de interdependência e de influência que existem entre os vários atores e os vários contextos, tal como defende Ball (1992; 1994) e Rizvi e Lingard (2010).

SC2. O Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo

A recetividade do ME às propostas apresentadas pela APS relativamente ao Despacho n.º 7520/98 acabou por não corresponder às expetativas desta associação. Disso nos dá conta Paula Estanqueiro:

Lembro-me da APS dar várias opiniões e eles não gostarem. Achavam que era muito difícil pôr na lei, achavam que os professores não iam aceitar. Nós queríamos exigir o máximo possível, é normal. Sentimos que eles tinham a obrigação de nos ouvir. Sentiam-se obrigados a ouvir-nos, porque estava na Constituição, mas não tinham muita abertura. Pensavam em conjunto connosco. Eles eram o governo e nós éramos os interessados. Chamavam-nos parceiros, mas não nos sentíamos bem como parceiros (E2: 231).

Quando o Despacho saiu, houve um período de discussão pública. A APS emitiu um parecer (Doc.4), através do qual criticava as contradições do documento. Segundo Paula Estanqueiro, nenhuma das observações desta associação foi considerada:

Quando o Despacho saiu, logo no início, houve um período de discussão pública. A APS redigiu um documento em que apontava vários pontos em que não concordava, porque havia muitas contradições no próprio documento. (...) Colocámos várias questões, enviámos, mas eles não ligaram. Nós enviamos propostas, mas eles depois fazem o que querem. O poder está com eles e, de facto, não alteraram nada. Disseram-nos que já era tarde de mais e ficou tudo como estava. Disseram: “É melhor assim, uma mudança

grande de repente é melhor não, isto já é uma grande mudança, criou as Unidades” (E2: 232).

André Couto refere que a AFAS enviou ao ME um parecer (Doc.5) idêntico ao da APS:

Elaborámos um documento sobre o 7520 que remetemos à Secretaria de Estado. Se as pessoas lerem o preâmbulo, ficam com uma ideia do que deveria ser. O Despacho começa com um preâmbulo extraordinário do ponto de vista dos princípios para a educação de surdos e forma de conduzir essa política. Depois o articulado contradiz em muitas situações aquilo que foi dito anteriormente. Porque é que isto se faz assim, não sei. É uma realidade em que, muitas vezes, as pessoas estão a tentar defender os seus interesses (E12: 387).

Na opinião deste entrevistado, a ambiguidade terá, de certo modo, procurado servir os diversos grupos de interesse que emergiram durante o processo negocial que envolveu a produção deste Despacho.

Os entrevistados E2, E7 e E12 consideram que, apesar do seu carácter pioneiro, o Despacho n.º 7520/98 ficou aquém das expectativas. Estes entrevistados apontam várias contradições no diploma, o qual através de uma linguagem ambígua e ambivalente, permitia uma grande flexibilidade de caminhos, alguns dos quais colocavam em causa os princípios de educação bilingue defendidos no preâmbulo.

Categoria 3 – A Lei n.º 89/99 como conquista incompleta

A Lei n.º 89/99, que veio definir as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de LGP, era um diploma que, *a priori*, não tínhamos pensado abordar, mas que acabámos por incluir na análise deste trabalho, pela relevância que lhe foi dada nas entrevistas.

Os entrevistados E1, E8 e E9 deram uma grande ênfase a este diploma, considerando que ele acabou por se revelar uma conquista incompleta, por falta de regulamentação posterior. A partir dos seus discursos, construímos as seguintes subcategorias: SC1) a definição do perfil profissional do intérprete de LGP como primeiro passo no reconhecimento da profissão; SC2) o projeto-lei do

PCP como fator determinante para a apresentação de uma proposta de lei na Assembleia da República; SC3) a Licenciatura de Tradução-Interpretação de LGP da ESE de Setúbal como contributo para a aprovação da lei e SC4) a não regulamentação da lei como resultado da falta de consenso. Passamos em seguida à sua análise.

SC1 - A definição do perfil profissional do intérprete de LGP como primeiro passo no reconhecimento da profissão

José Catarino Soares (E8) refere que, até ao reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, e da criação do primeiro curso superior de formação de tradutores-intérpretes de LGP, na ESE de Setúbal, a formação destes profissionais estava a cargo da APS. Segundo o mesmo entrevistado, a preocupação com o seu estatuto profissional era antiga e começou a dar os seus primeiros frutos no início da década de 1990. O mesmo entrevistado refere que se criou já nessa altura um grupo de trabalho no IEFP para a definição sumária do seu perfil profissional, de modo a que este pudesse ser inscrito na Classificação Nacional das Profissões. Este trabalho foi concluído “em 1994 e o perfil do intérprete de LGP encontra-se nessa classificação, no Grupo Base 2.4.4.4 (Filólogos, tradutores e Intérpretes), na secção 2.4.4.4.20” (E8: 310).

José Catarino Soares refere que, após o reconhecimento da LGP, se formou de novo uma equipa destinada a construir o perfil do intérprete de LGP, desta vez “para efeitos da sua inscrição no Sistema Nacional de Certificação Profissional” (E8: 310). Este grupo de trabalho foi mais uma vez constituído no âmbito do IEFP e dele fizeram parte representantes da Associação de Intérpretes (AILGP), da APS e, ele próprio, como coordenador do curso de Tradução-Interpretação de LGP, da ESE de Setúbal. Afirma ainda que o perfil profissional do intérprete de LGP foi concluído em julho de 1998. Como nos relata o mesmo entrevistado, “nele ficou exarado que as condições de acesso a esta profissão seria possuir o 12º ano ou equivalente e ter frequentado com êxito um curso de formação profissional de nível 4” (E8: 310).

Pela análise dos discursos dos entrevistados E1, E8 e E9, pudemos inferir que a definição do perfil profissional do intérprete de LGP, no âmbito de reuniões

ocorridas no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), foi o primeiro passo para o reconhecimento desta profissão.

SC2. O projeto-lei do PCP como fator determinante para a apresentação de uma proposta de lei na Assembleia da República

Segundo os entrevistados E1, E8 e E9, o projeto-lei que o Partido Comunista Português (PCP) enviou à APS sobre a mesma temática, acabou por ser determinante para que se apresentasse uma proposta na Assembleia da República com vista ao reconhecimento legislativo da profissão.

Maria José Duarte refere que este documento “era uma proposta de Decreto-Lei que já existia desde 1993, apresentada pela Associação de Intérpretes AILGP e que tinha ficado na gaveta. Após o reconhecimento da LGP, o grupo parlamentar do Partido Comunista Português contactou a comunidade surda e a associação de intérpretes para reativar aquele documento” (E9: 344-345). José Catarino Soares afirma que a APS convocou alguns membros da CPRPLGP para a análise e melhoria deste pré-projeto: “Era um projeto com poucos artigos (...) mas muito secos, quase telegráficos. Eles enviaram a proposta para a APS para parecer, e nós decidimos melhorá-lo. Juntámos outra vez a Comissão, na sede da APECDA, e cada um contribuiu com as suas propostas (E8: 311). Depois de melhorado, este projeto-lei foi apresentado pelo Partido Comunista na Assembleia da República, tendo sido aprovado. Como refere o mesmo entrevistado:

A Lei 89/99 destinava-se a regular as condições de acesso e exercício da profissão de intérprete de LGP, partindo do pressuposto que estes teriam de passar a ser formados no ensino superior e, portanto, fora do Sistema Nacional de Certificação Profissional, em cursos com um mínimo de 3 anos (...). Era portanto algo de muito mais ambicioso. Por isso, na Lei 89/99 (que o projeto do PCP despoletou), previa-se um período de transição para os intérpretes formados antes da sua aprovação, e deixava-se para regulamentação ulterior esse e outros pormenores (E8: 310).

José Catarino Soares refere que a promulgação desta lei na AR teve um alcance mais ambicioso do que os trabalhos desenvolvidos no seio do IEFP.

Depreendemos dos discursos analisados que o processo negocial que envolveu o reconhecimento da LGP alcançou grande visibilidade e acabou por captar a

atenção dos partidos políticos. Neste caso, o envolvimento do PCP permitiu a aprovação da Lei n.º 89/99.

SC3. A Licenciatura de Tradução-Interpretação de LGP da ESE de Setúbal como contributo para a aprovação da lei

Maria José Duarte refere que a existência da Licenciatura de Tradução-Interpretação de LGP, da ESE de Setúbal, foi um contributo importante para a aprovação da Lei n.º 89/99: “Nessa altura, já existia a licenciatura em Setúbal, começou em 1997. O facto de existir a licenciatura foi um contributo para o reconhecimento da profissão” (E9: 345).

A criação deste curso resultou de várias iniciativas de José Catarino Soares, desenvolvidas durante os anos 1990:

Eu já tinha tentado fazer um curso deste género em 1991 ou 1992, mas fracasei. (...) Em novembro de 1992, foi celebrado um protocolo de cooperação entre a ESE de Setúbal e a APS (...) Ao abrigo desse protocolo, o José Bettencourt, propôs, em 1993, que a ESE de Setúbal e o *Centre for Deaf Studies* da Universidade de Bristol se juntassem numa parceria para formarem 6 professores surdos de LGP e 5 intérpretes de LGP. Como era a APS que financiava esse projeto (...) e como a ESE de Setúbal era parceira de uma universidade estrangeira, isso conferiu respeitabilidade à ideia de que a formação em LGP não era, afinal, uma coisa tão exótica quanto parecia a alguns. Quando o projeto de parceria com a Universidade de Bristol terminou, estavam criadas as condições internas que me permitiram voltar à carga com o projeto de um curso de tradução-interpretação de LGP, em 1996 (E8: 310).

O mesmo entrevistado refere que a APS “concordou em cessar a formação de intérpretes de LGP, que passaria a ser feita na ESE de Setúbal” (E8: 311). A aprovação da Lei n.º 89/99 veio depois conferir legitimidade acrescida ao curso desta instituição e clarificar as saídas profissionais dos estudantes que o frequentavam. A legislação portuguesa foi, assim, de encontro às orientações do Parlamento Europeu, de reconhecimento das línguas gestuais e da profissão de intérprete de LGP.

SC4. A não regulamentação da lei como resultado da falta de consenso

A análise dos discursos dos entrevistados E1, E8 e E9 permite inferir que os processos negociais que antecederam a Lei n.º 89/99, bem como aqueles que lhe sucederam, foram revestidos de falta de consenso entre os atores sociais neles envolvidos, o que acabou por ter implicações em termos da regulamentação da própria lei.

Helder Duarte dá conta dos problemas que começaram a existir nas reuniões que tinham lugar no IEFP, para a definição do perfil do intérprete de LGP:

O IEFP chamou-nos, porque queriam criar a carteira profissional de intérprete de LGP, uma vez que já existia o reconhecimento da LGP. Nós tínhamos na mesa os formadores e os intérpretes de língua gestual. (...) No primeiro ano, não foi muito fácil o trabalho, porque a pessoa que estava a liderar a associação de intérpretes era complicada. (...) Nós queríamos que a carteira profissional tivesse o nível 4, porque correspondia ao nível académico. Toda a gente queria, menos a associação de intérpretes. Eles só queriam o secundário e nós, uma situação mais académica (E1: 216).

Segundo este entrevistado, o presidente da AILGP queria que as condições de acesso ao exercício desta profissão fossem apenas a posse do 12º ano. A APS queria, no entanto, que tal implicasse uma formação de nível superior, tal como a que existia na ESE de Setúbal, desde 1997.

Esta diferença de perspetivas criou conflitos internos no seio do grupo de trabalho do IEFP. Helder Duarte afirma que foi essa a razão que levou a APS a deixar as negociações que aí decorriam e a formar um outro grupo à parte, com elementos da CPRPLGP, para a análise do projeto-lei do PCP:

O IEFP soube que o PCP nos tinha enviado aquela proposta e ficou furioso. (...) “Então andamos há um ano e tal a trabalhar nisto e agora o PCP apresenta na Assembleia da República um projeto quase igual ao nosso?” Nós dissemos: “Pedimos desculpa, mas não havendo colaboração interna dentro destas reuniões, como é que nós vamos avançar? O projeto do PCP está feito, está ótimo”. Suspendemos então as reuniões com o IEFP (E1: 216).

Helder Duarte, na altura presidente da APS e José Catarino Soares, coordenador da Licenciatura de Tradução-Interpretação de LGP da ESE de Setúbal, faziam

parte deste grupo de trabalho. Maria José Duarte (E9) também participou nestas reuniões, assumindo um duplo papel. Geralmente, estava como técnica da APS. Quando o presidente da AILGP não podia ir às reuniões, ela representava esta associação.

A Lei n.º 89/99 acabou por ir de encontro à exigência de uma formação de nível académico para o desempenho da profissão de intérprete. No artigo 5.º deste diploma legal pode ler-se:

1. Os candidatos a intérpretes de língua gestual portuguesa devem frequentar com aproveitamento um curso superior de tradutor-intérprete de língua gestual, com a duração mínima de três anos (ponto 1, artigo 5.º, Lei n.º 89/99, de 5 de julho).

Esta lei previa um período de transição para os intérpretes formados antes da sua aprovação, e deixava para regulamentação ulterior esse e outros aspetos da carreira destes profissionais. José Catarino Soares refere que, no ano 2000, quando se formou um novo grupo de trabalho no SNRIPD²⁹, para trabalhar essa regulamentação, voltaram a surgir divergências com o presidente da AILGP, o qual nunca tinha concordado com a exigência de uma formação de nível superior para os intérpretes: “Embora o grupo de trabalho tenha feito tudo o que lhe competia, a regulamentação que elaborou nunca chegou a ser publicada, por causa, principalmente, de manobras dilatórias do representante da AILGP” (E8: 310).

Maria José Duarte transmite a mesma ideia, afirmando que a regulamentação “nunca chegou a ser feita até hoje, também por culpa dos próprios interessados” (E9: 345). Tal deixou em aberto “situações que estavam pendentes, pessoas que tinham feito a formação profissional de intérpretes na Associação Portuguesa de Surdos, em Lisboa primeiro, e depois também na Associação de Surdos do Porto” (E9: 345). Segundo a mesma entrevistada, “a legislação previa que houvesse a criação de uma comissão na comunidade surda que fizesse o reconhecimento da formação desses intérpretes que tinham feito a formação profissional e também daqueles que já trabalhavam como intérpretes antes de haver formação” (E9: 345). Isso nunca chegou a concretizar-se.

²⁹ Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Maria José Duarte acabou por deixar de fazer parte da AILGP no fim do ano 2000, devido a problemas de funcionamento interno desta associação. Ela própria, não concordava com a postura assumida pelo presidente da sua associação. Outros membros fizeram o mesmo. Esta entrevistada refere que, em decurso destes problemas, a AILGP deixou de ter uma intervenção a nível social e político:

A associação de intérpretes teve alguns problemas de funcionamento interno e eu sai da associação no final do ano 2000. Começou a perder a intervenção a nível social e político que tinha. Legalmente acho que ainda existe, mas não funciona. Houve um afastamento dos próprios intérpretes desde 2000 para cá (E9: 345-346).

Assim, segundo a mesma entrevistada, muitas das situações que afetam os intérpretes permanecem até hoje por resolver, nomeadamente “o reconhecimento da formação anterior que já existia, a definição das condições mínimas de acesso [e] a definição de um código de ética profissional” (E9: 345).

Categoria 4 - O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política

Através das perceções dos entrevistados, pudemos inferir que os processos negociais que envolveram a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP constituíram pontos altos na colaboração dos representantes da Associação Portuguesa de Surdos com o Ministério da Educação. Através destes dois documentos, foram consagrados em termos legislativos alguns dos princípios que esta associação sempre tinha defendido e que não tinham sido contemplados no Despacho n.º 7520/98.

A análise das entrevistas mostra, contudo, que algumas das medidas acabaram por não ser regulamentadas posteriormente, o que gerou descontentamento por parte de alguns atores. Outro fator de insatisfação foi o facto de os representantes da APS não terem consultado membros de outras associações, durante o decurso destes processos negociais.

A partir destes indicadores, elaboramos três subcategorias de análise: SC1) recetividade às propostas apresentadas; SC2) ausência de regulamentação de

algumas medidas; SC3) ausência de articulação entre a APS e outros atores. Passamos em seguida à sua análise.

SC1. Recetividade às propostas apresentadas

Os discursos dos entrevistados confirmam a ideia, já defendida por nós no capítulo III, de que o Decreto-Lei n.º 3/2008 surgiu em resultado da grande insatisfação existente face ao Decreto-Lei n.º 319/91. Como refere Carlos Afonso,

O descontentamento advinha de que o Decreto 319 foi ficando desatualizado face a novas realidades entretanto surgidas. Por outro lado, ele não era muito claro quanto aos apoios dados no jardim de infância, por exemplo, bem como introduzia situações pouco definidas como o currículo escolar próprio. Era reconhecido por todos que se devia aprofundar o que estava definido no 319 (E13: 407).

A insatisfação em relação ao diploma existia também no seio das associações de surdos, por os alunos surdos não verem reconhecida a sua especificidade. Helder Duarte e Armando Baltazar dão conta dessa posição:

Exercemos pressão. Queríamos que os alunos surdos fossem retirados do 319, porque fisicamente não estavam bem dentro daquele todo. (...) Nós pressionámos. A associação pressionou. Foi feito algum trabalho e nós avançámos (E1: 218).

Nós detestávamos o 319. Principalmente a Associação Portuguesa de Surdos e a Federação estiveram sempre a pressionar o poder político e o Ministério da Educação para modificar certas coisas. Os alunos estavam todos no mesmo saco (E4: 262).

Paula Estanqueiro (E2) refere que o projeto de revisão do Decreto-Lei n.º 319/91 previa, no entanto, algumas medidas com as quais a APS não concordava, nomeadamente o encerramento das escolas especiais e a sua reconversão em centros de recursos. Esta entrevistada afirma que a comunidade surda era contra este propósito, pois sempre tinha atribuído uma grande importância a estas instituições, pelo contributo que tinham dado para a construção do sentimento de comunidade e de identidade surdas:

O Ministério da Educação estava a pensar em efetuar mudanças na Educação Especial, em geral. Eles queriam acabar com as escolas especiais e passar a chamar-lhes centros de recursos, queriam os meninos todos dentro do Ministério da Educação. (...) Na nossa opinião isto não era uma ideia muito adequada para os alunos surdos. As escolas especiais (...) sempre tiveram um papel importante e a comunidade surda em geral, mesmo a nível mundial, todos consideram que as escolas de surdos são importantíssimas, independentemente do Ministério da Educação ter respostas para os alunos surdos (E2: 235).

A ideia do Ministério da Educação era transferir os alunos que frequentavam escolas especiais para escolas do ensino regular, sendo as primeiras transformadas em centros de suporte e de apoio às segundas. Este processo seria desenvolvido de forma gradual, à semelhança do que estava a ocorrer em outros países europeus. Como referia a *European Agency* (2004), quase todos os países estavam a planear desenvolver ou já tinham desenvolvido uma rede nacional de centros de recursos para reconversão das escolas especiais. Esta era uma orientação da Declaração de Salamanca (1994) que recomendava às organizações não governamentais que fortalecessem a sua colaboração com as entidades oficiais, no sentido de se envolverem no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais. Assim, a partir de 2007, foi implementado um plano de ação destinado à reconversão das escolas especiais em centros de recursos para a inclusão (ME, 2007).

Um outro aspeto com que as associações de surdos nunca concordaram foi com o facto de a educação de surdos estar inserida dentro da Educação Especial. Com a discussão em torno do Decreto-Lei n.º 319/91, a APS voltou a insistir nesta separação, mas sem resultado. Como refere Paula Estanqueiro:

Nós, no início, queríamos que houvesse uma lei só para o ensino bilingue dos surdos. Não achamos que seja um ensino especial, é um ensino diferente. (...) Mas a política do Ministério da Educação é incluir os surdos na Educação Especial. Nós achamos que mais vale ter uma lei dentro da Educação Especial que fale do ensino de surdos do que não ter nada (E2: 235).

A APS não conseguiu que a educação de surdos saísse do âmbito da Educação Especial. No entanto, um dos artigos foi dedicado à educação bilingue:

Se o Ministério da Educação vê os surdos dentro da Educação Especial e vai criar uma lei de âmbito geral, então tem que falar especificamente do ensino de surdos, porque o 319 não falava nada dos surdos, estava tudo dentro do mesmo saco. Então, foi melhor que nada. (...) A lei é a da Educação Especial, mas depois há o artigo 23 que fala da educação bilingue para alunos surdos (E2: 235).

Paula Estanqueiro considera que a inclusão deste artigo no Decreto-Lei n.º 3/2008 acabou por ter as suas vantagens, pois deste modo todas as orientações acabaram por ficar enquadradas dentro da lei geral e não num documento à parte, de menor força legal como tinha sido o caso do Despacho n.º 7520/98. Como refere a mesma entrevistada:

Quando o Ministério da Educação começou a pensar em fazer estas alterações, eles viam que o Despacho 7520 era só para os surdos, o valor era diferente. Era assinado pelo Secretário de Estado e não pelo Ministro da Educação. A força que tinha para as escolas era muito menor, por isso decidiram incluir as orientações para os surdos na lei da Educação Especial (E2: 235).

Deste modo, as escolas não poderiam argumentar que não seguiam as orientações existentes para os surdos, por estas não fazerem parte do diploma principal da Educação Especial. A existência de um artigo específico para a educação destes alunos acabou assim por constituir uma conquista importante, apesar de não corresponder ao objetivo inicial.

A APS acabou por ser consultada para a elaboração do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, no seguimento da colaboração já existente com o Ministério da Educação. Como refere Helder Duarte:

Nessa altura, eu já não estava na APS. (...) As pessoas que foram consultadas na altura foram a Paula Estanqueiro, a Helena Carmo, a Marta Morgado e a Mariana Martins. Elas trabalharam com a Fátima Cavaca. Era uma *Task Force*. Na altura em que eu estava como presidente, tínhamos uma colaboração com o Ministério da Educação e começámos a trabalhar. As duas representantes da APS eram a Paula Estanqueiro e a Helena Carmo. Foram orientando o trabalho e sempre cooperaram desde o 7520 até então. Depois veio a Fátima Cavaca. Conseguiu essa situação, mas não foi uma situação aprovada na Assembleia da República, mas sim em Conselho de Ministros. Foi uma situação diferente a aprovação desta lei. O Conselho de Ministros é que aprovou o Decreto-Lei 3/2008 (E1: 218).

As representantes da APS trabalharam em conjunto com Fátima Cavaca³⁰. Paula Estanqueiro fala sobre a forma como decorreu essa colaboração:

Foi no seguimento das reuniões que já tínhamos antes com a Maria João Reis, no tempo das Unidades, reuniões que foram continuando. O Ministério da Educação já tinha alguma noção da nossa opinião, daquilo que considerávamos ser o melhor para os surdos. (...) Fizemos o texto para o artigo 23 em conjunto com a Fátima Cavaca. (...) Ela fez a proposta para a parte dos surdos conosco. Alguém lá da legislação iria depois analisar a proposta dela. Formalmente estava bem feita (E2: 236).

Na mesma altura, começou a ser elaborado o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. A equipa era constituída pelos mesmos elementos que estavam a trabalhar no artigo 23.^o, do Decreto-Lei n.^o 3/2008, ou seja, por Fátima Cavaca, Paula Estanqueiro, Helena Carmo e Mariana Martins. Marta Morgado acabou por ser convidada posteriormente:

Na altura do programa de LGP foi convidada a Paula Estanqueiro, como coordenadora da Língua Gestual, em representação da APS, foram convidados formadores que já lá estão há bastantes anos, a Helena Carmo. Havia necessidade de um terceiro elemento na área da linguística. Chamaram então a Mariana Martins que está na associação também. Essas 3 pessoas começaram a trabalhar. Sentiram necessidade de formadores com experiência em escolas sobre o ensino da língua gestual. Eu estava aqui a trabalhar como coordenadora de Língua Gestual do Jacob e então, como eles tinham necessidade de alguém que trabalhasse com crianças, eu passei também a fazer parte dessa equipa (E3: 255).

A mesma entrevistada fala-nos da forma como decorreu a elaboração do Programa:

Não foi fácil. Foram muitas horas a investigar, a ver como era feito lá fora, no estrangeiro, para adaptarmos aqui à nossa realidade em Portugal. Ao nível da Língua Portuguesa, estivemos a ver como é que podíamos encaixar as coisas. Estive muitas vezes no Ministério da Educação, a trabalhar em reuniões, a ver como se deviam adaptar as coisas. Foram cerca de 2 anos. Mesmo ao fim de semana estava sempre com muito trabalho. Foi muito pesado (E3: 255).

³⁰ Fátima Cavaca sucedeu a Maria João Reis, como técnica da Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo da Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Segundo Paula Estanqueiro, o Programa Curricular de LGP já tinha começado a ser pensado há muito tempo:

Quando a Maria João Reis saiu do Ministério da Educação, por volta de 2007, o Programa Curricular de LGP já tinha começado a ser pensado, considerava-se que era muito importante. (...) A nossa posição foi sempre a da LGP ser ensinada como as outras disciplinas, não devia ter um estatuto inferior. Mesmo as Unidades que tinham a língua gestual punham a LGP nos buraquinhos. Eram as disciplinas e depois nas horas que sobravam havia LGP para os meninos que iam para apoio, só para esses. (...) Tinham apoio da língua gestual, mas a língua gestual não é um apoio. Houve aqui uma preocupação em alterar o estatuto da língua gestual. A LGP era uma disciplina, nós sempre marcamos essa posição. Devia fazer parte do horário, constar da pauta de avaliação, tal como as outras disciplinas (E2: 241).

Esta entrevistada considera que a abertura foi total por parte do ME:

Foi quando sentimos maior abertura. (...) A Fátima Cavaca foi uma figura muito importante. Quando estive no ME isso representou um grande avanço para a comunidade surda. Tinha muito respeito por nós. Não nos falava do alto. Dizia: “Vocês é que sabem. Façam as vossas sugestões que eu depois vou ver o que consigo fazer”. Sem ela, não teria sido possível o Decreto-Lei 3/2008 e o Programa Curricular de LGP. Deu-nos muito apoio (E2: 236).

Esta ideia é partilhada por Marta Morgado, que afirma que “todas as propostas que foram feitas por elementos surdos foram aceites e respeitadas” (E3: 256). De acordo com o testemunho das entrevistadas E2 e E3, a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP constituíram momentos altos na colaboração da APS com o Ministério da Educação.

Paula Estanqueiro afirma que houve apenas um aspeto em que a APS não concordou: “Segundo a lei, os alunos surdos só podem aprender Inglês a partir do 7º ano, quando os meninos ouvintes começam no quinto e, às vezes, até no 3º ano” (E2: 236). No entender desta entrevistada e da associação que representa, “as crianças surdas deviam ter a mesma oportunidade de aprender o Inglês” (E2: 236). A mesma opinião é partilhada por Helder Duarte que levanta a seguinte questão: “Já há crianças ouvintes com três anos a falar inglês e os surdos, não têm o mesmo direito?” (E1: 215).

Excetuando este ponto, o Decreto-Lei n.º 3/2008 acabou por ir de encontro a todas as propostas da APS. Contrariamente ao que tinha acontecido no processo negocial do Despacho n.º 7520/98, esta associação sentiu-se ouvida e respeitada quanto aos princípios defendidos.

SC2. Ausência de regulamentação de algumas medidas

Apesar do Decreto-Lei n.º 3/2008 ter vindo consagrar muitas das medidas desejadas pelas associações de surdos, não criou, até à data, dispositivos de regulação para algumas delas. Essa é uma das grandes críticas levantadas pelos entrevistados, que falam sobretudo da falta de um código de recrutamento para os docentes do grupo disciplinar de LGP.

As críticas partem de Alexandra Perry e Ângelo Costa (formadores de LGP), de Helder Duarte (docente surdo da Licenciatura em LGP na ESEC), Isabel Correia, José Catarino Soares e José Afonso Baptista (académicos que assumem ou assumiram funções de docência e coordenação nos Cursos de LGP das Escolas Superiores de Educação de Coimbra e Setúbal e da Universidade Católica.

O ponto 3, do artigo 28.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008 estipula o seguinte:

A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto (ponto 3, artigo 28.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Segundo este artigo, os formadores surdos com cursos ministrados pelas associações de surdos do Porto e Lisboa assumem a docência da disciplina de LGP num período transitório até à existência de licenciados. Acontece, porém que, embora exista uma Licenciatura em LGP desde o ano letivo 2005/2006, na ESE de Coimbra (ESEC), o grupo de recrutamento nunca chegou a ser criado. Isabel Correia, diretora deste curso, dá-nos conta da sua insatisfação:

A LGP existe na ESEC, desde o ano letivo 2005/2006. (...) O que me incomoda no 3 é a transitoriedade que nunca mais acaba. Diz-se lá o que é normal dizer-se quando há uma

lei que tenta regulamentar um sistema novo que está em implementação, que durante um período transitório, enquanto não houver habilitação própria para a docência, a pessoa que dá formação é o formador de LGP, certificado pela Associações de Surdos do Porto e pela APS. (...) Penso que o 3 já teve tempo de se transformar e de regulamentar essa parte. É que depois caímos num território de ninguém. A licenciatura da ESEC e da ESE de Setúbal não fornecem habilitação própria? Porque é que não fornecem? O que é preciso para fornecerem? Está-se aqui numa terra de ninguém. Diga-se porque não e diga-se como (E11: 374).

A mesma entrevistada considera que esta situação, para além de ser pouco compreensível, é pouco ética:

Para já isto pode ser um bocado pernicioso, porque os alunos que vêm aqui tirar o curso são membros da Associação de Surdos do Porto, são membros de outras associações de surdos e são formadores no terreno. Não me parece propriamente ético que se certifiquem a si mesmos. Depois, eu conheço os cursos ministrados na APS. Não têm obviamente o mesmo número de horas que tem uma licenciatura. (...) É evidente que a proficiência na língua é um requisito, talvez um dos primeiros, mas falta muita coisa às pessoas que lecionam a LGP. Faltam algumas competências de índole didática, pedagógica, reflexiva e até linguística, porque às vezes as pessoas pensam que basta ser surdo para saber língua gestual e não é assim (E11: 374).

Helder Duarte, docente na mesma instituição, também não percebe o porquê deste impasse. Segundo este entrevistado, a não resolução desta situação impede que os docentes de LGP assumam um estatuto igual aos dos outros professores. Como não há código de recrutamento para a disciplina de LGP, os docentes que a lecionam continuam a ser encarados como técnicos:

Não existe o código de recrutamento para o docente de LGP. Trabalha como técnico, como um terapeuta. O Decreto-Lei 3 diz que o docente está noutra enquadramento, tem um outro contrato, só que nós ainda não conseguimos mudar essa situação. (...)

Existem licenciados de 2006 e já estamos em 2011. A lei é de 2008. Não foi reconhecido o papel do docente e isso é muito grave. E agora, o que é que nós fazemos? (E1: 218-219).

Alexandra Perry, docente surda licenciada em LGP, fala da sua própria experiência:

O Ministério da Educação criou o nosso curso, a Licenciatura em LGP, nós fomos obrigados a ir. Agora ensinamos LGP, mas há qualquer coisa que não está a bater certo. Continuamos a não ter código de recrutamento. Continuamos a não saber onde nos enquadrámos (E6: 281).

A mesma preocupação é referida por José Afonso Baptista, docente no Curso de LGP da Universidade Católica de Lisboa, onde o mesmo curso existe desde o ano letivo 2009/2010:

Os professores surdos criaram grandes expectativas. Finalmente veem abrir-se as portas quer profissionais, quer como espaço de realização do sonho surdo: poder educar na sua língua e cultura. A questão está agora em criar o grupo de docência de Língua Gestual Portuguesa e em definir corretamente o perfil de professor desse grupo. O que seria inadmissível é o Ministério da Educação não criar esse grupo e depois estes docentes não poderem ser colocados (E10: 366).

Segundo este entrevistado, a defesa de um estatuto igual para a LGP passa por garantir um estatuto igual para os professores que a lecionam: “Não podemos apregoar a inclusão para os alunos surdos e excluir os professores surdos, o que será sempre uma forma de exclusão dos próprios alunos” (E10: 366).

José Catarino Soares afirma que pediu uma audiência ao Secretário de Estado da Educação do XVII Governo Constitucional (2005-2009), Valter Lemos, para tentar resolver esta questão:

Perguntámos qual era a política do Ministério para a Língua Gestual Portuguesa, se a ia tornar uma disciplina curricular nos ensinos básico e secundário, com um código de recrutamento próprio nos concursos de colocação de professores, e ele disse-nos: “Este governo já não se vai meter nisso. Ficará para a próxima legislatura” (...) Ficaram e ainda não cumpriram (E8: 317).

O mesmo entrevistado refere que existe um órgão que reúne todas as escolas superiores de educação (ARPESE) e que essa entidade fez uma exposição à Ministra da Educação do XVIII Governo Constitucional (2009-2011), Isabel Alçada, sobre o mesmo problema:

Existe um órgão que reúne todas as escolas superiores de educação. Chama-se ARPESE (Associação Reflexão e Intervenção na Política Educativa – ESE). A ESE de

Coimbra e a de Setúbal têm cursos de LGP e a ARIPESE fez uma exposição à atual ministra da Educação, a colocar precisamente a questão de termos estes cursos, das saídas profissionais dos seus alunos e de ser necessário criar um código de recrutamento de professores de LGP. O Ministério respondeu. A direção da ESE de Setúbal deu-me conhecimento dessa resposta como coordenador do curso de LGP. O Ministério disse que estava a trabalhar no assunto. Mas a trabalhar com quem? Não sei se consultaram o coordenador do Curso de LGP da ESE de Coimbra. A mim, ninguém me consultou. E agora o governo caiu... Veremos o que fará o próximo (E8: 338).

Segundo José Catarino Soares, nunca ninguém chegou a ser contactado da parte do ME e a criação de um código de recrutamento para a disciplina de LGP acabou por não se concretizar durante o XVIII Governo Constitucional, liderado por José Sócrates.

Os entrevistados E1, E8, E10 e E11 referem que as escolas superiores de educação continuam à espera, pois têm um problema em mãos que urge resolver. Isabel Correia afirma que é necessário que se defina a carreira destes profissionais, caso contrário não faz sentido manter os cursos: “Tem que se definir isto de uma vez por todas. Primeiro é formador, depois é docente, mas já não é docente. Que se defina o que é a habilitação própria e que se construa a carreira. Acho que isto devia ser tratado como foram tratados os cursos de formação de professores” (E11: 381).

Esta questão, da criação de um código de recrutamento para os docentes de LGP, não reúne consenso junto de todos os entrevistados. Paula Estanqueiro dá a entender que a APS prefere que o código de recrutamento não seja criado, pelo menos enquanto existirem os cursos das Escolas Superiores de Educação de Setúbal e de Coimbra:

A maior parte dos surdos que estão agora nas universidades já são formadores habilitados. Estão a fazer a licenciatura para receberem um pouco mais, mas eles entram na escola de qualquer maneira, porque têm anos de serviço. (...) A APS vê estes cursos como um complemento, mas nunca como a única formação para o ensino da língua gestual. Estes cursos não têm requisito de entrada, a Católica tem, mas Coimbra e Setúbal não têm. Aceitam qualquer pessoa, mesmo que não saiba um único gesto. Em três anos, uma pessoa não aprende língua gestual (E2: 245).

Esta entrevistada considera que um curso de três anos não fornece habilitação para lecionar uma língua:

O Decreto-Lei 3/2008 diz que quem tem o curso de formador de LGP tem a habilitação suficiente para o ensino enquanto não existirem docentes academicamente habilitados para o efeito. Acho que isto ainda está um pouco confuso na cabeça de muita gente, porque pensam que tendo a licenciatura já são docentes. Na realidade, uma pessoa que (...) faça a Licenciatura em Matemática, não pode ser professora de Matemática. Tem que fazer o Mestrado em Ensino da Matemática. Neste momento, isto não existe em Portugal, o Mestrado no Ensino da LGP (E2: 245).

Isabel Correia refere que a ESEC não está disponível para “abrir mestrado, porque não sabe qual é a saída” (E11: 379). Segundo esta entrevistada, é preciso “haver um reconhecimento, uma definição da carreira dos formadores, para depois se lhes poder oferecer formação” (E11: 379). Paula Estanqueiro afirma, por outro lado, que a preocupação da APS não são as saídas profissionais destes jovens, mas a qualidade da educação das crianças surdas:

A APS defende um ensino de qualidade para a criança surda. (...) Defende que quem ensina a LGP deve ser um falante nativo da língua gestual, habilitado para a ensinar e com um conhecimento profundo dela, bem como da cultura, da comunidade, da identidade surda, para que possa dar isto à criança. É preciso lembrar que muitas crianças, de muitas escolas do país, nunca viram um adulto surdo, não sabem “quem sou eu” e “quem vou ser eu quando crescer”. Uma pessoa ouvinte que fala mais ou menos, como é que é? A criança também vai aprender a falar mais ou menos? Não vai ter uma língua bem estruturada? Se calhar até vai pensar que foram os ouvintes que criaram a língua gestual que está a aprender. E vamos voltar ao antigamente, quando as crianças estavam integradas e não sabiam, nem língua gestual, nem português, nem nada. Elas precisam da língua bem estruturada. A nossa preocupação é com a qualidade do ensino, sempre foi. A prioridade é a criança surda e não dar trabalho a quem acaba um curso universitário (E2: 245).

A falta de regulamentação existe também para outros cursos que, entretanto, foram criados para dar formação no âmbito da educação bilingue de crianças surdas. José Catarino Soares fala-nos de um curso que criou na ESE de Setúbal, com o apoio da APS e destinado a educadores de infância:

Era o Curso de Educação de Infância para a Educação Bilingue da Criança Surda, uma licenciatura de quatro anos. (...) Eles tinham exatamente o mesmo currículo que os outros alunos do curso de educadores de infância normal, mas acrescido de uma componente que os outros não tinham. (...) Tinham estágios em estabelecimentos com crianças surdas. Tinham a Língua Gestual Portuguesa. (...) Depois tinham também “História e Cultura da Comunidade Surda” e “Visão, Audição e Surdez” que eram disciplinas comuns ao curso de Tradução-Interpretação de LGP (E8: 317).

Segundo este entrevistado, o curso teve que acabar devido à legislação de Bolonha, pois esta, ao impor uma licenciatura generalista de três anos, acabou por inviabilizar o curso que era especializado desde o início. No entanto, enquanto o curso durou, os estudantes que o frequentaram nunca tiveram prioridade de colocação nas escolas de referência, devido ao facto de tal nunca ter sido previsto pela legislação.

Inferimos dos discursos analisados que, embora o Decreto-Lei n.º 3/2008 tenha criado a área disciplinar de LGP e previsto uma resposta bilingue para todas as crianças surdas, desde a frequência precoce até ao secundário, o ME nunca chegou a publicar dispositivos reguladores desses cursos, apesar das várias audiências pedidas por representantes de escolas superiores de educação.

SC3. Ausência de articulação entre a APS e outros atores

Da análise das entrevistas, depreende-se que a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP acabou por gerar algum mal-estar no seio de algumas associações de surdos portuguesas. Tal deve-se ao facto da APS não as ter consultado durante os processos negociais em que esteve envolvida.

Os entrevistados E1 e E5 referem que as propostas apresentadas para o Decreto-Lei n.º 3/2008 foram as mesmas que tinham sido colocadas em cima da mesa no processo negocial do Despacho n.º 7520/98 e que, na altura não foram aceites:

Foram mais ou menos as mesmas medidas que nós tínhamos proposto dez anos antes para o 7520. O presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos ficou magoado, porque ao ler o Decreto-Lei 3/2008 viu que aquilo era muito parecido com o que a Comissão tinha proposto anteriormente (E1: 218).

Segundo estes entrevistados, essas propostas tinham resultado do trabalho conjunto dos antigos membros da CPRPLGP e nunca poderiam ter sido assumidas pela APS como exclusivamente suas. Helder Duarte afirma que a atitude desta associação gerou uma onda de mal-estar:

O texto era quase o mesmo e só estavam ali aqueles quatro nomes. Ainda por cima, não consultaram ninguém. Podiam ter chamado os outros surdos, mas não. Nunca nos enviaram nada, nem por fax, nem por e-mail. (...) Quando foi publicado em janeiro, ficou toda a gente de boca aberta. Foi uma vergonha (...). A partir daí foi uma guerra e a Federação agora ainda não consegue colaborar com a APS (E1: 218).

Segundo este entrevistado, a APS não consultou ninguém. Alexandra Perry, presidente da Associação de Formadores e Monitores de Língua Gestual Portuguesa (AFOMOS), dá conta da mesma ausência de contactos: “Quando fizeram a lei, não nos chamaram, nunca nos perguntaram nada” (E6: 281).

No caso do Programa Curricular de LGP também não existiu por parte da APS qualquer articulação com a FPAS ou com outras associações de surdos. Segundo Helder Duarte, a nível de contactos não houve “nada, nada, nada. O Decreto-Lei avançou e elas continuaram sozinhas a trabalhar no Programa Curricular de LGP” (E1: 223). Este entrevistado considera que, a partir de 2004, “a APS ficou completamente fechada ao mundo” (E1: 223). Arlindo Oliveira, presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos, critica o facto de não ter havido uma discussão pública do Programa Curricular de LGP, “por forma a colher os contributos de outras entidades e personalidades de reconhecido mérito na área” (E5: 276).

Paula Estanqueiro justifica a não auscultação de outras associações:

As associações de surdos não têm experiência no trabalho da escola. Não valia a pena estar a perguntar coisas que depois as associações de surdos não sabiam responder. A única associação que poderia ter experiência nesta área era a Associação de Surdos do Porto. As outras associações locais são mais direccionadas para o convívio, para os passeios, etc. Não estão tão preocupados com estas questões (E2: 241).

Armando Baltazar refere, no entanto, que a ASP nunca foi consultada: “Nunca pediram a opinião. Nunca. Nunca. Avançaram e só soubemos no fim. (...) É uma

obra fabricada em Lisboa. Ponto final” (E4: 266). Alexandra Perry refere que “nunca chamaram a AFOMOS. (...) a Associação de Formadores de Língua Gestual” (E6: 285).

Paula Estanqueiro faz questão em realçar que os elementos da APS que fizeram parte da equipa que elaborou o Programa Curricular de LGP foram convidados a título pessoal e não em representação da sua associação:

Tivemos o cuidado de frisar no início que estas pessoas específicas que foram chamadas para elaborar o Programa Curricular de LGP, foram chamadas a nível pessoal, não foi institucional. Não estávamos ali a representar a APS. Isto foi repetido. (...) Houve alguma preocupação por parte do Ministério em esclarecer isto para evitar problemas e conflitos com outras associações, disseram que nós éramos as autoras. Escolheram-nos porque tínhamos experiência e também porque conheciam melhor as pessoas da APS, pelo contacto anterior que já havia (E2: 242).

Para a elaboração do Programa Curricular de LGP, também não foram consultados ouvintes, à exceção de Mariana Martins que pertence à APS. Segundo a mesma entrevistada, tal consulta não se justificava: “Em termos académicos, não há ninguém que tenha um conhecimento profundo de língua gestual. Há pessoas especializadas, com mestrados e com doutoramentos na área da educação de surdos, mas depois na prática não conseguem comunicar com uma pessoa surda. Portanto, vamos perguntar o quê?” (E2: 242).

Pelos discursos dos entrevistados, inferimos que a falta de articulação criou um clima de animosidade e controvérsia entre as associações de surdos. Assim, as conquistas alcançadas com o Decreto-Lei n.º 3/2008 e com o Programa Curricular de LGP acabaram por merecer críticas e um distanciamento em relação às pessoas que as conseguiram. Alexandra Perry refere mesmo que a sua associação está a lutar contra o Decreto-Lei n.º 3/2008, tentando que este documento seja alvo de reformulação pelo ME: “Depois da publicação, estive a ler e vi que realmente existiam algumas falhas. Agora estamos a fazer uma proposta para alteração da lei, porque há algumas coisas que não estão corretas” (E6: 281). Esta entrevistada afirma que está também “a lutar contra o Programa Curricular de LGP” (E6: 283).

Categoria 5 – A Lei n.º 21/2008 como sinal de fragmentação

Ao longo dos vários processos negociais há duas tendências que se tornam notórias: uma aponta no sentido da APS ganhar mais agência política, e, outra mostra uma cada vez menor articulação desta associação com representantes de outras associações de surdos.

A partir das unidades de registo codificadas para esta categoria, foi possível identificar duas subcategorias: SC1) agonismos nas associações de surdos, e SC2) entre uma perspetiva pessoal e institucional. Passamos em seguida à sua análise.

SC1. Agonismos nas associações de surdos

O Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado a 7 de janeiro e a 4 de março, passados apenas dois meses, surgiu a primeira retificação à lei. Helder Duarte indica as razões que o levaram a tomar a iniciativa de pedir esta alteração:

Eu era o docente surdo, aqui na ESEC. Nas minhas aulas, toda a gente estava furiosa. (...) Entraram os alunos ouvintes e perguntaram: “Para que é que isto serve, se não nos vai dar emprego? Eu não estou reconhecido como docente de LGP. Onde está a igualdade de oportunidades? Não existe” (E1: 222).

Segundo este entrevistado, o facto de o Decreto-Lei n.º 3/2008 indicar que só podiam ser docentes surdos a lecionar LGP, impedia que os ouvintes pudessem exercer tal função, embora tivessem o mesmo curso: “A palavra ‘surdo’ não fazia sentido. Ia retirar a oportunidade às outras pessoas. Não tem lógica falar em docente branco, em docente negro, em docente surdo. Estamos em democracia. (...) A língua gestual pode ser de qualquer pessoa” (E1: 222). Ao deparar-se com esta situação, o mesmo entrevistado reuniu apoios para pedir a alteração à lei:

Nós fizemos uma proposta de alteração que foi enviada à Assembleia da República. Fizemos ainda uma petição com dez mil assinaturas. Pedimos à Federação Portuguesa das Associações de Surdos para nos ajudar quando tivéssemos que ir à Assembleia da República. Nós queríamos reunir justificações para fazer a alteração. Primeiro, o Conselho de Ministros disse-nos que não podia fazer nada. Depois, em março, nós

fizemos a tal proposta para que fosse retirada a palavra “surdo”, para que não fosse o tal *apartheid*. Foi feito um grande protesto (E1: 222).

Em consequência do protesto levado a cabo por este entrevistado e pelos representantes e estudantes da ESEC, a AR alterou a lei. A petição já não necessitou de ser entregue: “Nós íamos com ela na mão, mas como a Assembleia da República aceitou alterar a lei, já não foi preciso entregá-la” (E1: 222). O mesmo entrevistado conta em pormenor como tudo se passou:

Pela minha própria iniciativa e com a ajuda da Federação Portuguesa das Associações de Surdos, fizemos esse pedido. A ESEC também se uniu. Nós levámos aquela proposta à Assembleia da República e toda a gente concordou. Era inconstitucional ter a palavra “surdo”. Foi fácil mudar. Nós não podíamos continuar com a lei como estava. Depois a APS ficou furiosa e chamou-me traidor (E1: 222).

Arlindo Oliveira, presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), confirma que foi, juntamente com Helder Duarte, à AR, entregar a proposta de alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008:

Soube pelo próprio Sr. Helder de que ele e uma professora da Escola Superior de Educação de Coimbra tinham contactos com a Comissão de Educação da Assembleia da República para alterar o Decreto-Lei n.º 3/2008. Eu nunca poderia fazer nada senão respeitar a vontade dos representantes da comunidade surda, pois foram eles que elaboraram as conclusões, eu só as fui entregar (E5: 276).

Se, para Helder Duarte, a Lei n.º 21/2008 veio retificar uma orientação inadequada, para a maioria dos outros entrevistados, constituiu um retrocesso: “O problema é que as crianças surdas precisam de um modelo surdo. (...) Com a retificação na lei, passa a ser diferente. Os formadores passam a ser ouvintes. (...) Quem é que eles têm como modelo?” (E3: 255).

Paula Estanqueiro refere que a APS tentou impedir a alteração:

Quando saiu a Lei 21, fomos à Assembleia da República e falamos com os vários partidos para que isto pudesse ser evitado. Eles falaram na Federação: “A Federação já cá esteve” e falaram no Helder. Mas o Helder, quando vai sozinho, não representa a comunidade surda. Ele foi sozinho com pessoal da ESEC. Disseram-nos que tinham combinado com ele não discriminar os ouvintes. Mas isto não é uma questão de

discriminação, é uma questão de ensino. (...) Ele durante muitos anos esteve aqui a lutar pela língua gestual e a defender o papel do professor surdo. Mas não sei, como ele mudou de vida, como está a trabalhar na ESE de Coimbra. Não sei se ele mudou de opinião. Mas ele não é a comunidade surda (E2: 240).

Como referem os entrevistados E2, E3, E4, E6, E8 e E12, gerou-se, a partir de então, uma mobilização das associações de surdos que já não se via há muito tempo, “houve união para evitar tirar a palavra “surdo” do professor de LGP” (E2: 240). Foram pedidas audiências junto de vários grupos parlamentares e associações como a ASP juntaram-se à APS no envio de ofícios-protesto para a Assembleia da República. A AFAS também se associou a estas ações, escrevendo uma carta ao Presidente da AR, o Dr. Jaime Gama (Doc.9). Como refere André Couto:

Nós escrevemos a carta a dizer que tinha sido com satisfação que tínhamos tido conhecimento do Decreto e quatro meses depois escrevemos: “A Lei 21/2008, de 12 de maio, procede à primeira alteração do Decreto-Lei 3/2008 (...). Foi com tristeza e indignação que tomámos conhecimento das alterações. É profundo o arrependimento que congrega as pessoas que, em documento próprio e oportunamente distribuído pelas mesmas entidades, elogiaram e acreditaram na mudança. A retirada da expressão “surdos”, que no documento aparecia associada a docentes, vem mais uma vez corromper os mais elementares princípios de educação dos surdos e fazer tábua rasa do conhecimento e da experiência de todos os países em que os surdos têm tido sucesso no percurso educativo e na aprendizagem” (E12: 392).

Segundo o mesmo entrevistado, a AFAS nunca obteve resposta a esta carta. No entanto, o coordenador do Grupo Parlamentar do Partido Socialista respondeu ao ofício-protesto da APS, no dia 5 de abril de 2008, esclarecendo as razões que levaram à retificação do Decreto-Lei n.º 3/2008:

1. A lei não pode restringir, em abstrato, o exercício de uma determinada profissão a um grupo social específico, excluindo, também em abstrato e à partida, qualquer outro.
2. Para o exercício da profissão de docente de LGP em particular, a lei define que é necessário que os candidatos sejam portadores de habilitação própria, reconhecida por identidades devidamente identificadas.

(Luiz Fagundes Duarte, 2008: 1)

Pela leitura deste documento³¹, percebemos que a alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008 se baseia no princípio da não discriminação. O coordenador do grupo parlamentar do PS considera que a docência de LGP deve ser aberta a todos, surdos e ouvintes, desde que tenham habilitação própria para o fazer. Outro argumento usado é o de que a comunidade surda não se pode fechar em si mesma. Na sua perspetiva, a abertura da docência de LGP a ouvintes contribuirá para um aumento da visibilidade desta comunidade:

Estamos convencidos de que o alargamento da atividade de docente de LGP a cidadãos ouvintes, que para tal tenham habilitação própria devidamente reconhecida, não só não prejudica o desenvolvimento e a preservação deste nosso importante património cultural e de conhecimento, como até vem contribuir para o seu desenvolvimento e reconhecimento fora do universo tradicional dos surdos. (...) Até porque a melhor maneira de deixarmos que uma língua morra será circunscrevê-la ao restrito universo dos seus falantes naturais (Luiz Fagundes Duarte, 2008: 2).

Se as perceções dos entrevistados apontavam para um clima de mal-estar no período posterior à publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP, a publicação da Lei n.º 21/2008 vem confirmar a existência de agonismos no seio das associações de surdos. É de assinalar que estes se tornaram mais fortes quando a APS parecia ter atingido grande parte dos objetivos por que sempre lutara em negociações anteriores, os quais eram convergentes com as reivindicações da Federação Mundial de Surdos.

SC2. Entre uma perspetiva pessoal e institucional

Com a comunidade surda a fragmentar-se e com os seus representantes a enveredar por linhas de ação opostas, percebemos que se perde a ideia de uma filosofia comum.

Inferimos da análise dos discursos, que alguns representantes das associações de surdos revelam dificuldade em eleger o valor pelo qual se guiam, o que os leva a distinguir o seu discurso pessoal do seu discurso institucional. Essa distinção é clara em Armando Baltazar e Alexandra Perry:

³¹ Documento cedido gentilmente pela APS.

Eu aceito. Se não quero ser discriminado, também não posso discriminar. Aceito que a palavra “surdo” tivesse sido tirada fora. Agora, nós, os surdos, protestamos, a comunidade surda protestou. (...) Eu pessoalmente, eu tenho que distinguir o que é pessoal e o que é coletivo (E4: 265).

A AFOMOS é a única associação de formadores a nível nacional, por isso achamos que deve ter uma posição neutra. Se criaram o curso na universidade, nós agora não podemos ser contra. Eu, como presidente, não posso ser contra, porque estaria a discriminar os ouvintes e isso não pode ser. Como pessoa surda, sou contra, sem sombra de dúvida (E6: 283).

No caso de Arlindo Oliveira, a sua posição é um pouco diferente das anteriores:

A comunidade surda sentiu esta alteração como uma forma de discriminação, não pelo facto de se ter retirado a palavra “surdos” aos docentes de LGP, mas pelo facto de ser mantida a palavra “ouvintes” quando se referia a docentes de outras disciplinas, uma vez que se, numa situação de igualdade, se considerava a primeira discriminatória, a segunda é-o igualmente (E5: 276).

Este entrevistado aponta uma questão pertinente. Antes da sua revisão, o Decreto-Lei n.º 3/2008 atribuía funções diferentes a docentes surdos e ouvintes. Os primeiros tinham a responsabilidade de lecionar Língua Gestual Portuguesa, enquanto os segundos a de ensinar o Português enquanto segunda língua. Com a Lei n.º 21/2008, apenas sofreu alteração a designação atribuída aos docentes surdos de LGP. Assim, o texto da lei passou a estipular o seguinte:

Ponto 19 – Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

Ponto 20 – os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua aos alunos surdos (artigo 23.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, após a retificação estabelecida pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio).

Pela leitura do diploma, constatamos que, de facto, o princípio da não discriminação acabou por ser unilateral. Desapareceu o termo “docentes surdos de LGP”, mas manteve-se a expressão “docentes ouvintes”.

Infere-se dos discursos dos entrevistados que a ausência de discussão e de debate de ideias entre as várias associações acabou por deixar os surdos sem uma posição consensual quanto ao caminho a seguir.

Categoria 6 - O Programa de Português L2 como recuo na colaboração com o ME

Após a saída do Decreto-Lei n.º 3/2008, o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho para elaborar o Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Como refere José Afonso Baptista, coordenador destes programas, “foi muito depois de sair o 3/2008. Não começou antes de 2009, 2010” (E10: 366). A criação da equipa foi feita pelo ME, pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), sendo esta constituída por um grupo de especialistas, quer no domínio da linguística da Língua Portuguesa, quer no quadro da experiência como docentes de surdos. Segundo o mesmo entrevistado, as duas vertentes nem sempre foram fáceis de conciliar: “Foi um trabalho longo, nem sempre pacífico, que privilegiou o debate, e o resultado segue uma opção por um determinado modelo” (E10: 366).

Inferimos, pelo discurso de Paula Estanqueiro, que a APS esperava ter sido convidada para integrar a equipa que elaborou este programa curricular, na continuidade da colaboração existente com o ME, o que não veio a acontecer:

Na altura em que estava a Fátima Cavaca, estava previsto ficarmos incluídas nesse grupo, porque era importante ter a perspetiva da pessoa surda no programa, ligar a primeira língua à segunda língua. (...) Dentro do Ministério da Educação não se viu muita vontade em substituir a Fátima Cavaca. (...) Nessa altura, foi criado o grupo. (...) Sabíamos que íamos embora. (...) Ainda perguntámos se não precisavam de mais nada, estávamos abertas a colaborar e a resposta foi: “Não. A língua gestual era vossa. Para a língua portuguesa temos aqui outras pessoas mais experientes”. (...) Tivemos pena de não termos feito parte do grupo, mas o ME é que decide e eles decidiram que nós não íamos fazer parte. Puseram-nos de lado (E2: 246).

O ME não só não integrou representantes da APS na equipa do Programa de Português L2, como também não aceitou as sugestões desta associação para que a equipa integrasse professores de Português Língua Não Materna:

Quiseram pessoas do ME. Penso que pessoas do Português Língua Não Materna também não estiveram presentes nesta equipa e teria sido interessante se estivessem estado. A nossa proposta na altura, quando foi para formar a equipa, foi essa. Foi

professores do Ministério da Educação de Língua Não Materna. Eles tinham o Departamento de Língua Não Materna, mas não os chamaram. Chamaram especialistas em Português Língua Materna. Não sabiam nada de surdos (E2: 246-247).

A equipa acabou por integrar especialistas de Português Língua Materna e dois professores ligados à educação de surdos, tendo um deles, abandonado posteriormente o grupo de trabalho.

José Afonso Baptista refere que, após existir uma primeira proposta do programa, esta foi enviada para algumas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e também para a Associação Portuguesa de Surdos. Este entrevistado valoriza o contributo da APS, afirmando que algumas das observações desta associação foram tidas em conta:

Houve escolas que fizeram uma análise profunda, do mesmo modo que a Associação Portuguesa de Surdos, notável, impressionante a colaboração. Nós vimo-nos confrontados com uma série de depoimentos, quase sempre cheios de oportunidade. Foram colocadas muitas questões pertinentes, que foram esclarecidas e que nos permitiram melhorar o documento. Foi uma colaboração muito importante para um trabalho eficaz (E10: 367).

Paula Estanqueiro expressa uma opinião diferente:

No final do programa, (...) enviaram-nos uma versão prévia. (...). Nós analisámos (...) e enviámos um parecer, mas pelo que eu li a seguir não parece que tenha influenciado grande coisa. (...) Houve pontos que eu queria mesmo que saíssem (...) e eles não mudaram. Acho que pediram a nossa opinião só para dizer que pediram. Foi isso que nós sentimos. Não sentimos que tivéssemos participado (E2: 247).

Pela análise do discurso desta entrevistada, inferimos que a APS não sentiu que tivesse existido recetividade às suas propostas. Ao contrário do que afirma José Afonso Baptista, Paula Estanqueiro refere que as críticas e sugestões apresentadas pela APS e que constam do documento 10 (Anexo J) não foram consideradas. Esta entrevistada critica, sobretudo, o facto de os membros da equipa terem seguido o Programa de Português LM. Na sua opinião, “não fizeram o Programa de Português de base, novo, seguiram muito o outro” (E2: 247). José Afonso Baptista refere que, a equipa que coordenou na elaboração deste

programa, seguiu as diretrizes internacionais e nacionais existentes para a elaboração de programas:

Durante a elaboração nós adotámos uma série de princípios que tinham essa marca e elegemos algumas obras de referência para nos situarmos, (...), nomeadamente em termos da conceção global do programa em si e aí escolhemos sobretudo a Unesco, o Quadro de Referência para as Línguas. Adotámos esse esquema, porque já tem a força de ser um programa adotado a nível mundial, tem sido usado por autoridades muito fortes nessa área e também nos situámos muito em relação aos programas de surdos. Os programas de referência que nós seguimos foram os programas de língua, de Língua Portuguesa por um lado e de Língua Gestual Portuguesa, por outro. Houve a preocupação em não adulterar a filosofia e a preocupação, em não criar caminhos diferentes daqueles que estavam estabelecidos (E10: 366).

Inferimos pela análise das entrevistas que a APS não ficou satisfeita com a forma como decorreu o processo que levou à publicação do Programa de Português L2. Essa insatisfação deriva do facto de a APS não ter sido convidada para fazer parte da equipa que o elaborou e não ter conseguido que a mesma equipa integrasse especialistas de Português Língua Não Materna. Para além disso, Paula Estanqueiro refere que a maioria das propostas da APS não foi considerada, tendo o programa poucas características de segunda língua. Por todas estas razões, o processo que envolveu a publicação deste programa curricular foi considerado um retrocesso em termos da colaboração desta instituição com o Ministério da Educação.

Isabel Correia, por outro lado, considera que, ao longo da elaboração deste programa “deveriam ter sido ouvidas instituições de ensino superior que têm alunos surdos, como a ESEC, a Universidade Católica, entre outras” (E11: 378). Esta entrevistada também é de opinião que as metodologias que o programa plasma “deveriam refletir mais a realidade da pessoa surda, como por exemplo, o facto de ter de aprender um sistema alfabético, fortemente alicerçado na relação fonema-grafema” (E11: 378). No seu entender, “a sistematização de assuntos, temas e estratégias didáticas deveria ser revista” (E11: 378).

Da análise da dimensão A, pode inferir-se que, com o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, a comunidade surda portuguesa conseguiu maior visibilidade

e legitimidade para as suas causas. O reconhecimento não conferiu à LGP o estatuto de língua oficial como o Mirandês. Contudo, abriu as portas à publicação de legislação específica no campo da educação de surdos. A abertura da comunidade surda à colaboração com outros atores sociais parece ter sido um dos fatores chave para as conquistas alcançadas.

O processo negocial que envolveu o Despacho n.º 7520/98 ficou marcado pela dissolução da CPRPLGP e pelo facto da APS se assumir, a partir daí, como a instituição representativa das associações de surdos para as questões educativas. A articulação que existia anteriormente deu lugar a ações independentes, por parte dos diferentes atores sociais. As perceções dos entrevistados apontam para conflitos de interesse e pouca receptividade às propostas da APS, o que acabou por se traduzir num diploma ambíguo, em que o ME defendia, pela primeira vez, os princípios de uma educação bilingue, mas em que permitia, ao mesmo tempo, uma grande flexibilidade de caminhos, de modo a não colidir com interesses instalados.

Grande parte das propostas apresentadas pela APS acabaram por “ficar na gaveta” e só foram consideradas mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Deprendemos dos discursos analisados que, com esse diploma e com a publicação do Programa Curricular de LGP, os objetivos da comunidade surda foram aparentemente alcançados, uma vez que foram consagrados na lei princípios defendidos desde sempre pelos surdos.

A insatisfação que se veio a gerar, posteriormente, deveu-se, sobretudo, à falta de regulamentação de alguns cursos que se criaram para dar resposta ao ensino bilingue nas escolas de referência. Este problema tinha já afetado a Lei n.º 89/99. O processo que envolve a elaboração do Programa de Português L2 representa um retrocesso em termos da colaboração do ME com a APS. Os representantes desta associação não só não são convidados a integrar esta equipa, como veem as suas propostas recusadas. O programa acaba por ser criticado por ser muito idêntico ao de Português Língua Materna. Isabel Correia critica o facto de as escolas superiores de educação também não terem sido consultadas.

Para além dos problemas enunciados, a análise das entrevistas faz emergir um outro – o da crescente falta de articulação entre os representantes das diferentes associações de surdos e entre estes e outros atores sociais. Com o fim da

CPRPLGP, assiste-se ao distanciamento entre todos, o que se traduz na falta de consenso em alguns processos negociais. Isso contribui para que algumas propostas acabem por não encontrar receptividade junto do ME.

Da análise efetuada, sobressai o papel relevante da APS, enquanto entidade representativa das associações de surdos. Os discursos apontam, no entanto, para um certo fechamento desta associação em si mesma. A não partilha dos princípios defendidos durante os vários processos negociais fez com que esta associação se tivesse distanciado quer de ouvintes, quer de outros representantes da comunidade surda e que, estes últimos, tomassem a iniciativa de pedir a alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Pela leitura dos diferentes discursos, percebe-se que estamos hoje perante uma comunidade fragmentada. Entre os discursos pessoais e os discursos institucionais já não se constata a partilha de um projeto comum.

Dimensão B - Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos

Após analisarmos as perceções dos entrevistados relativamente aos processos negociais, quisemos saber da sua opinião relativamente ao papel dos diferentes atores na definição das políticas para a educação de surdos. Foram estabelecidas várias categorias e subcategorias de análise que passamos a apresentar de seguida.

Categoria 1 - Os representantes da comunidade surda como atores políticos

Todos os entrevistados são unânimes em considerar que os representantes da comunidade surda devem ser sempre ouvidos nas políticas que lhes dizem diretamente respeito. No entanto, os discursos dos vários atores, dão conta de pequenas diferenças em relação a essa mesma perspetiva. A identificação desses indicadores estruturantes levou-nos à definição das seguintes subcategorias: SC1) os surdos como interlocutores privilegiados junto do poder político; SC2) as associações de surdos como grupos não articulados; SC3) os

surdos como uma comunidade sem liderança e sem causa. Passamos em seguida à sua análise.

SC1. Os surdos como interlocutores privilegiados junto do poder político

Como se pode inferir pela análise do discurso dos entrevistados, considera-se que os representantes da comunidade surda devem ser os atores privilegiados no diálogo com o poder político:

O papel da comunidade surda é fundamental, porque só ouvindo os surdos e as suas necessidades reais, é que se podem fazer políticas e aplicar medidas realistas e concretas na área da educação, como em qualquer outra (E5: 277).

Paula Estanqueiro refere que, ninguém melhor do que os surdos pode falar sobre as necessidades desta população:

Eu penso que para decidir sobre os surdos, devem sempre ser chamadas pessoas surdas, sempre. Durante muitos anos, têm sido os ouvintes a decidir pelos surdos. Como é que eles sabem o que é melhor para nós? Pensam que nos estão a ajudar, mas os professores ensinam e no fim vão-se embora para casa, para a sua família, a sua vida é diferente. Mas a pessoa surda é surda 24h por dia e cresce, vive junto. A pessoa surda é que sabe o que é melhor para si própria (E2: 248).

Esta posição é defendida não só pelos entrevistados surdos, como também pelos ouvintes:

Eu costumo dizer: deixem que sejam os surdos a decidir e penso que é assim. (...) Hoje em dia, a legislação fundamental, a começar pela Constituição da República, reconhece aos surdos os seus direitos. Negar-lhes esses direitos é violar as leis do país, é um crime, é não reconhecer os direitos das minorias. Tudo aquilo que contrarie os direitos dos surdos de ter uma educação de qualidade e de poderem ascender ao máximo daquilo que é a sua capacidade, eu penso que tudo isso é inaceitável. (...) Já temos hoje o número suficiente de surdos que passaram ou estão no ensino superior. Eles sabem melhor que ninguém o que precisam e o que querem (E10: 368-369).

Na perspetiva de todos, os surdos devem ser sempre chamados a se pronunciar sobre as decisões que lhes dizem diretamente respeito, pois como referem Stoer e Magalhães (2005), são eles os sujeitos dos seus próprios discursos.

SC2. As associações de surdos como grupos não articulados

Como pudemos inferir da análise da dimensão A, a APS não consultou nenhuma associação de surdos, nem durante o processo negocial referente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, nem durante a elaboração do Programa Curricular de LGP. Os entrevistados E1, E4, E5 e E6 condenam essa postura e defendem que a representação da comunidade surda deve passar, não só pela APS, mas também por outras associações:

Devem ser todos consultados, porque só a APS não chega. Nunca chamaram a AFOMOS. As diversas associações têm uma sensibilidade diferente. Depois há seminários e congressos e começam a ver que a nossa opinião é um bocado diferente da APS e do que já está legislado. Têm que entender que Portugal inteiro tem vários formadores. Eu sei que o governo está em Lisboa e a APS está ali ao lado, mas não se podem esquecer das outras associações (E6: 285).

Helder Duarte confirma que o ME só negocia com a APS: “Se for com a APS, tudo bem. Se não for com a APS, não há nada. (...) O órgão máximo é a Federação Portuguesa das Associações de Surdos, mas na verdade, a APS ultrapassa a FPAS. O Governo não respeita as outras associações” (E1: 225). O mesmo entrevistado refere a preocupação da Federação Mundial de Surdos com esta situação:

A Federação Mundial de Surdos está preocupada com Portugal e apela à união das associações para resolverem os problemas, porque esta guerra com a FPAS e com a APS acaba por ser de tal forma incómoda que as pessoas depois não têm vontade de fazer nada. (...) A Federação Mundial de Surdos quer efetivamente que a APS e a FPAS se integrem e se entendam, mas até ao momento não foi possível (E1: 225).

Do discurso dos entrevistados E1, E4, E5 e E6 infere-se que as associações de surdos portuguesas são, atualmente, grupos pouco articulados, em que não há

partilha nem debate de ideias. Isso leva alguns dos seus representantes a pedir que o ME os consulte a todos, de forma independente. A mesma falta de articulação é sentida relativamente aos ouvintes:

Eu lembro-me de um dia ter ouvido o Carlos Afonso dizer “A surdez está na moda”. Ele, em tempos, disse isso: “A surdez está na moda” e eu digo: isso fez mal aos surdos. Por um lado, foi bom, porque lhes deu projeção, mas, por outro lado, retirou-lhes algum sentido de... não é humildade, eles não têm que ser mais humildes do que eu, penso que lhes retirou algum esforço para estarem com o resto do mundo (E15: 443).

Depreende-se que os entrevistados consideram necessária uma maior aproximação, quer entre as associações de surdos, quer entre estas e os outros atores sociais.

SC3 – Os surdos como uma comunidade sem liderança e sem causa

Um outro ponto fraco, apontado à comunidade surda, é o facto de lhe faltar, atualmente, uma liderança forte e carismática. Esta crítica surge quer de entrevistados surdos, quer de entrevistados ouvintes.

Marta Morgado refere que “pessoas de relevo (...) existem poucas” (E3: 257). Esta entrevistada afirma que “em 1997, houve luta mas depois, eles cansaram-se da luta. Agora há muitos grupos, hostilizam-se uns contra os outros, dentro da própria comunidade surda” (E3: 257). A mesma opinião é partilhada por Helder Duarte: “As próprias associações de surdos andam em guerra por questões económicas. A Federação Portuguesa das Associações de Surdos anda em guerra com a APS. Os próprios surdos estão divididos. Não há um porta-voz para o futuro” (E1: 225). Armando Baltazar compara as assembleias dentro da FPAS a guerras civis:

Dentro da Federação, as assembleias parecem guerras civis. A Federação como é a cabeça deve liderar relativamente às políticas das pessoas surdas. O problema é que há associações que não aceitam e não respeitam o poder da Federação. Era importante que houvesse mais articulação, mais contactos, mais diálogo (E4: 269).

José Catarino Soares afirma que “não se vê que exista uma liderança forte e unificada da comunidade surda” (E8: 334). Segundo o mesmo entrevistado, esta é uma questão fundamental que deve ser debatida pelos próprios surdos, se estes querem ter um papel político relevante:

Como é que a comunidade surda se deve organizar para ser um ator social, para não andar a reboque do que a comunidade ouvinte decide e faz a seu respeito, para não ser apenas reativa mas proactiva? (...) Em todos os países do mundo, incluindo os EUA, a comunidade surda tem esse problema que é o problema da liderança. É um problema muito complicado (E8: 334).

José Catarino Soares fala na importância de dar formação em liderança aos jovens surdos:

Há um instituto, o Instituto Nacional de Administração (INA) que é um organismo do Estado que tem por missão principal formar o pessoal dirigente e técnico superior da Administração Pública. (...) Se houvesse uma liderança forte na comunidade surda, penso que seria possível fazer uma proposta ao Governo para que o INA se ocupasse também da capacitação e valorização dos dirigentes das organizações sociais da comunidade surda, e formasse um conjunto de jovens surdos. (...) Há também um Instituto de Empreendedorismo Social (IES). (...) Talvez este Instituto pudesse também dar uma ajuda à comunidade surda. (...) Os seus dirigentes associativos necessitam de ter conhecimentos especializados sobre gestão das suas organizações sociais. E para isso é preciso formação, dirigida preferencialmente para os jovens surdos (E8: 334-335).

Na sua perspetiva, este tipo de iniciativas é importante, mas não vê “nenhuma dinâmica interna dentro da comunidade surda no sentido de ir ao encontro dessas necessidades” (E8: 335). O mesmo entrevistado considera que o problema está na forma como o movimento associativo surdo está organizado:

Primeiro havia a APS, Associação Portuguesa de Surdos, fundada em 1958. Era uma só em todo o país. (...) A fragmentação começou em 1977 e acentuou-se a partir da década de 1990. (...) A comunidade surda é uma minoria, uma pequena minoria. Para ser eficaz e eficiente precisa da máxima unidade possível. A sua organização numa base puramente regional é uma receita para a impotência social, para a política de campanário. É a melhor maneira para alimentar uma atmosfera de rivalidades, invejas, mexericos e maledicência como no futebol (E8: 335).

Segundo este entrevistado, a criação da Federação Portuguesa das Associações de Surdos não conseguiu resolver o problema:

Depois de se terem dividido dessa maneira, os surdos sentiram a necessidade de se unirem numa frente única, sobretudo para representarem a comunidade surda perante os poderes constituídos. Formaram então, em 1993, uma Federação, designada por FPAS (Federação Portuguesa das Associações de Surdos) que seria um órgão que pretendia juntar todas as associações. Mas parece-me que a Federação, tal como foi organizada, não é a solução ao problema da fragmentação regionalista. Para mim, a Federação é hoje uma parte integrante do problema (E8: 336).

Do discurso dos entrevistados, infere-se que a comunidade surda necessita de encontrar uma outra forma de se organizar, bem como novos líderes que consigam resgatar o passado e voltar a unir os seus membros.

Maria Augusta Amaral considera ainda que os surdos, enquanto grupo, já não lutam por uma causa:

O que eu noto agora é um salve-se quem puder. Primeiro dizem mal de um curso, acham que o curso que não presta, querem deitá-lo abaixo, mas depois as pessoas de lá dos cursos convidam-nos para eles irem para lá dar aulas e eles aí já ficam muito congratulados com essa situação, já ultrapassam os problemas que punham ao princípio. Digamos que neste momento o que eu noto é que eles já não lutam por uma causa (E7: 302).

Os representantes da AFAS partilham da mesma ideia, de os surdos estarem a ceder a princípios que sempre defenderam, por razões de sobrevivência económica. Referindo-se à Lei n.º 21/2008, Maria Bispo afirma que o que mais dói foi “ter havido surdos envolvidos” (E12: 392) a pedir a alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008. Segundo a mesma entrevistada, os surdos têm vindo a ser manobrados naquilo que são as suas necessidades mais básicas, o que os tem levado a fazer “grandes cedências” (E12: 398) em termos dos princípios defendidos. Na sua perspetiva, “essas cedências não são favorecedoras daquilo que são os objetivos principais do surdo” (E12: 398).

Depreende-se destes discursos, que os valores que se colocam, hoje em dia, à comunidade surda portuguesa não são os mesmos da década de 1990. Helder

Duarte comunga da mesma perspetiva: “O que se está a passar é a crise do dinheiro, a crise económica, é apenas isto. Não há valores” (E1: 225).

Os entrevistados E7, E8, E10, E11, E12, E13, E14 e E16 apontam algumas incoerências nas posições defendidas por alguns representantes da comunidade surda, talvez por falta de uma causa que os una. Carlos Afonso afirma que, por vezes, não se percebe o que estes pretendem:

No passado, consideravam que estava tudo errado, porque se usavam metodologias oralistas e se usava pouco a língua gestual. Neste momento, pensam que o trabalho que está a ser realizado está, por exemplo, a desvalorizar muito o trabalho do Português. Daí que me aflija muito que alguns surdos que podem ter ou não responsabilidades na situação comecem sucessivamente e sistematicamente a evitar colocar os seus filhos nas escolas de referência, colocando-os muito mais em situações de integração com muito menos respostas (E13: 425).

Da análise efetuada ressalta uma visão da comunidade surda, como um grupo fragmentado, sem liderança e sem uma causa que una os seus membros.

Categoria 2 - Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político

Os entrevistados consideram que, não só os surdos, mas também os ouvintes devem ser chamados a colaborar com o Ministério da Educação na definição das políticas educativas para a educação de surdos:

Eu acho que a comunidade surda deve participar em pé de igualdade, o mais possível, mas juntamente com outras pessoas. Não devem ser só eles a ditarem leis. É importante trabalhar num grupo em que eles ponham as suas questões e outras pessoas ponham as suas. É neste confronto entre uma sociedade e outra, entre uma forma de estar e outra que se tem que encontrar o equilíbrio (E7: 302).

A partir dos discursos dos entrevistados, criámos duas subcategorias: SC1) o contributo independente dos vários atores e SC2) a criação de uma entidade representativa. Passamos em seguida à sua análise.

SC1 – O contributo independente dos vários atores

Os académicos, por nós entrevistados, consideram fundamental que o poder político mobilize o seu contributo. Como refere José Afonso Baptista, foi a investigação desenvolvida no campo das línguas gestuais que permitiu reformular o seu estatuto e levar ao reconhecimento das mesmas:

O papel dos académicos é o de esclarecer, de intervir, de escrever, o de tentar pôr as coisas no seu lugar. Nós vemos que à medida que os fenómenos se vão desenvolvendo e que a investigação se vai produzindo tudo muda. (...). O campo académico é extremamente importante, porque não teria havido reconhecimento das línguas gestuais sem se ter provado que a língua gestual é uma língua natural como qualquer outra língua (E10: 369).

Maria Augusta Amaral considera bastante importante a vertente da investigação, lembrando que ela deve contar sempre com a colaboração de elementos surdos:

Eu penso que as universidades devem tentar desenvolver a investigação o mais possível, mas sempre com os surdos integrados nessa investigação. (...) Qualquer equipa deve trabalhar com surdos ou na organização de especializações ou de cursos para surdos ou para ouvintes que tenham que ver com a língua gestual (E7: 302).

O trabalho conjunto de surdos e ouvintes, no campo da investigação académica é, aliás, uma reivindicação da Federação Mundial de Surdos, a qual consta das orientações do Parlamento Europeu.

Os práticos, por nós entrevistados, consideram que os professores que trabalham com os alunos surdos e que conhecem de perto os principais problemas que afetam estes alunos deveriam ser consultados, mas quase nunca o são:

Eu acho muito importante, embora os professores não sejam ouvidos para coisa nenhuma, nem relativamente aos pais, nem relativamente à política educativa. O levantamento de opinião dos professores não existe. Mas, nós que estamos a mexer no assunto todos os dias, que contactamos com os alunos surdos, que estamos diariamente até mais horas do que a família, a ver quais são os seus problemas, a reconhecer as suas falhas e os sucessos, evidentemente que nós devíamos ser ouvidos (E16: 453).

No entender destes entrevistados, tal acaba por ser prejudicial para o processo de decisão e de implementação das políticas educativas.

Maria José Duarte, coordenadora do Curso de Tradução-Interpretação em LGP na ESE de Setúbal, considera que o intérprete de LGP (ILGP) tem um papel importante, dentro e fora da escola. No seu entender, a sensibilidade e conhecimentos adquiridos por estes profissionais, através do seu contacto constante com a realidade, com a língua e cultura dos surdos, permite-lhes “ter um olhar mais próximo sobre as dificuldades e anseios da população estudantil surda” (E9: 357) e assim dar um contributo “para a melhoria das condições de vida e de ensino dos surdos” (E9: 357). Quanto ao papel dos ILGP, fora da escola, esta entrevistada pensa que

a sua ação principal e mais eficaz terá de passar pelas associações de ILGP. Por um lado, pugnando pelas suas próprias condições de trabalho como ILGP, e por outro, lutando para que as políticas educativas no âmbito da educação bilingue e bicultural dos surdos sejam realmente implementadas nas escolas, assim como por outras políticas que possam reduzir dificuldades e melhorar condições para os surdos em geral, no garante de uma verdadeira igualdade de oportunidades (E9: 357).

A mesma entrevistada considera que, “individualmente, cada ILGP deverá atuar como cidadão, neste caso consciente dos problemas que existem em termos de desigualdade de oportunidades para os surdos, não só na escola como também noutras esferas da vida em sociedade” (E9: 357). Deve, no entanto, “ter alguns cuidados no modo como o faz para que não quebre os seus deveres éticos e deontológicos” (E9: 357).

Maria Bispo, da AFAS, considera que “é fundamental que os pais dos surdos, os avós dos surdos, os amigos dos surdos, os colegas, se envolvam” (E12: 398) na definição das políticas educativas para esta população. Também André Couto, da mesma associação, lembra que é importante “dar a conhecer todo o tipo de relações que podem existir neste mundo da surdez, sejam pais surdos e filhos ouvintes, sejam pais surdos e filhos surdos, seja surdos que têm filhos ouvintes” (E12: 398). Maria Bispo considera que “é importante criar-se um observatório de língua gestual e é importante trazer associações que venham a desenvolver ações dentro daquilo que é a defesa da comunidade surda, a defesa desta

minoria cultural, a defesa da língua gestual” (E12: 398). É dentro deste âmbito que a AFAS tem desenvolvido inúmeras atividades. Maria Bispo fala dos congressos organizados em colaboração com a APS:

Organizaram-se cá dois congressos internacionais. Estiveram aqui os presidentes da Federação Mundial de Surdos. Um dos congressos foi organizado pela APS com a colaboração da AFAS e o outro pela AFAS, com a colaboração da APS. Trouxemos a nata da nata, quer da Europa, quer dos Estados Unidos. Um foi em 1997 e outro em 2001 (E12: 397).

André Couto refere a publicação de livros, em colaboração com académicos:

Temos muitos contactos, nomeadamente com académicos. Os livros que temos feito resultam precisamente desses contactos com o mundo académico, com os surdos, dentro de Portugal, fora de Portugal, com CODAS inclusive, portanto, filhos de pais surdos. Temos situações que são refletidas nesses livros (E12: 398).

Depreende-se dos discursos analisados que todos os atores têm um contributo importante a dar na definição das políticas educativas para a população surda e, existindo articulação entre todos, melhores resultados se poderão obter.

SC2 – A criação de uma entidade representativa

Como se pode depreender dos discursos analisados, estes apontam para a importância de um trabalho de parceria entre os vários atores sociais e os representantes da comunidade surda. É dentro deste âmbito, que José Catarino Soares refere que “o problema de uma liderança forte da comunidade surda podia ser de alguma maneira mitigado se os surdos tivessem um conselho de estratégia, um órgão consultivo com especialistas em várias áreas que eles consultassem amiúde” (E8: 334). Helder Duarte também considera que, sem o apoio de outros atores sociais, a comunidade surda não tem força política. No seu entender, poderia ser criada uma comissão semelhante à que se constituiu para a proteção e reconhecimento da LGP, um grupo constituído por pais, professores e técnicos:

Eu acho que era importante ser criada uma instituição, não dos deficientes, mas específica das pessoas surdas. (...) Se nós tivéssemos um grupo deste género, uma espécie de comissão, isso sim, isso é que deveria ser criado. Todos juntos, não queria ninguém separado: os pais, os professores, os técnicos. Era como aquela comissão de 1995. Nós devíamos estar unidos e depois termos uma voz. Isso é que era importante, termos uma voz (E1: 224).

Esta ideia da criação de uma entidade representativa dos surdos é também defendida por Maria José Duarte:

A comunidade surda, em geral, não faz nada se não tiver uma entidade representativa. Do lado da comunidade surda tem que haver este empenho, a criação de um grupo de trabalho, pessoas com capacidade de liderança que façam uma intervenção na sociedade ouvinte e na sociedade política administrativa pública. (...) Nesse grupo não devem estar só as pessoas surdas, mas os pais, os familiares, os professores, os técnicos, os intérpretes, os jovens surdos, os seniores, porque são os diretos interessados (E9: 355).

No entender desta entrevistada, essa estrutura multidisciplinar deveria congrega vários atores, surdos e ouvintes, em representação de várias faixas etárias e vários interesses e contribuiria para um maior agenciamento político.

A análise da dimensão B, permite-nos inferir que os entrevistados consideram importante o contributo de todos os atores sociais para a definição das políticas educativas para a educação de surdos. Assume especial relevância o papel atribuído aos surdos. Apesar de se reconhecer o papel crucial da comunidade surda, apontam-se algumas falhas ao seu funcionamento, nomeadamente o facto de os seus representantes nem sempre assumirem posições coerentes. Tal deve-se, no entender dos entrevistados, à inexistência de uma liderança forte no seio da comunidade surda e ao facto de já não se lutar por uma causa.

Outra crítica apontada prende-se com a falta de articulação entre as diversas associações de surdos e com o facto de o ME consultar apenas a APS. Os entrevistados consideram que o poder político deveria consultar representantes de várias associações, uma vez que as sensibilidades são diferentes.

De modo a ultrapassar os problemas de falta de liderança e de articulação, alguns dos entrevistados defendem a criação de uma entidade representativa da

comunidade surda, semelhante à que foi criada em 1995 para a defesa e reconhecimento da LGP. Dessa estrutura, fariam parte representantes da comunidade surda, acadêmicos, professores, técnicos e pais, os quais trabalhariam em conjunto, em torno dos mesmos objetivos. Na perspectiva dos entrevistados, essa seria uma forma de a comunidade surda ganhar mais força política e ser mais bem sucedida nas suas reivindicações.

Dimensão C – Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas

Neste ponto do trabalho, procuramos analisar as percepções dos entrevistados quanto às práticas existentes nas escolas. Lembramos que optamos por não entrevistar apenas profissionais das escolas de referência, mas também profissionais das antigas UAEAS, uma vez que consideramos pertinente conhecer as condições que enfrentam os docentes e os alunos que continuaram nestas instituições.

Foram estabelecidas várias categorias e subcategorias de análise que passamos a apresentar de seguida.

Categoria 1 – A implementação do Despacho n.º 7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos

A análise dos discursos permitiu inferir que a implementação do Despacho n.º 7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 se revestiu de alguns aspetos positivos. No entanto, estes processos acabaram por ficar aquém das expectativas e por gerar controvérsia, devido à forma como foram conduzidos.

Na sequência destes discursos, definimos onze subcategorias: SC1) introdução da LGP e concentração de alunos e recursos; SC2) lacunas nas áreas da formação e da monitorização, SC3) problemas organizativos e administrativos; SC4) ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação; SC5) ausência de estabilidade nas equipas educativas; SC6) apoio precário às famílias; SC7) ausência de orientações para os alunos implantados; SC8) constrangimentos na organização dos apoios em terapia da fala; SC9)

comunidades não bilingues nas escolas e SC10) participação não ativa das associações de surdos. Passamos em seguida à sua análise.

SC1 - Introdução da LGP e concentração de alunos e recursos

Um dos aspetos positivos realçado pela maioria dos entrevistados é o facto de o Despacho n.º 7520/98 ter possibilitado a introdução da língua gestual e da educação bilingue nas escolas:

Foi considerado um passo em frente muito grande, porque era defendida a educação bilingue e bicultural, a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, a Língua Portuguesa como segunda língua. São, digamos, os fundamentos e a base do que é a educação bilingue e bicultural das crianças surdas (E9: 343-344).

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, reafirmou-se a aposta neste modelo educativo. Como refere Ângelo Costa, “criou-se a disciplina de LGP” (E4: 263), que não existia anteriormente. Helder Duarte partilha da mesma opinião: “Foi importante que a lei tenha reconhecido que as crianças surdas têm direito à sua língua como primeira língua e a definição de L2 também” (E1: 219).

Outro dos aspetos positivos apontado pelos entrevistados, na implementação do Despacho n.º 7520/98, foi a concentração dos alunos. Como refere Paula Estanqueiro, “antes haviam os NACDAS que estavam espalhados, eram as sardas, Portugal muito sardento, cheio de NACDAS e tentaram juntar os surdos nas Unidades” (E2: 232). Por outro lado, a implementação deste Despacho permitiu, pela primeira vez, “a colocação de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e de formadores surdos em escolas com alunos surdos” (E5: 274). Carlos Afonso refere as vantagens desta concentração:

Eu acho que na altura aquilo representou uma grande vantagem. Nós estávamos perante um momento de grande desinvestimento na educação de surdos, porque tinham existido os Núcleos de Apoio à Surdez, os NACDAS e os NADAS, na década de oitenta. A partir de 1992, com a criação das Equipas de Ensino Especial e mais tarde com a criação das ECAES, o que acabou por acontecer foi que as crianças com surdez foram espalhadas pelos locais que davam apoio aos outros tipos de deficiência e na maior parte das situações isso levou a que os miúdos ficassem muito mais isolados nas

escolas, porque em vez de estarem em grupo como até aí, passaram a estar um ou dois por escola. Os próprios apoios foram diminuindo, porque as pessoas também não se foram especializando. As vagas que havia para concurso eram sobretudo vagas da deficiência mental. Da parte do Ministério da Educação, centralmente e regionalmente, não se falava muito da surdez e o 7520 veio chamar a atenção para a especificidade e nomeadamente relançar a discussão sobre a melhor forma de organizar os apoios para a surdez (E13: 404).

Luísa Campos refere que o Despacho n.º 7520/98 “foi um marco importante e uma oportunidade perdida, pois introduziu a LGP, os formadores e intérpretes de LGP, criou as UAAS³², mas não foi devidamente aproveitado/aplicado, pois os ‘ventos’ integracionistas sopraram mais forte” (E14: 429). Segundo esta entrevistada, “ao pensar a educação de surdos nos mesmos moldes que a educação de outros alunos com NEE, fez-se prevalecer o oralismo e não se aceitou as especificidades da pessoa surda” (E14: 429-430).

Carlos Afonso refere que, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, se foi mais longe:

O que o 3/2008 vai fazer em termos da educação de surdos é muito ir buscar o 7520. Vai depois criar as escolas de referência, que me parece que foi pôr no papel aquilo que, em termos de conceção, já estava implícito nas UAAS. (...) Com o 3/2008 já se foi muito mais longe. Houve um avanço que permite mais coisas, isto é, nós, neste momento, temos do ponto de vista legislativo já uma definição mais clara do que é necessário. (...) Em termos da evolução dos recursos, houve aspetos que são muito mais conseguidos (E13: 407-408).

Luísa Campos partilha da mesma ideia, afirmando que “o Decreto 3 trouxe essencialmente mais alunos surdos para a escola. Ao trazer mais alunos, trouxe mais técnicos (mais formadores, mais terapeutas, mais professores especializados)” (E14: 430). Esta entrevistada considera que

a vantagem das escolas de referência é a organização da resposta educativa para alunos surdos e a criação da comunidade linguística para que as crianças surdas possam interagir na sua língua de aquisição natural. Em termos do desenvolvimento sócio-afetivo do aluno surdo, a escola de referência, com a concentração de alunos

³² As Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS) são referidas pelos entrevistados de várias formas. Alguns referem-se a elas como UAAS (Unidades de Apoio a Alunos Surdos) e outros apenas como UAS (Unidades de Apoio a Surdos).

surdos e a presença de adultos surdos, é de enorme importância, tal como para o desenvolvimento cognitivo e promoção das aprendizagens (E14: 432).

Luísa Campos realça que “a concentração de alunos é desejável, mas sem condições não se pode fazer um bom trabalho” (E14: 431). Esta entrevistada refere-se a “salas com espaço, materiais condignos” (E14: 431). Carlos Afonso partilha da mesma opinião. Segundo este entrevistado, uma escola de referência “deveria ter mais flexibilidade quer do currículo, quer em termos dos recursos físicos e materiais” (E13: 417).

SC2 – Lacunas nas áreas da formação e da monitorização

Pela análise das entrevistas, inferimos que a partir do Despacho n.º 7520/98 começaram a existir algumas iniciativas de formação. No entanto, essas iniciativas foram marcadas pela falta de continuidade no tempo.

José Catarino Soares refere que, logo após a publicação do Despacho n.º 7520/98, Conceição Baptista contactou alguns representantes de instituições do ensino superior e politécnico para se deslocarem ao ME e aí facultarem ações de formação aos professores das UAEAS. Eram sessões “de dois ou três dias, os professores vinham de todas as partes do país” (E8: 315-316). No entender deste entrevistado, estas ações permitiram dar a conhecer aos professores uma metodologia nova, que abria a educação de surdos ao uso da língua gestual:

Eu achei importantíssima. Conseguiu abrir muitas mentes para uma realidade que desconheciam. Os professores nunca tinham ouvido falar de “bilinguismo surdo” (...). Era uma novidade absoluta e um bocado assustadora. Eles diziam: “Eu não sei nada de língua gestual!”. Eu dizia: “Não se aflija que a culpa não é sua. O Ministério é que tem de lhe dar as possibilidades de a aprender, se quiser fazê-lo”. “Ah! Espero bem que sim, porque eu não sei”. “Não estejam assustadas. Isto é uma coisa nova. Mas não é um bicho de sete cabeças”. Isso foi começar a abrir-lhes a mente para uma realidade que até então desconheciam (E8: 316).

Mais tarde, já no tempo de Maria João Reis³³, Maria Augusta Amaral, foi também convidada a participar em ações de formação, como formadora. A indicação do seu nome partiu de Inger Ahlgren, uma investigadora sueca:

Quando a Dr.^a Maria João Reis estava no Ministério da Educação tinha essa preocupação. A Dr.^a Filomena Pereira também tinha. Elas tentaram contactar a Professora Inger Ahlgren para vir cá a Portugal fazer uma sensibilização aos professores. Ela já nos conhecia de há muitos anos que trabalhávamos com ela e disse: “Mas vocês têm aí uma escola formidável. Está a trabalhar o bilinguismo, tem aí dois investigadores ótimos, o que é que eu vou aí fazer?” Deu-lhes a nossa referência. De qualquer modo, convidaram-na para vir. E ela esteve connosco. Fizemos os três, uma sensibilização ali no Instituto. A maior parte eram professores do Ministério da Educação. E, nessa sensibilização, ela disse exatamente: “Vocês peguem nestas duas pessoas que aqui têm e não mandem vir mais ninguém do estrangeiro. É que não vale a pena. Eles estão na filosofia certa”. E assim foi. A Dr.^a Maria João Reis agarrou-nos e foi quando se criou a *Task Force*, tanto para se fazer a formação aos professores na universidade, como na ESE, fazer-se um protocolo para ver quem é que havia de pegar na formação dos professores e mais ainda: como se estavam a criar as tais unidades de ensino especial em que estavam incluídos os surdos foi gizado um plano, tendo em conta que alguns elementos deste grupo se deslocariam aos diversos agrupamentos para sensibilização (E7: 295-296).

Segundo esta entrevistada, foi no decurso desse convite que surgiu a ideia de se criar uma *Task Force* no seio do ME. Maria Augusta Amaral considerava imprescindível o acompanhamento das escolas e o contacto com os professores para esclarecer as suas dúvidas:

Nós considerávamos que era impossível implementar um projeto destes sem ser seguido, sem as pessoas serem sensibilizadas. (...) Verificava-se na altura que as escolas tinham intérpretes e estes não sabiam exatamente o que iam fazer. (...) Haviam os surdos, que eram professores surdos. Ninguém sabia muito bem o que é que eles iam fazer também (E7: 296).

No Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) havia já experiência nesta área, uma vez que a educação bilingue tinha sido aí implementada em 1992:

³³ Maria João Reis sucedeu a Conceição Baptista, como técnica do Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, do Departamento de Educação Básica do ME.

Como nós implementámos o projeto no Instituto, nós tínhamos o grupo dos professores surdos, tínhamos o grupo dos professores ouvintes. Trabalhávamos com uns e com outros e com todos em conjunto. (...) Nós ali parámos um ano com um grupo de professores. Não fizeram mais nada a não ser estar a aprender língua gestual e em contacto com a comunidade surda para abrangerem também a cultura, a forma de estar deles, etc. (E7: 296).

O objetivo de Maria Augusta Amaral era aplicar o mesmo modelo nas UAEAS:

O nosso projeto no ME era implementar uma coisa deste tipo, em que se dava formação aos professores surdos, em que se dava formação aos professores ouvintes e se fazia a articulação entre ambos e nós íamos avaliando. Eles traziam as dúvidas que se lhes estavam a pôr consoante as realidades de cada um. (...). E havia um plano muito bem gizado deste apoio, porque (...) este projeto só podia ir para a frente com um grupo que gizasse estes apoios aos núcleos (E7: 296).

A *Task Force* acabou por ser criada por Maria João Reis, em fevereiro de 2000³⁴, dois anos após a publicação do Despacho n.º 7520/98. O Departamento da Educação Básica, através do Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial endereçou um convite a várias instituições para, em conjunto, estudarem a aplicabilidade do Despacho n.º 7520/98, nas Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos. De acordo com o Relatório dos Formadores da APS (2000), os objetivos desse grupo de trabalho eram: a) a elaboração de um plano de ação nacional para a implementação, coordenação e regulação do Despacho n.º 7520/98, com enfoque especial na implementação e desenvolvimento da LGP; b) a monitorização das UAEAS, procurando envolver instituições de Ensino Superior (investigação e formação pedagógica e científica em contexto); c) o apoio, numa primeira fase, de três unidades piloto, selecionadas em articulação com as Direções Regionais de Educação.

Segundo Maria Augusta Amaral, passaram a fazer parte dessa equipa diversas personalidades em representação de algumas instituições, nomeadamente Raquel Delgado Martins, da Faculdade de Letras de Lisboa e Francisco Vaz da ESE de Lisboa. A APS foi também convidada a participar nesta *Task Force*. Paula

³⁴ Informação retirada de documento não publicado, cedido pela Associação Portuguesa de Surdos “Oficina de Formação – Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos: Construir Novas Práticas. Ação n.º 17 (DREL – Seixal). Relatório dos Formadores.

Estanqueiro refere a forma como se revestiu esta participação: “No âmbito da *Task Force*, o que fizemos foi contactar as várias Direções Regionais. Houve reuniões com essas Direções para explicar as mudanças e porque é que eram importantes as mudanças. Em Lisboa houve reuniões com as escolas (...) de surdos que iam ter Unidades” (E2: 233). Segundo esta entrevistada, o objetivo das visitas às escolas era mudar as mentalidades, sensibilizar os professores para a nova perspetiva sobre a surdez e a educação de surdos que o Despacho n.º 7520/98 preconizava. Habitados até aí a uma visão oralista, era difícil para muitos professores compreender as novas orientações. Embora alguns demonstrassem alguma abertura, outros continuavam a oferecer resistência à implementação do novo diploma:

“E agora os surdos não querem falar. Eu tenho 20 anos na Educação Especial a ensinar os meus meninos a falar, a tentar salvá-los e vocês agora vêm dizer que o meu trabalho não presta”. As reações foram sobretudo estas. Também haviam os professores mais abertos à mudança. Os mais antigos achavam que nós, os surdos estávamos a ver esta lei como uma lei para acabar com a oralidade e que só queríamos gestos e mais nada. Houve alguma dificuldade inicial, sobretudo pela reação dos professores à implementação das Unidades (E2: 233).

Paula Estanqueiro refere que, perante as reações acesas de muitos professores, o ME decidiu circunscrever a formação a apenas duas Unidades, Évora e Seixal:

No decorrer disto, o Ministério da Educação escolheu 2 Unidades. Estavam mais ou menos a funcionar, estavam bem estruturadas, eram mais pequenas e fora de Lisboa. Preferiram não escolher Lisboa para evitar complicações. Achavam que as Unidades de Lisboa e do Porto eram mais complicadas. Então decidiram escolher duas Unidades mais pequenas para fazer formação intensiva aos professores e nós, a associação, fomos junto com algumas pessoas do Ministério da Educação, fomos fazer esta formação intensiva a estas duas Unidades: a Unidade de Évora e a Unidade do Seixal. Os professores de Beja foram à Unidade de Évora e a formação decorreu em conjunto (E2: 233).

Apesar de se ter deparado com diferentes situações no terreno, a mesma entrevistada considera que este projeto de formação e acompanhamento às Unidades foi positivo por permitir um contacto direto com os professores:

Foi bom, foi bastante positivo. Tinham perspetivas diferentes, colocaram dúvidas e o facto de estarmos mais perto e do Ministério da Educação estar ali, fez com que fosse bom e eles colocassem muitas questões. Foi uma formação mais prática, ligada ao dia a dia deles e eles sentiram-se à vontade. Foi a primeira vez que puderam colocar questões diretamente aos surdos e fizeram-nos muitas perguntas (E2: 233).

Ainda chegou a haver uma deslocação ao Porto, à Unidade de Porto Oriental. No entanto, como refere a mesma entrevistada, “esta visita ao Norte não foi uma formação intensiva, foi mais um acompanhamento” (E2: 234).

Maria Augusta Amaral e Paula Estanqueiro referem que o plano de formação gizado pela *Task Force* iniciou-se de acordo com o planeado, mas acabou por abortar com a saída do Ministério da Educação de Maria João Reis: “Penso que a ideia era disseminar a experiência de acompanhamento das Unidades e fazer formação, mas isto acabou depois por não ter continuidade. Foi havendo cada vez menos esta intervenção” (E2: 234).

Maria Augusta Amaral continuou a facultar formação, mas já fora do âmbito do Ministério da Educação. Às vezes deslocava-se às escolas, a pedido das mesmas. Outras vezes, eram os professores que se deslocavam ao IJRP para frequentarem ações de formação, dando conta do que se passava nas Unidades:

E depois, a confusão generalizou-se no Ministério da Educação. Como os professores e os intérpretes vinham muitas vezes às nossas formações, nós apercebíamos-nos do caos que havia. Ninguém sabia qual era o papel que tinha que representar. (...) Nós ficámos extremamente preocupados, porque achámos que as coisas não estavam a ser implementadas como deviam ser. Não iria faltar muito tempo para que começassem a dizer que isto da língua gestual não valia a pena, porque não dava resultado nenhum (E7: 296).

Preocupada com o rumo que a implementação do bilinguismo estava a tomar, esta entrevistada voltou mais tarde, durante o primeiro mandato de José Sócrates (XVII Governo Constitucional), a contactar o ME, no sentido de oferecer a sua colaboração para a formação de professores:

Eu e o Amândio telefonámos para o ME durante o primeiro mandato do José Sócrates (...). Nós tínhamos enviado uma carta dizendo: “Temos a experiência do trabalho desenvolvido no Instituto Jacob Rodrigues Pereira e temos disponibilidade absoluta para

colaborar convosco, dizer da nossa experiência”. (...) O Dr. Valter Lemos telefonou-me (...). Sabe o que ele disse: “Oh minha senhora, eu até lhe agradeço, mas a senhora até nem é do nosso Ministério. Eu respondi: “Não sou do vosso Ministério?! Mas eu estou-lhe a falar em nome da defesa dos surdos. O senhor sabe do que é que eu estou a falar? (...) Eu e o Amândio, sendo uma referência na educação de surdos, porque somos, recebemos uma resposta assim. Em vez de as pessoas dizerem “Vem e ajuda”, não. Dizem: “Vai-te embora, porque tu és um perigo! Não queremos a tua ajuda, nós é que sabemos.” É incrível o nosso país! (E7: 291).

Esta entrevistada entende que, sem uma preparação adequada das pessoas para entrar numa determinada filosofia educativa, tudo cai por terra. Nesse sentido, considera que o que foi feito na altura das Unidades acabou por ser insuficiente para uma implementação sólida do bilinguismo:

Eu não tenho dúvida nenhuma que o modelo que implementámos, o bilinguismo, (...) é o melhor. O que é que acontece? Acontece que o Ministério da Educação diz que sim, que está a implementar o bilinguismo, mas não está. Ninguém trabalha em articulação, nem os professores de Língua Portuguesa têm formação em língua gestual, nem os próprios surdos estão preparados para dar a língua gestual, porque eles precisam de preparação científica para isso. O que é que acontece? Acontece que as crianças não vão ter, não podem ter o desenvolvimento que se esperava que deveriam ter e eu tenho medo que um dia usem isso como uma arma e digam: “Afinal, isto da língua gestual não serviu para nada, o melhor é voltarmos ao oralismo”. (...) Eu sempre disse isto. Não estão a dar formação (E7: 291).

Alguns dos entrevistados frequentaram ações de formação sobre o Despacho n.º 7520/98, na qualidade de formandos. Não foram ações enquadradas dentro das Unidades piloto de Évora ou Seixal, uma vez que estes sujeitos não pertenciam a essas Unidades. Foram outras ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação e pelas suas Direções Regionais.

Carlos Afonso, na altura coordenador de uma das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos do Porto, refere que, inicialmente, o Despacho n.º 7520/98 passou quase despercebido nas escolas. Só passados dois anos, com a criação da *Task Force* e com o início do plano de formação se começou a sentir a mudança:

O 7520, quando apareceu, passou quase despercebido. Só começou efetivamente a ter uma maior implicação prática quando o ME resolveu fazer círculos de estudo e ações nas várias regiões para discutir a sua implementação. (...) Aí é que houve processos de desenvolvimento diferentes consoante as regiões (E13: 404).

O mesmo entrevistado refere que na Unidade de Porto Centro Ocidental se desenvolveu um círculo de estudos:

Nessa altura, desenvolvemos aqui nesta Unidade um círculo de estudos e tivemos as nossas próprias reuniões creditadas pelo centro de formação e com base nessa creditação foi possível contactar com realidades diferentes. Alugamos uma camioneta e fomos todos a Lisboa ver o que se passava na Casa Pia, e depois fomos a Gallaudet (E13: 405).

Segundo Carlos Afonso, “houve um retomar do sentido de corpo, de olhar para a surdez e vê-la de uma perspetiva diferente” (E13: 405-406). O Instituto Jacob Rodrigues Pereira tinha sido pioneiro na implementação de uma educação bilingue. A Universidade de Gallaudet era e ainda é uma das grandes referências a nível internacional para a educação de surdos. O mesmo entrevistado refere que esta fase da criação das Unidades e desenvolvimento de iniciativas de formação “coincidiu com mudanças na própria organização da DREN. Passou a estar uma pessoa mais responsável pela surdez, o que até aí não existia” (E13: 406). Isso levou “a que tivessem existido processos de formação induzidos pela própria Direção Regional e houvesse processos de maior acompanhamento a essas situações” (E13: 405-406). Adelaide Figueiredo fala dessa formação:

Foi uma lança em África, como se costuma dizer. (...) Vínhamos de práticas basicamente sem legislação. Os NACDAS e aquelas coisas todas aconteciam um bocado pelo empurrar de alguns quadrantes mais esclarecidos. (...) Considero que a formação devia ter sido uma coisa um bocadinho diferente. Era pegar nos professores e pô-los todos num sítio durante vários dias, todos juntos, não é durante uma hora ou duas. Era importante colocá-los todos juntos num banho linguístico com surdos e fazer depois uma reflexão disso, uma análise sobre isso (E15: 438).

Luísa Campos também considera que a formação foi, de facto, muito insuficiente, o que segundo ela “pode ser uma das explicações para o insucesso do modelo UAAS” (E14: 430).

Entretanto, o projeto da *Task Force* acabou por esmorecer e com ele as iniciativas de formação nas Unidades. Como refere Carlos Afonso, “a ideia era que depois essa equipa que estava constituída nacionalmente fosse acompanhando o desenvolvimento das Unidades locais. Depois, por vários motivos, acabou por não acontecer assim. Entretanto, algumas das pessoas saíram” (E13: 405).

Depreende-se dos discursos analisados que, durante a implementação do Despacho n.º 7520/98, as iniciativas de formação e de monitorização não tiveram continuidade, ou seja, não se deu tempo e oportunidade a todas as Unidades e a todos os professores de interiorizar a nova filosofia educativa que se anunciava.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, o ME colocou em marcha um plano de formação contínua que “envolveu 3000 docentes, em cooperação com mais de duas dezenas de instituições de ensino superior” (DGIDC, 2009). Como já referimos no capítulo III, foram promovidos três cursos no âmbito da surdez: Curso de Formação em Educação Especial; Português 2ª Língua no Currículo dos Alunos Surdos; Currículo de Língua Gestual Portuguesa – 1ª Língua no Currículo de Alunos Surdos.

Uma das instituições responsáveis pelo Curso de Formação em Educação Especial foi a ESE de Setúbal. O responsável pela organização desta formação, José Catarino Soares, avaliou a formação realizada de forma positiva. Contudo, considerou este tipo de programas insuficientes dadas as necessidades existentes no terreno. Na sua perspetiva, seriam necessárias soluções de fundo, nomeadamente ao nível da formação inicial de professores:

Nas circunstâncias atuais, considero que tais programas de formação contínua ou em serviço, como se lhes queira chamar, são paliativos. Não têm que ver com a solução de fundo, que passa pela formação inicial de educadores de infância bilingues, de professores surdos de LGP e de professores do ensino básico bilingues capacitados para trabalhar nas escolas de referência para alunos surdos. E também não é a forma mais adequada de fazer formação contínua (E8: 332).

Maria José Duarte afirma que também participou na mesma formação, como formadora, “a convite de Fátima Cavaca” (E9: 348). Esteve “em Lisboa, Porto, Setúbal e Funchal” (E9: 348). Tal como José Catarino Soares, considera que esta formação se resumiu a uma “campanha de informação e sensibilização” (E9: 348). No entanto, admite que foi “interessante contactar com os professores” (E2:

348) de diferentes locais e conhecer as suas realidades. Paula Estanqueiro não foi formadora no Curso de Educação Especial, mas apenas no de LGP e de Português L2. No entanto, deu-nos a sua opinião relativamente a esta formação:

Na minha opinião, não só os professores de Educação Especial, mas todos aqueles que trabalham com turmas de surdos, precisam de muita formação. Os conhecimentos que têm são muito insuficientes. A formação foi curta e rápida. Alguns professores com quem contactei informalmente e que partilharam a sua opinião comigo, no Norte e aqui também, disseram que era bom, mas era muito ligada à lei e à CIF. Não tinha nada relacionado com as práticas e com as metodologias, que era o que lhes fazia mais falta (E2: 237).

Esta entrevistada refere ainda que, no Norte, o curso decorreu em simultâneo com o de Português L2: “No Norte, eu lembro-me que fui dar uma aula e os professores tinham formação da Educação Especial ao mesmo tempo. Alguns tiveram que optar entre as duas formações. Outros iam a algumas horas num curso e a outras horas noutra” (E2: 248).

Os entrevistados que participaram no Curso de Educação Especial, enquanto formandos (E13, E14) avaliaram de forma idêntica a formação realizada. Uma das críticas prendeu-se logo à partida com a escolha do público-alvo. Carlos Afonso refere que

as ações (...) foram frequentadas somente por pessoas que já tinham especialização e já há alguns anos. Por outro lado, os conteúdos da ação eram sobre conhecimentos básicos, que seriam extremamente interessantes para a sensibilização de alguém que pela primeira vez começasse a entrar nestas coisas, mas que, de forma alguma, tinham utilidade para quem já estava a trabalhar com surdos há muito tempo” (E13: 409).

Por essa razão, este entrevistado considera que a formação foi “uma pura perda de tempo” (E13: 409) para quem a frequentou. Luísa Campos partilha da mesma opinião, afirmando que a formação “foi insuficiente, pouco aprofundada e dada à pressa” (E14: 430), sendo por essa razão que o Decreto-Lei n.º 3/2008 continua a suscitar dúvidas nos docentes, técnicos e encarregados de educação.

Isabel Correia refere que tem percorrido o país no âmbito dos estágios do curso de LGP que coordena, na ESEC. Nesse percurso, tem encontrado profissionais bastante competentes, mas também outros que, embora sejam especializados,

não possuem as competências necessárias para trabalhar com alunos surdos: “O que eu vi no país foi aflitivo. As pessoas diziam-me: ‘Eu não sei trabalhar com estes alunos. Eu não os sei ensinar. (...) Eu não sei que atividades é que hei de fazer’ (...), mas são especializadas no grupo 920 (E11: 375). Esta entrevistada remete as dificuldades encontradas para o tipo de formação que é facultada em muitos cursos especializados do grupo 920, uma formação que “tem partes mais de índole cultural, sociológica e antropológica, mas depois no que diz respeito a metodologias didáticas específicas falha” (E11: 375). Adelaide Figueiredo insiste na necessidade de monitorização destas situações:

Eu não ia publicar mais leis, mas ia tentar perceber a realidade do que se passa em termos de qualidade educativa e em termos de formação de professores e de técnicos nesta área. Ia ver como é que eles estão a funcionar na prática. O que eu acharia importante fazer neste momento não é tanto o publicar e o implementar mais leis, mas fazer o estudo do que se passa, ver o que se passa, o que temos em Portugal para a educação de surdos. Era arranjar uma equipa no Ministério da Educação e fazer isso (E15: 444).

Infere-se dos discursos, que a formação facultada pelo ME, no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, foi muito teórica e pouco adequada ao público-alvo. Por essa razão, é apontada a necessidade de intervenção ao nível da formação inicial de professores e dos cursos de pós-graduação em Educação Especial. Carlos Afonso refere ainda a importância da investigação nas próprias escolas e da partilha de experiências:

Era importante também que, nas diferentes escolas, se criassem grupos de investigação que pudessem ser financiados, de modo a que as pessoas construíssem investigação, investigação que tivesse a ver com as práticas (...). Para além disso, dever-se-iam estimular formas de ligação entre as próprias escolas de referência, organizando semestralmente ou anualmente Encontros, de modo a que as práticas que são feitas nas diferentes escolas pudessem ser partilhadas. Essa troca de experiências poderia ser feita ainda através da publicação de boletins, de informação online, de estruturas de ligação, para que o trabalho que é feito em cada uma das escolas possa ser conhecido pelas outras e partilhado (E13: 427).

SC3 – Problemas organizativos e administrativos

Como tivemos oportunidade de constatar através da análise da subcategoria anterior, o fim da *Task Force* teve implicações não só ao nível da formação, mas também em termos do acompanhamento das UAEAS. Estas ficaram entregues a si próprias, sem uma monitorização a nível nacional. Como refere Maria Augusta Amaral: “Começámos ainda com o núcleo do Seixal, programámos uma ida a Évora e estava programado apanharmos as Unidades todas. (...) A Dr.^a Maria João saiu, a Dr.^a Filomena foi chamada para outro lado, acabou. Nunca mais ninguém fez nada” (E7: 296).

Como referimos no capítulo III, o Despacho Conjunto n.º 105/97 estipulava que as UAEAS ficavam dependentes das escolas, em termos administrativos e funcionais, sendo pedagogicamente coordenadas pelas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), que tinham um âmbito concelhio. Segundo Carlos Afonso, a dificuldade de articulação entre as duas estruturas, bem como a pouca ligação existente entre as diferentes ECAEs, traduziu-se por práticas organizativas muito diferentes a nível nacional: “Muitos locais apenas mudaram o rótulo, antes tinham as salas de apoio e depois passaram a chamar-lhes Unidades. (...) Noutros casos, as pessoas foram mais radicais e cumpriram aquilo que nas ações tinha sido apontado como sendo a perspetiva, a concentração num único local” (E13: 206). O mesmo entrevistado refere que, mais tarde, deixaram de existir as ECAEs e as competências que lhes estavam atribuídas passaram para as escolas:

Quanto às UAEAS, o que é que aconteceu? Os professores estavam a trabalhar em diferentes locais e tinham uma estrutura que os unia. Continuaram a trabalhar nos mesmos locais e deixaram de ter uma estrutura que os unia, isto é, cada um passou a trabalhar isolado. (...) Este vazio que se instalou levou a que ninguém soubesse depois o que fazer. Se a existência de ECAES permitia que houvesse reuniões e a troca de experiências entre as pessoas, se permitia que existisse uma perspetiva comum, no momento em que tudo se fragmentou e cada uma das escolas passou a funcionar de sua forma, passamos a estar novamente sujeitos apenas às regras que existiam em cada agrupamento (E13: 406).

Carlos Afonso refere que, com a passagem das competências para as escolas, deixou de existir uma linha de atuação comum a nível concelhio. Cada escola passou a agir de acordo com as orientações da respetiva direção. O mesmo entrevistado considera que não se “permitiu que se criassem de raiz e de uma forma consistente as próprias estruturas” (E13: 406). Por outro lado, “não se avaliou se funcionaram bem, se funcionaram mal, se tinham servido para alguma coisa” (E13: 406). Por fim, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 “nunca foi definido explicitamente se as UAAS tinham acabado ou não” (E13: 406).

Como referimos no capítulo III, um dos grandes problemas que se colocou, logo à partida, à implementação do novo diploma da Educação Especial, foi o facto da rede das escolas de referência não coincidir com a rede das UAEAS:

Os quadros tinham a ver com uma situação geográfica muito mais alargada e não com as necessidades que depois foram criadas. E com a rigidez que houve em termos dos quadros e depois em termos dos professores titulares, levou a que algumas escolas passassem a ter professores e a não ter alunos e outras escolas passassem a ter alunos e a não ter professores e essa situação, nomeadamente ao nível do Norte, ainda não se conseguiu resolver, com a abertura de mais lugares de quadro. Tem sido resolvida de uma forma mais ou menos esporádica e pontual. Num ano entram uns, noutra ano entram outros, com todos os problemas que daí advêm. E porquê? A rede e os lugares de quadro foram construídos para uma realidade e depois foi tudo completamente alterado (E13: 407).

Tal gerou bastante controvérsia. Cândida Amorim fala sobre esta situação:

Há uns anos atrás, quando a UAAS começou a ter mais consistência e a ficar afeta a um grupo de escolas, (...) o que a DREN fez foi dizer: “Meus senhores, a partir de setembro, professores, técnicos e alunos, vão todos para aquele sítio, porque é ali que nós vamos trabalhar em grupo”. Não houve nada de novo, a não ser mudar de casa. Não perdemos nem alunos, nem professores, nem técnicos. (...) Agora, com a publicação do 3 e com uma espécie de convite aos alunos para deixarem o agrupamento, uns deixaram, outros não. O que é que aconteceu? Os recursos docentes ficaram afetos ao mesmo agrupamento, os técnicos como são colocados anualmente, deixaram de vir. Dos alunos, saiu um grupo relativamente grande e agora estão a sair às pinguinhas, aos poucos (E16: 448).

Esta entrevistada afirma que, ao contrário do que aconteceu com a implementação das UAEAS, com as escolas de referência não se fez a transferência dos recursos afetos ao grupo 920. Os professores especializados no domínio da surdez tiveram que continuar a desempenhar funções nas antigas UAEAS, ainda que estas deixassem de ser consideradas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos. Cândida Amorim refere que esta lógica organizativa desperdiçou recursos e deu azo a que muitas crianças surdas deixassem de beneficiar de uma educação bilingue:

Temos recursos humanos que estão afetos a esta escola e que deveriam ter ido de uma vez só, e não havia a questão dos pais quererem ou não, com o transporte também não havia problemas. Os alunos da Educação Especial podem estar na escola que entenderem. (...) Não sei porque é que as coisas foram feitas desta forma, tão maleável, tão... não sei que termo usar para exprimir isto. Ficaram aqui meia dúzia de gatos pingados. Não estão lá e podiam estar a beneficiar. Os docentes também podiam estar lá. (...) Acabamos por ter uma escola que ainda hoje mantém vinte e tal alunos surdos (E16: 448).

A mesma entrevistada refere que muitos pais reagiram negativamente à forma como o processo foi conduzido e, não saindo os professores que sempre tinham acompanhado os seus filhos, optaram por não os mudar de escola:

Se a DREN dissesse: “Meus senhores, os professores estão ali, os formadores estão ali e os intérpretes estão ali”, se dissessem que a escola era lá, era só mudar de sítio. E não podia ser dizer aos pais: “Se quiserem levar para lá o vosso filho”. Não pode ser assim. Se eu em vez de professora fosse mãe, se fosse acompanhando o processo educativo da minha filha e soubesse que a sua professora continuava aqui, enquanto pudesse não ia mudar a minha filha de escola (E16: 450).

No agrupamento de Adelaide Figueiredo, muitos pais também não aceitaram a deslocação para uma escola de referência, pelas razões já anteriormente apontadas. Esta entrevistada considera que “isso teria de ser uma vontade expressa pelos pais (...) e não ‘Você tem que pôr lá o seu filho’. O processo teria que ser ao contrário” (E15: 438).

Segundo a perspetiva dos entrevistados E13, E15 e E16, a forma como o processo das escolas de referência foi conduzido inicialmente, comprometeu

desde logo o seu sucesso. Carlos Afonso afirma que, mais uma vez, não se foi consequente em termos organizativos:

Eu também acho que nós não podíamos apontar uma espingarda aos pais e aos técnicos e dizer: “Vocês agora vão ter que se enquadrar neste modelo”, mas também não se pode ficar com vários modelos que são dispersos e que não são integrados dentro da mesma rede. O problema que sucedeu relativamente aos NACDAS e relativamente às UAAS pode agora voltar a suceder. Nós continuamos com resquícios do passado que nunca são avaliados e que continuam a funcionar, não em função de uma visão integrada de que numa determinada localidade face ao número de alunos que existe e face às nossas perspetivas deve existir uma resposta deste ou daquele tipo, mas apenas por questões de interesse pessoal ou de grupo, que pode ser dos próprios que lá estão ou pode ser eventualmente de quem não tem possibilidades de acabar com eles. (...) A ideia de que tudo isto corresponde a uma visão estratégica não existe (E13: 417).

Depreende-se dos discursos analisados que a implementação do Despacho n.º 7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 foram marcados por diversos problemas de natureza organizativa e administrativa. Segundo a perceção dos entrevistados, tal aponta para a falta de uma estratégia a longo prazo.

SC4 – Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação

Na perspetiva da maioria dos entrevistados, a falta de uniformidade em termos organizativos, têm-se traduzido na falta de um projeto pedagógico comum, tanto nas UAEAS (Despacho n.º 7520/98), como nas EREBAS (Decreto-Lei n.º 3/2008). Maria Augusta Amaral refere que, em algumas UAEAS, “os surdos só se encontravam nos intervalos” (E7: 297). Também Paula Estanqueiro fala da diversidade de critérios, existente nestas estruturas: “As escolas faziam como entendiam. As escolas que eram mais adeptas da língua gestual juntavam os alunos surdos, outras queriam fechar a porta e continuar a trabalhar como dantes e separavam os alunos por diferentes turmas” (E2: 234).

Na altura das UAEAS, José Afonso Baptista estava a desenvolver uma investigação para o seu doutoramento e conta-nos o que observou no distrito de Viseu:

Eu estudei o distrito de Viseu, no tempo em que fiz a minha tese de doutoramento. A grande maioria das crianças estava em escolas que não tinham nada a ver com as UAEAS. Estavam abandonadas. Eu tinha uma aluna de mestrado que era especialista na área da surdez, (...) mas depois a prática dela era a mais ancestral que possa imaginar, ou seja, ela coordenava seis ou sete concelhos e não havia uma única pessoa que fosse competente em língua gestual. (...) Todos os trabalhos de alunos que pude ver revelavam um atraso enorme. O que significa que o Despacho não chegou à maioria das escolas e dos alunos (E10: 362).

Carlos Afonso partilha da mesma ideia, de que o Despacho n.º 7520/98 não se traduziu pela implementação de um projeto pedagógico comum:

Falhou também a definição de um projeto pedagógico. Não se foi consequente na ideia de que o percurso dos surdos devia ser de certa forma, porque se consignava que em termos do pré-escolar os meninos deviam estar integrados com ouvintes, no 1º ciclo deviam estar em turmas de surdos, depois no 2º e 3º ciclo, deviam passar novamente para turmas de ouvintes. Não havia aqui um projeto. Nuns sítios fizeram-se turmas de surdos no 1º ciclo, noutros sítios os alunos continuavam integrados com ouvintes (E13: 406).

Este entrevistado refere que problemas semelhantes continuam a afetar as EREBAS: “O problema, que parece afetar também agora as escolas de referência, é que isto não pode ser apenas um arranjo administrativo, tem que ser sobretudo um projeto pedagógico” (E13: 406).

Carlos Afonso afirma que, após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, foi implementado no seu agrupamento um projeto de intervenção precoce:

Fez-se já no ano lectivo 2008/2009 um projecto para a intervenção precoce. (...) O projecto passa por uma fase de “recenseamento” dos miúdos que existem, de avaliação e encaminhamento e por uma fase de apoio e atendimento ao longo do tempo que pode fazer-se na própria sala (...) e também na sala do jardim de infância (...). Os alunos estão com a formadora, com a terapeuta e com a educadora que é uma professora de Educação Especial. Há também um trabalho muito grande com os pais. (...) Começámos com quatro, cinco, (...). Para o ano, vamos ter cerca de 8 a 9 crianças. O mais novinho é um bebé com 18 meses e os outros têm aparecido na faixa dos dois anos e meio, abaixo dos três anos (E13: 409-410).

Paula Estanqueiro refere que, embora esteja previsto na nova legislação, este serviço de frequência precoce não existe na maioria das escolas de referência:

A intervenção precoce ainda não existe muito nas escolas de referência. Existem equipas de intervenção precoce, mas que não estão ligadas directamente à surdez. Deveria existir em todas as escolas, o mais rapidamente possível, com adultos surdos. Quando os alunos estão numa escola de referência deveriam ter esse tipo de intervenção precoce (E2: 238).

Carlos Afonso dá conta de alguns dos problemas com que a implementação deste projeto se tem deparado:

Como a intervenção precoce não faz parte do jardim de infância nem faz parte do 1º ciclo, há dificuldade por parte do agrupamento em conseguir financiamentos. Quem dá dinheiro para o 1º ciclo é a Câmara. Mas como os alunos da intervenção precoce não estão dentro deste processo, por não terem ainda três anos, a Câmara não lhes dá dinheiro nenhum, nem dá dinheiro para a sala. Se a educadora e os outros elementos da equipa não tivessem feito nada, não tivessem levado as suas coisas de casa, a sala estaria vazia e isso é um grande inconveniente. Depois, outra dificuldade é a do conhecimento dos próprios casos (E13: 410).

Percebemos pelo seu testemunho que, apesar desta resposta educativa estar contemplada na legislação desde 2008, ainda não foi regulamentada a sua forma de financiamento. Por outro lado, há dificuldades em termos de articulação com entidades que poderiam encaminhar as crianças surdas. É a educadora e outros elementos da equipa educativa que têm que contactar os diferentes locais, onde são detetados estes casos. Contudo, “não há dotação orçamental para essas pessoas se deslocarem” (E13: 410). São vários os obstáculos com que se tem deparado este projeto. No mesmo agrupamento foi criado um curso de educação formação para alunos surdos:

Ao se criar a escola de referência considerámos que era importante encontrar respostas para situações diferentes, nomeadamente à entrada e à saída. À entrada conseguiu-se a intervenção precoce. À saída conseguiu-se com o CEF. Há um conjunto de miúdos cujas aprendizagens não são suficientes devido a vários factores, nomeadamente a percursos diferentes e para as quais havia que criar um outro tipo de resposta (E13: 412).

Segundo Carlos Afonso, o curso foi aprovado, mas o Ministério da Educação não permitiu que os alunos tivessem no seu currículo a disciplina de LGP:

Na proposta considerámos que teria que haver LGP e não o Inglês, mas o Ministério quase que condicionou a existência do curso ao facto de pormos Inglês e tirarmos a língua gestual. Neste momento, há o contrassenso de que os alunos não têm língua gestual, estando numa escola bilingue e sendo eles todos surdos (E13: 412).

Esta situação mostra que, apesar de a Língua Gestual Portuguesa estar reconhecida na lei como a primeira língua destes alunos, continuam a ocorrer situações que negam este direito.

Segundo a perceção dos entrevistados, este tipo de cursos, vocacionados para a vida ativa e pensados para alunos surdos, não é comum nas escolas de referência. Como afirma Luísa Campos, “continuam a ‘empurrar-se’ os surdos para um ensino teórico. Precisam de ser criados cursos profissionais diversificados e com um grau de exigência adequado, talvez articulando recursos das EREBAS com os das escolas profissionais” (E14: 431).

A falta de uniformidade nas práticas pedagógicas continua a ser uma realidade nas escolas de referência. Fora delas, a situação é ainda mais grave. Cândida Amorim refere que no seu agrupamento (antiga UAEAS), “os modelos de atendimento são de inclusão plena” (E16: 448), o limite de alunos surdos “é três por turma. (...) O Português é exatamente igual aos ouvintes” (E16: 448). A situação é a mesma no agrupamento de Adelaide Figueiredo. Não há disciplina de LGP, nem Português ensinado como L2. Não há intérpretes nem formadores de LGP. O único apoio existente é o da terapia da fala.

Sobre as consequências que advêm para os surdos a propósito desta situação, Cândida Amorim refere que tal é prejudicial, sobretudo “no que diz respeito ao desenvolvimento e à construção firme da língua deles” (E16: 450). Adelaide Figueiredo partilha da mesma opinião. Segundo esta entrevistada, “quando os miúdos não vão, não há nada, em termos de suporte legal que os segure. O que é que acontece? (...) Têm que ter o currículo igual aos outros e há miúdos que não podem ter o currículo igual aos outros, porque eles não são iguais aos outros” (E15: 438-439). Como afirma Helder Duarte,

é como a história do patinho feio. Aprendemos essa história que ninguém queria o patinho que era feio e depois ele torna-se bonito. Ou então a história do Pinóquio. É feito de madeira e depois vai para aqui e vai para acolá, é comido por uma baleia e depois transforma-se em humano. É a mesma coisa. Contam-se estas histórias, só que os pais não compreendem. Elas têm milhares de anos, mas de facto são a nossa realidade (E1: 221).

Para além de serem apontados problemas de índole pedagógica, são também questionadas as práticas de avaliação existentes para os alunos surdos. Esse problema afeta não só os alunos que permaneceram nas antigas UAEAS, mas também os que frequentam a modalidade de educação bilingue, nas escolas de referência. Como refere Luísa Campos, “avaliam-se os alunos surdos pela escrita e à luz do que se faz com os ouvintes” (E14: 431), o que os penaliza em termos de resultados.

Paula Estanqueiro refere também que “a avaliação nos exames devia ser pensada. Era necessário haver exame nacional de Língua Gestual” (E2: 237), uma vez que a lei reconhece que esta é a primeira língua dos alunos surdos.

Dos discursos dos entrevistados infere-se que continuam a subsistir problemas seja em termos de práticas pedagógicas, seja no campo da avaliação das aprendizagens.

SC5 – Ausência de estabilidade nas equipas educativas

Outro dos aspetos apontados como denotador da falta de consequência das políticas legisladas, é o facto de o ME nunca ter criado dispositivos que permitam assegurar a estabilidade das equipas educativas.

Referindo-se ao período de implementação do Despacho n.º 7520/98, Maria José Duarte refere que:

Muitos bons professores que se foram conhecendo, ao fim de um ou dois anos, eram colocados noutra escola que não tinha nada a ver com surdos. Era uma frustração para os alunos, para a comunidade surda e para as pessoas que tinham feito esse investimento. Mas na lei não havia nada (E9: 344).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, a situação manteve-se inalterada. Paula Estanqueiro considera este, um dos problemas mais graves com que se continua a debater a educação de surdos:

Há professores que fazem um esforço e que querem aprender. Acho que isso devia ser valorizado e tem que ser valorizado. (...) No ano seguinte, vão-se embora para outra escola. A forma como os concursos estão a ser feitos não está muito bem. Os professores assim não sentem vontade de aprender, porque depois vão embora. O que é grave é quando se dá uma turma do 1º, 2º, 3º ou 4º ano a um professor que não sabe comunicar com as crianças. A partir do 5º ano, há os intérpretes nas diferentes disciplinas, mas também muitas vezes, os professores não estão preparados ao nível das metodologias existentes para o ensino de surdos (E2: 237).

Luísa Campos refere que a mesma instabilidade acontece relativamente à colocação dos terapeutas, dos intérpretes e dos formadores de LGP, que são colocados anualmente e, por vezes, já depois de iniciadas as aulas:

Eu acho que neste período de quatro anos, que não há concursos para docentes, os técnicos podiam ser reconduzidos e poupava-se o trabalho do concurso. É um cansaço no início do ano. Era sensato não fazer o concurso, porque é um trabalho que não se esgota num ano e, se formos a ver, a língua gestual devia ser considerada a mais importante no currículo destes alunos, porque é a primeira língua. A terapia de fala, que já se interrompe no período de férias, devia começar logo no início de setembro (E14: 430-431).

No relatório do ME (Simeonsson *et al*, 2010), é também focado este problema. O facto de muitos dos profissionais “saírem no final do ano letivo, sem saber se regressarão no ano seguinte é visto como desvantajoso (...) por não possibilitar continuidade no trabalho desenvolvido” (ibidem: 171). Na perspetiva de Carlos Afonso, a dificuldade em manter as equipas educativas estáveis inviabiliza a construção de projetos sólidos: “Não basta juntar os alunos e juntar os recursos. É necessário criar uma perspetiva pedagógica” (E13: 408). O mesmo entrevistado considera que o mais difícil é a fase, “de consolidação da equipa, de articulação, de que as pessoas tenham um sentido de corpo, um sentido de unidade” (E13: 408) e receia que, à semelhança do que aconteceu com a experiência das

Unidades de Apoio a Surdos, tal não se consiga concretizar com as escolas de referência:

O meu receio é que não seja dado tempo para isso. Por um lado, porque se vão mudando as pessoas ao longo do percurso de uma forma muito drástica e, por outro lado, porque não se dá tempo no sentido em que as pessoas não são colocadas atempadamente e, por isso, não têm tempo de respirar antes do começo das aulas. O pior de tudo é se alguém se lembra de dizer: “as escolas de referência já eram e vamos lá tentar outra coisa” (E13: 408).

Depreendemos dos discursos analisados, que o problema da falta de estabilidade das equipas educativas continua por resolver, o que inviabiliza a criação de projetos bilingues sólidos e credíveis.

SC6) Apoio precário às famílias

A acrescer às dificuldades já apontadas, os entrevistados E1, E3, E4, E8, E9, E13 e E14 realçam a falta de investimento na família, situação que se tem vindo a agudizar com a maior concentração geográfica das escolas de referência.

Marta Morgado refere que “para se deslocar para a escola há o problema dos transportes” (E3: 253). De facto, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º do Despacho n.º 18987/2009, de 17 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 14638-A/2010, de 14 de setembro, os alunos surdos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, passaram a ter direito a comparticipações em termos de transporte (conforme decorria do n.º 1, alínea b), do artigo 32 do Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março), apenas se estivessem posicionados nos escalões A ou B da Ação Social Escolar (ASE). Na abertura do ano letivo 2011/12, a comunicação social divulgou várias notícias a dar conta desta situação:

Dos cerca de 30 alunos com problemas de audição que frequentam a Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos de Riachos, oito perderam o direito ao transporte escolar por causa dos escalões da segurança social. O ano escolar já começou e estes oito alunos permanecem em casa porque as suas famílias não têm possibilidade de levarem os seus filhos àquela escola, a única no distrito que trabalha com alunos com problemas de audição. O caso foi noticiado ontem na SIC numa reportagem do Jornal da Noite (Notícia

publicada no jornal *O Templário*, a 18 de setembro de 2011 (<http://sicnoticias.sapo.pt/757862>).

Como referimos no capítulo III, a atribuição de comparticipações para alojamento está também dependente dos escalões da Ação Social Escolar (ponto 3, do artigo 6.º do Despacho n.º 18987/2009, de 17 de agosto, com as alterações introduzidas pelo anexo II do Despacho n.º 14638-A/2010, de 14 de setembro). Depreende-se das orientações constantes da lei que, embora se tenham concentrado mais as escolas direcionadas para a educação bilingue de alunos surdos, não se criaram condições para que todos os alunos as pudessem frequentar. André Couto, da AFAS, afirma que o “que seria importante e que se faz nalguns países era criar condições para que os pais das crianças surdas pudessem ser transferidos para um local que tivesse uma escola de surdos e ter prioridade nessa transferência” (E12: 391).

Maria José Duarte enfatiza as implicações éticas e de relacionamento familiar e social da opção de uma maior concentração das escolas de referência. Segundo esta entrevistada, para evitar que os seus filhos tivessem que realizar viagens muito longas ou ficar em lares durante a semana, perdendo o contacto com a família, muitos pais optaram por deixar os filhos em escolas da área de residência, sem qualquer apoio:

O que está a acontecer é que há pais que sendo confrontados com a necessidade de mandar o filho para uma escola que fica a 100, 80 ou 50 km, acabam por colocar o filho numa escola de ouvintes sem qualquer tipo de apoio, o que é pior ainda. A criança fica completamente abandonada. É como se não existisse o Decreto-Lei 3, é como se o 7520 nunca tivesse existido, é andar para trás (E9: 347).

A mesma entrevistada refere ainda que “o alojamento coloca outras questões, de segurança, de quem é que toma conta das crianças, a idoneidade das instituições” (E9: 347). Carlos Afonso considera que é necessário, por outro lado, equacionar as implicações do afastamento da criança do seu meio familiar e local:

É evidentemente muito diferente a socialização de um miúdo que faz a sua socialização entre surdos, mas a cem, duzentos quilómetros de casa. É complicado quando ele volta para casa. Não acho que esteja a ser devidamente pesada esta situação nesta equação

das escolas de referência. Acho que devia ser feito algum trabalho com os pais, com o meio local, para que também eles possam ter algum tipo de resposta localmente, que a rede social destes miúdos não vá ser prejudicada porque eles estão cá. Eles têm o fim de semana, depois têm as férias, depois não sabemos se noutra nível de ensino, vão para a sua localidade, etc. Isto não pode ser assim (E13: 416).

Helder Duarte aponta um outro problema, o das famílias dos alunos surdos continuarem a não saber língua gestual: “A LGP é uma disciplina e isso é muito importante, mas esquecemo-nos do investimento na família. Ninguém apoia a família. É ótimo ter a LGP como disciplina, mas depois não falo com o meu avô, não falo com o meu pai, não falo com o meu irmão” (E1: 219). Maria José Duarte considera ser importante tomar medidas quanto a esta situação:

Era criar legislação que permitisse aos pais serem dispensados um número de horas ou terem apoio para frequentarem um curso de língua gestual, porque os pais, às vezes, até são encaminhados para estes cursos, mas eles estão a trabalhar e não têm dinheiro para pagar o curso. Tem que haver legislação que proteja os pais das crianças surdas e que os informe e os encaminhe (E9: 353).

O relatório da DGIDC, de avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Simeonsson *et al.*, 2010), confirma estes dados, dando conta de que “o facto de muitas famílias viverem longe da escola faz com que a procura e a existência de formação em LGP seja escassa” (*ibidem*: 170).

Depreendemos das perceções dos entrevistados que a criação de novas estruturas não foi acompanhada dos necessários apoios às famílias. Como refere José Catarino Soares, “esta ideia das escolas de referência pode ser muito boa, mas chega à prática e pode fracassar, por falta de meios e medidas complementares. Temos por isso de assegurar que existam esses meios e medidas complementares” (E8: 319).

SC7) Ausência de orientações para os alunos implantados

Outra das críticas apontadas é o facto de o Decreto-Lei n.º 3/2008 não conter orientações para os alunos implantados. Existem apenas orientações para os alunos que têm a LGP como primeira língua. Segundo Carlos Afonso, “o 3/2008

está feito para uma população que supostamente é a população estrita dos surdos, sem implantes e sem coisa nenhuma. Corresponde à manutenção do modelo que vinha a ser defendido das turmas de surdos e do bilinguismo (E13: 409). Nesse sentido e segundo o mesmo entrevistado, vem com um atraso de 20 ou 30 anos relativamente aquilo que já podia ter sido feito: “Esse atraso leva a que a população que é apoiada tenha mudado. (...) Há vinte anos atrás não se falava de implantes cocleares e os surdos que nós efetivamente tínhamos na escola eram surdos profundos e surdos severos em grande quantidade” (E13: 409). Luísa Campos afirma que, como hoje em dia, “a maior parte das crianças mais novas são implantadas, há rejeição da LGP por parte dos pais” (E14: 431). Segundo esta entrevistada, “o Hospital de Coimbra aconselha os pais a não aceitarem a LGP que consideram “linguagem alternativa” (E14: 431). Coelho, Amorim e Mendes (2012) constataam a existência desta situação:

As políticas de colocação do IC em crianças, embora correspondendo a uma decisão conduzida pelos profissionais da saúde, têm implicações profundas nas decisões educativas a juzante, ao conduzir as crianças com surdez para o *mainstream* fono-educativo. Procedendo com vista à obtenção de uma normatividade auditiva (ou audiológica) e oralizadora, o modelo médico, extravasa o seu espaço de intervenção e interfere no plano das decisões educativas. Com efeito, a opção pelo IC encontra-se, regra geral, associada à ideia de negação aos alunos surdos, do direito à aquisição por imersão ou por aprendizagem/ ensino da sua língua natural, uma língua gestual (Coelho, Amorim & Mendes, 2012: 124-125).

Carlos Afonso refere que a inexistência de uma resposta educativa prevista para estes alunos, dá lugar a grandes vazios:

Neste momento, o que é que nos aparece? Cada vez mais os implantes são uma coisa banal do ponto de vista da cirurgia, (...) são uma opção de muitos pais. E não está nada previsto na lei. As respostas educativas não foram construídas em função desses. (...) Só que, efetivamente, eles são surdos na mesma e sendo surdos teriam que ter tido contemplada alguma resposta educativa, talvez uma espécie de bilinguismo ao contrário. Ao não estar contemplado isto, o que é que acontece? São vazios enormes que depois se tentam negociar em função do maior ou menor lobby dos pais de crianças implantadas (E13: 409).

Este entrevistado considera que a estes alunos poderia ser facultado um bilinguismo “ao contrário”, isto é, o acesso ao Português enquanto primeira língua e à Língua Gestual Portuguesa, como segunda língua. Também Helder Duarte considera que as crianças implantadas não deixam de ser surdas e, nesse sentido, deveriam frequentar as escolas de referência: “A criança que tem implante não é ouvinte, é surda. Deveria ser respeitada a necessidade dela saber língua gestual” (E1: 219). José Catarino Soares partilha da mesma opinião:

O Dr. Robert J. Ruben, um otorrinolaringologista do Hospital Pediátrico Montefiore em Nova Iorque, disse em 1993: “Se eu tivesse um filho surdo, fazia-lhe um implante num ouvido e deixava o outro ouvido intacto para o caso de se descobrirem curas que requeiram um ouvido interno intacto. E educaria o meu filho para ser bilingue. O pior erro que os pais podem cometer é negligenciarem a coisa mais importante: que a língua, seja ela qual for, seja ela vocal ou gestual, deve ser adquirida pela criança o mais cedo possível” (E8: 323).

Como referem Coelho, Amorim e Mendes, “a surdez enquanto questão sociológica e socioantropológica remete-nos para aspetos essencialmente comunicacionais e relacionais” (2012: 133). Também Mottez (1981) considera que a surdez não é meramente um problema sensorial, mas assenta na relação que, pelo menos duas pessoas estabelecem entre si. Nesse sentido, a educação de alunos surdos, sejam eles implantados ou não, não deverá apontar “para perspetivas estritamente oralistas ou gestualistas, mas para as potencialidades da articulação de duas línguas, uma gestual e outra vocal, o que se traduz numa filosofia educativa bilingue e bicultural” (Coelho, Amorim & Mendes, 2012: 133). Helder Duarte considera ser necessário repensar a legislação e a população abrangida pelas escolas de referência: “As crianças implantadas acabam por não ir para as escolas de referência. (...) Ninguém olha para isto” (E1: 220). A mudança em termos da população-alvo implica, na perspetiva deste e de outros entrevistados, a reformulação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de modo a contemplar uma resposta educativa para estes alunos. Esta proposta vai ao encontro do defendido por vários investigadores no campo da surdez:

A prática pedagógica mostra aos educadores/ professores, e também aos pais, que um aluno com IC continua a ser um aluno surdo. Numa turma com 20 alunos, uma criança

ou jovem com IC não consegue ouvir grande parte do que o professor diz, quando este se dirige à turma, ou mesmo quando lhe fala diretamente. Manifestam-se então necessidades de apoio personalizado e mesmo, de recurso à língua gestual para entender enunciados e aceder a conceitos, apesar das indicações médicas e das “opiniões” dos pais a favor da exclusividade do uso da língua oral/ vocal” (Coelho, Amorim & Mendes, 2012: 134).

Cândida Amorim refere que, mal os alunos implantados saem das aulas onde estão integrados com ouvintes, “a primeira coisa que fazem é juntarem-se aos outros surdos” (E16: 449). Segundo esta entrevistada, “ninguém fala, não se ouve ninguém, nem mesmo os implantados, que gestualizam lindamente”, pois “é a forma natural de eles comunicarem” (E16: 449).

SC8) Constrangimentos na organização dos apoios em terapia da fala

Como nos foi dado constatar através da análise dos documentos usados durante os processos negociais (Docs.3 e 4), os representantes da APS nunca concordaram com a existência de terapia da fala dentro das escolas de surdos. Esta valência de apoio foi sempre relacionada com os métodos de reabilitação usados durante o oralismo e, por isso, os surdos nunca compreenderam o porquê de a manter no modelo bilingue.

Esta postura surge também nas entrevistas. Armando Baltazar considera que este apoio deveria ser facultado fora da escola: “Uma das falhas maiores para mim, dentro das escolas de referência é a existência dos terapeutas da fala. (...) A escola educa e ensina, ponto final. O terapeuta da fala reabilita. Não era para estar dentro da escola, era para estar fora” (E4: 264). Paula Estanqueiro considera que “não devem ser tirados os meninos das aulas para irem para a terapia, porque assim estão a perder matéria” (E2: 238) e na sua opinião “são muitas aulas em que isso acontece” (E2: 238).

O relatório da Inspeção-Geral da Educação sobre as Respostas Educativas da Educação Especial confirma que “subsistem situações de sobreposição com as atividades curriculares devido a circunstâncias de diversa ordem” (ME, 2011: 33) e recomenda que tal não continue a acontecer. Carlos Afonso refere que esta situação acontece sobretudo no 1º ciclo, tornando-se difícil para o professor da

turma gerir o funcionamento da aula. As aprendizagens acabam por ser prejudicadas, porque alguns conteúdos acabam por ser perdidos:

O que acontece é que vem um terapeuta e tira um menino durante 20 minutos, a seguir vem e tira outro, depois vem outro terapeuta e às vezes o professor queria ter 6 alunos dentro da sala e tem 2 ou 3. Ou então, ele hoje vem buscar um aluno e não se avança com a matéria, mas depois há outros alunos que não estão e é complicado (E13: 413).

Infere-se dos discursos que a forma como está organizada a terapia da fala não é a mais adequada, sendo importante repensá-la.

SC9 – Comunidades não bilingues nas escolas

Pela análise das entrevistas, inferimos que as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, ainda não o são verdadeiramente, devido ao facto de a maioria dos elementos da comunidade educativa não saberem língua gestual. José Afonso Baptista refere que, o que continua a acontecer é que, quando um aluno se tem que deslocar à secretaria, ao bar ou à cantina, não encontra nenhum funcionário capaz de comunicar com ele:

Eu penso que os surdos têm que ter uma comunidade de surdos e têm que ter a LGP como língua materna. Uma escola inclusiva tem que ter estas duas componentes. Eu penso que as escolas de referência ainda não respondem a isto, a esta orientação. É que as escolas de referência são pensadas para ouvintes, os serviços académicos são pensados para ouvintes, a cantina funciona para ouvintes, tudo isso limita (E10: 361).

A mesma opinião é partilhada por André Couto, da AFAS:

Quando se fala em ter educação com os surdos, desde bebés ou a partir dos dois, três anos, é ter um auxiliar de limpeza que quando um miúdo cai, o sabe ajudar e que lhe fala em língua gestual. Não é só ter um professor, não é só ter um intérprete de LGP. É ter o segurança da escola a perceber minimamente língua gestual, ter todo um ambiente em que há língua gestual (E12: 391).

Outro aspeto referido pelos entrevistados é o facto de, na maioria das escolas, não se providenciar formação em LGP aos alunos ouvintes. Luísa Campos refere

que no seu agrupamento “existe um clube formado, mas a frequência é irregular. Os alunos aderem muito inicialmente, mas depois vão desistindo” (E14: 432). Helder Duarte considera que os alunos ouvintes também poderiam frequentar a disciplina de LGP: “Os miúdos gostam. (...) Mas isto não existe na lei, não está lá contemplado. Porque é que a LGP não é uma disciplina obrigatória como o Inglês?” (E1: 220). Armando Baltazar também defende que a LGP devia ser lecionada aos alunos ouvintes, enquanto área curricular:

A disciplina de LGP devia ser para todos os alunos, não era só para os surdos. As crianças ouvintes até aprendem bem língua gestual e com o tempo isso ajudava a derrubar as barreiras linguísticas entre as duas comunidades. Não devia haver língua gestual específica para os surdos, mas para todos (E4: 266-267).

Luísa Campos considera, no entanto, “que seria precipitado criar essa disciplina sem currículo” (E14: 432). Carlos Afonso partilha da mesma opinião, afirmando que a LGP “poderia ser oferecida enquanto oferta de escola como outra língua qualquer, mas é preciso que criemos programas específicos com qualidade” (E13: 414). Paula Estanqueiro, por outro lado, considera que nesta fase é necessário dar prioridade aos alunos surdos. No entanto, partilha da opinião de que é importante a sensibilização da comunidade escolar para esta questão:

Ainda não existe Programa Curricular de LGP para os ouvintes. O papel principal do professor de LGP é ensinar a disciplina aos surdos e mesmo assim, às vezes faltam professores de língua gestual nas escolas, para dar LGP. Tirar horas aos alunos surdos para ensinar aos alunos ouvintes não concordo. Só se existirem horas suficientes. No entanto, para os alunos ouvintes é importante aprender língua gestual. É importante a sensibilização à comunidade escolar (E2: 243).

Infere-se dos discursos que as práticas existentes dentro das EREBAS deveriam ser conducentes com a ideia de se estar numa comunidade bilingue. A escola, no seu todo, deveria adequar-se aos alunos surdos, promovendo formação em LGP para todos os seus elementos.

SC10 – Participação não ativa das associações de surdos.

Segundo as percepções dos entrevistados, continua a existir pouca articulação entre as escolas de referência e as associações de surdos. Existem apenas contactos pontuais, mas não protocolos formais de colaboração:

Eles são sempre chamados quando há atividades, mas quanto a mim ainda não se percebeu muito bem como é que essa adequação pode ser feita. Qual poderá ser o papel da associação na nossa escola. A propósito do Regulamento Interno e do Projeto Educativo falou-se da importância da Associação de Surdos estar representada no Conselho Geral. Eu acho que essa pode ser uma hipótese. Em termos mais concretos, eu acho que nos falta um pouco a forma como é que eles poderão participar. A atitude que têm em relação à escola ainda é muito impositiva do género: “Nós achamos que deve ser desta forma”. Acho que ainda não se conseguiu dar esse salto (E13: 414).

Luísa Campos refere que “na prática não se têm conseguido esses protocolos. Talvez se existissem fosse mais fácil mostrar as vantagens da educação bilingue” (E14: 432). Depreende-se das suas afirmações que se existisse mais colaboração, os representantes da comunidade surda estariam mais por dentro das práticas existentes nas escolas.

Paula Estanqueiro refere que essa articulação poderia passar pela certificação de competências em LGP: “Quando saiu o 3, estava lá escrito que os professores deveriam ser avaliados pelas associações de surdos do Porto e Lisboa quanto às suas competências em língua gestual, mas depois isto não é exigido pelos concursos” (E2: 239).

Pelo discurso da mesma entrevistada, inferimos que os representantes da comunidade surda gostariam de ser chamados a participar numa equipa de monitorização das escolas de referência, semelhante à *Task Force* criada por Maria João Reis, no tempo das UAEAS. Segundo Paula Estanqueiro, esta intenção chegou a existir por parte do ME, mas acabou por não se concretizar:

Foi falado sim, em criarmos um grupo para acompanhar as escolas de referência, mas depois quando a Fátima Cavaca saiu, o Ministério não mostrou muito interesse em investir nisso. (...) A APS insistiu um bocadinho, mostrámos a nossa preocupação pelas escolas de referência, chegámos a pensar criar um dicionário para todas as escolas,

mas depois da saída da Fátima Cavaca, a Filomena Pereira não pegou nisso. Da parte do poder político não houve interesse (E2: 240).

José Catarino Soares refere que a comunidade surda poderia

indicar um representante seu para cada escola, com o estatuto de provedor dos alunos surdos, (...) e no fim de cada ano letivo, esses provedores juntar-se-iam e fariam o seu relatório de avaliação, em LP e LGP, dando dele conhecimento ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, à Assembleia da República, à comunidade surda e à sociedade em geral (E8: 338).

Dos discursos analisados, pode inferir-se a importância atribuída à articulação das EREBAS com as associações de surdos, no sentido de acompanhar e assegurar a implementação dos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 3/2008.

Categoria 2 - O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo

Pela análise das entrevistas, percebemos que o Programa Curricular de LGP não tem sido um documento fácil de colocar em prática. Com base nesses discursos, definimos as seguintes subcategorias de análise: SC1) lacunas na formação pedagógica; SC2) distanciamento entre o programa de LGP e a realidade dos alunos; SC3) ausência de materiais e de orientações específicas e SC4) indefinição do estatuto do formador e da disciplina de LGP. Passamos à sua análise.

SC1 – Lacunas na formação pedagógica

Como já foi referido, com a publicação de Decreto-Lei n.º 3/2008 foi colocado em marcha um plano de formação, composto por três cursos. Um deles foi o referente ao Programa de LGP: “Currículo de Língua Gestual Portuguesa – 1ª Língua no Currículo de Alunos Surdos”. Teve a duração de 100 horas, foi ministrado pelas suas autoras, nomeadamente Paula Estanqueiro e Marta Morgado, e dirigido aos profissionais com formação específica para o ensino da LGP. Pelas entrevistas, pudemos tomar conhecimento das percepções relativas a esta formação.

Paula Estanqueiro considera que esta foi insuficiente para cobrir as necessidades de formação existentes:

Cem formadores em Portugal tiveram formação no Programa de LGP, dada pelo Ministério da Educação e de uma forma geral sentiram que foi pouca formação. Foi uma primeira abordagem ao programa, uma sensibilização, o que está lá dentro, quais são os conteúdos, quais são os objetivos e foi pouco tempo (E2: 243).

No seu entender, “devia haver mais formação do programa e um maior acompanhamento aos professores de LGP” (E2: 243). Marta Morgado aponta o problema do perfil dos formadores, principalmente daqueles que cresceram isolados:

Os formadores que estão mais isolados têm dificuldades a outros níveis, bastantes. Eu própria os incentivei, expliquei como é que se planifica uma aula de Língua Gestual. Usei a LGP para comunicar com eles e não conseguiam assimilar informação. Eles não têm culpa. Está tudo relacionado com a educação que tiveram ao longo da sua vida. Quanto a esses, não tenho resposta (E3: 256).

Esta entrevistada aponta a “necessidade de haver mais Encontros” (E3: 256) para troca de experiências e para combater o isolamento. Refere que “há também o problema da leitura dos surdos que apresenta grandes lacunas” (E3: 256).

Os entrevistados que participaram neste curso, enquanto formandos, apresentaram diferentes perceções. Armando Baltazar afirma que “os formadores que participaram gostaram. Mas continuam a dizer que é impossível pôr na prática” (E4: 267). Helder Duarte, por outro lado, transmitiu-nos uma opinião menos favorável sobre o curso de formação:

Achei muito negativo. Não aprendi nada. Foi muito atrapalhado. Aquilo não me dizia nada. Eu passei o tempo a ler o jornal. Não aprendi nada. Elas não nos deram nada. Puxavam por ideias nossas. Ficou muita gente furiosa, porque ninguém aprendeu. Aquilo era um jogo de puxar ideias. (...) Pouco foi o que nos deram, muito foi o que receberam. Toda a gente sentiu que continuou vazia (E1: 224).

Na perspetiva de Arlindo Oliveira, a formação foi “escassa e sem continuidade. Apenas permitiu que fossem transmitidos os conhecimentos básicos, afigurando-

se que falta assegurar, com as escolas superiores de educação, uma formação contínua nesta área” (E5: 275).

Referindo-se às práticas existentes nas escolas, Luísa Campos refere que os formadores de LGP “fazem planificações pouco adequadas e sem individualizar – planificam para um grupo sem pensar em cada aluno” (E14: 433). Carlos Afonso fala em lacunas ao nível das metodologias utilizadas:

O que às vezes vejo é que eles tentam reproduzir com os miúdos os modelos de formação de adultos que é “Muito bem, hoje vamos falar dos transportes, hoje vamos falar de outro tema...”. (...) Mas ninguém aprende uma língua, decorando um dicionário ou centrando-se apenas no vocabulário. Se queremos aprender uma língua no sentido de uma aquisição natural, nós sabemos que isso se faz muito mais através do contexto e da interação (E13: 421).

O mesmo entrevistado considera que os formadores de LGP ainda não perceberam que, ao nível de um segundo ou terceiro ciclo, é importante “passar para um processo de reflexão sobre a própria língua e da utilização da língua em outros contextos” (E13: 422). Carlos Afonso lembra que “nós fazemos todo esse processo em termos da reflexão do Português” (E13: 422). Este entrevistado considera que a LGP também deveria ser analisada do ponto de vista da produção literária e da produção cultural:

Se nós, ao nível do Português, analisamos textos literários que podem ser desde os informativos até mesmo às obras literárias, por que é que a língua gestual não faz o mesmo? Deveríamos ter excertos de comunicação entre surdos, excertos de peças de teatro, excertos de poemas, etc. e sobre esses materiais visuais, deveria existir uma reflexão linguística. (...) Senão ficamos apenas ao nível de uma expansão vocabular ou ao nível de uma conversa de café (E13: 422).

Luísa Campos afirma que estas lacunas revelam falta de “formação específica para a docência a alunos surdos” (E14: 433).

Depreende-se dos discursos analisados que existem bastantes lacunas no desempenho dos formadores de LGP, pelo que importa investir mais na sua formação.

SC2 – Distanciamento entre o programa de LGP e a realidade dos alunos

A principal crítica apontada ao Programa Curricular de LGP é o facto de este ter sido pensado numa perspetiva a longo prazo, ou seja, para alunos que tenham tido um percurso bilingue desde o início da escolaridade. Na perspetiva de Luísa Campos, tal ainda está longe de ser alcançado: “O Programa de LGP é interessante, mas é mais uma utopia. Ele foi feito pensando em surdos com a língua gestual como primeira língua e isso ainda não acontece” (E14: 433).

A situação relatada vai de encontro aos resultados indicados no Relatório Final da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, segundo o qual muitos dos alunos surdos que agora frequentam os segundo e terceiro ciclos, bem como o secundário, “não tiveram LGP no 1º ciclo. Este facto contribui para a existência de dificuldades pela falta de conhecimentos prévios necessários à especificação de conteúdos dessa língua” (Simeonsson *et al.*, 2010:169). Paula Estanqueiro confirma que o programa não está pensado para a realidade atual e tenta justificar essa opção:

O Programa (...) foi elaborado, não na perspetiva do Programa de Português, mas sim como um programa ideal, numa perspetiva a longo prazo. É um programa que pretende olhar para a criança como se ela tivesse tido LGP desde que nasceu. E na situação atual, ainda não é bem assim. Há bebés que já começam a ter a língua gestual, mas há muitas crianças que estão no 5º, no 6º e no 7º ano e que ainda têm pouca língua gestual. (...) O próprio Programa de LGP diz que estes são casos com necessidades educativas especiais na área da língua gestual, o que quer dizer que um professor de LGP tem que adaptar o programa aos alunos que tem à frente. Neste momento, a dificuldade está aí (E2: 242).

Na perspetiva desta entrevistada, um programa nunca deve ser seguido de forma rígida, sem olhar as necessidades dos alunos. Considera que cabe a cada professor de LGP a tarefa de o adaptar consoante os alunos que tem perante si. Paula Estanqueiro defende, assim, os princípios de diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular.

Ângelo Costa e Alexandra Perry, professores de LGP, confirmam as dificuldades que sentem na implementação do programa:

Eu, pessoalmente, acho que o programa curricular está mal. Começa-se logo com o nono, com o décimo e não tem muito a ver. O importante é sermos flexíveis e sabermos flexibilizar o currículo. Não é sermos tão incisivos como aquilo que se tem feito. O programa curricular começa do zero e há uma evolução constante. Mas agora começarmos a aplicá-lo a meio? Porque o que está para trás, aquele surdo não teve acesso àquele programa curricular e vai-se pegar no aluno a meio e exigir (E4: 266).

Se os alunos tiveram intervenção logo desde a pré-escola está muito bem, agora se eles só chegaram à escola com seis anos, o programa está completamente desadequado. Temos depois de arranjar ali uma forma de encaixar uma coisa e depois encaixar outra. Não temos nenhum guia para esses casos, de como fazer as coisas (E6: 284).

Estes entrevistados reconhecem a necessidade de flexibilizar o programa. Percebemos, no entanto, que não se sentem preparados para o fazer, o que nos remete para a subcategoria anterior, de falta de formação específica para o trabalho com alunos surdos.

SC3 – Ausência de materiais e de orientações específicas

Para além de referirem o facto de o Programa de LGP estar desfasado da realidade dos alunos, Marta Morgado, Ângelo Costa e Alexandra Perry falam da ausência de materiais de apoio:

Os professores de Português completam a universidade, entram numa escola, têm toda a espécie de livros relacionados com o Português, conhecem a turma e podem adaptar. Na língua gestual, não há nada. (...) Os formadores por esse país fora não têm nada. É aquilo que lhes ensinamos nos cursos e depois não há nada, não há materiais, não há caminho (E3: 256).

Paula Estanqueiro considera que um suporte prático do programa não faz sentido, numa fase em que as orientações existentes não correspondem ainda às competências reais dos alunos:

Os materiais de apoio fazem falta há muitos anos e, como já disse, os formadores acabam por criar os seus próprios materiais, direccionados para os miúdos que têm à frente. Podemos ter uma turma de 10º ano muito boa numa escola e noutra, uma turma com alunos que nem sabem língua gestual. Neste momento, criar materiais para um 10º

ano ideal é um pouco perigoso (...). É preciso ter a flexibilidade de nos adaptarmos aos alunos que temos. Temos de nos lembrar que ainda estamos num período de transição e neste contexto, são os formadores que têm que ver quem são os meninos que têm à frente e o que faz falta (E2: 244).

Ângelo Costa afirma que esta situação gera bastantes dificuldades: “Às vezes paramos, bloqueamos, por falta de material” (E4: 266). Alexandra Perry, por outro lado, considera que o programa não tem orientações específicas quanto ao que se deve ensinar em cada ano:

Não diz muito bem o que é que se tem de ensinar. Os programas de Português e Matemática têm o que é que se deve ensinar em cada ciclo. O professor vai lá, vê os conteúdos e ensina. Na língua gestual não existe isso. Por exemplo, eu estou no 5º ano e quero falar sobre a Hellen Keller e depois outro professor está a dar a mesma coisa no 7º ano. Isto acontece, porque no programa não está bem claro o que se ensina em cada ano (E6: 283).

O Programa de LGP tem orientações para os diferentes anos de escolaridade, acabando por ser até mais preciso que o Programa de Português L2, que está organizado por ciclos. No entanto, as orientações dadas referem-se apenas às competências a ser adquiridas pelos alunos e não aos conteúdos, propriamente ditos. Vejamos o seguinte exemplo:

Quinto ano. Literacia em LGP. Competências.

Compreensão de narrativas: Visionar histórias, clássicas e contemporâneas, em LGP e noutras línguas gestuais, apresentadas por diferentes pessoas surdas (p.106).

Sétimo ano. Literacia em LGP. Competências:

Análise literária: Distinguir reportagem de relato pessoal; ver excertos de enunciados em LGP, apercebendo-os enquanto fonte de informação e identificando o seu lado emotivo (Cavaca *et al*, 2008: 124).

O programa deixa aos professores a autonomia para escolherem os textos e as obras que se adequem à prossecução do desenvolvimento das competências específicas. Alexandra Perry considera, no entanto, que a ausência da indicação de temas deixa os professores confusos e sem saberem o que fazer:

É preciso estar bem claro o que se ensina em cada ano. Como não existe nada, um ensina uma coisa, outro ensina outra e eu sinto-me muito incomodada com isto. (...) O problema são os temas. Vou ensinar o quê? Se eu não sei qual é o tema, vou ensinar o quê? Às vezes vou à internet buscar coisas. Outras vezes, não tenho vontade de fazer nada, porque já não sei onde vou arranjar as coisas. Tem que ficar bem claro o que se ensina em cada ano (E6: 283-284).

Formosinho (2007) recusa a ideia de um currículo uniforme, pronto-a-vestir, de tamanho único, ou de tamanhos standardizados, que arraste consigo uma pedagogia uniforme, com os mesmos conteúdos. José Catarino Soares partilha da mesma opinião:

Não sou favorável a que o Ministério da Educação faça e imponha programas de unidades curriculares, sejam elas quais forem. (...) Não é essa a tarefa do Ministério da Educação. A tarefa do Ministério de Educação é 1) traçar metas de aprendizagem comuns para cada nível de ensino, ou seja, aquilo que os alunos devem saber no fim de cada ciclo de estudos; uma tarefa que deve ser realizada por especialistas convidados pelo Ministério, cujas propostas devem ser submetidas a debate público, antes de serem ultimadas e adquirirem força de lei; 2) recrutar, com critérios adequados e universais, os professores encarregues de as realizar, que devem dispor para tanto de completa liberdade pedagógica; e 3) avaliar por meios idóneos como essas metas são cumpridas (E8: 328).

Os formadores surdos por nós entrevistados (E4 e E6) preferem, contudo, um currículo construído nesses moldes, com indicações precisas do que fazer:

Aquilo não é propriamente um código em que existe lá uma coisa geral e depois nós temos que andar à procura. Devia ter: no primeiro período ensina-se isto, no segundo período, ensina-se outra coisa, devia estar tudo claro. Isso não existe. É uma proposta que nós vamos fazer e acho que vai ser alterado. Temos trabalhado em conjunto com a comissão que está a trabalhar nisso. É uma luta nossa no que diz respeito ao currículo (E6: 284).

Isabel Correia, diretora do Curso de LGP na ESEC, considera também que este currículo poderia ter outro formato:

Eu acho que os programas deviam ser revistos e precisavam de ter outro formato, mais claro, como, por exemplo, o Programa de Espanhol. Nos programas de Português

Língua Materna também há uma coisa muito interessante. Tens o domínio em que se trabalha, tens as competências que se espera do aluno e tens uma pequena coluna em que se dão sugestões de exercícios, sobretudo para domínios novos, que ainda não eram trabalhados até às orientações de 2001. Isso também devia ser feito para LGP, porque ninguém sabe como se faz. Basta não haver um manual. Faz falta um guia. O programa é demasiado vasto, precisava de umas subdivisões e precisava de um suporte prático que não existe (E11: 377).

Depreende-se dos discursos analisados que a inexistência de materiais específicos para os alunos surdos constitui um problema que está longe de ser solucionado, uma vez que não está ainda prevista a sua produção. Por outro lado, é apontada a necessidade dos formadores assumirem uma postura ativa, na produção desses mesmos materiais. Os discursos dos formadores de LGP denotam a preferência por um currículo estandardizado, que estipule com clareza os conteúdos a lecionar.

SC4) Indefinição do estatuto do formador e da disciplina de LGP

Segundo a perceção dos entrevistados E1, E2, E3, E4, E5 e E6 existe ainda alguma indefinição quanto ao papel do formador e da disciplina de LGP. Ângelo Costa fala sobre a sua própria experiência:

Na minha escola, quem dá a avaliação é o professor de Educação Especial, porque na minha escola ainda não foi criada efetivamente a disciplina de Língua Gestual. Não há. Adaptamos o horário para tentar dar alguma língua gestual aos alunos, mas não existe enquanto disciplina. É mais como um apoio. O primeiro ano, avisei que era importante colocar um espaço para a disciplina. A escola disse que sim. Mas está tudo na mesma. Eu continuo a questionar a escola. Já falei com o professor da Educação Especial. Vamos ver se para o ano se mantém a mesma situação (E4: 267).

Paula Estanqueiro refere que “em algumas escolas, os professores surdos sentem que têm o seu próprio horário, tem autonomia para ensinar o seu programa, mas há outros surdos que continuam a sentir-se bloqueados, porque os outros professores não lhes deixam fazer as suas coisas” (E2: 244). Segundo esta entrevistada, “às vezes, os professores sentem, principalmente os do primeiro ciclo, que não têm tempo para ensinar língua gestual. Estão sempre

como bengalas dos professores ouvintes a servir de intérpretes” (E2: 244). Depreende-se do discurso desta entrevistada, que existem situações distintas no terreno: escolas em que a disciplina de LGP usufrui dos tempos preconizados na lei, escolas em que esses tempos não são cumpridos e escolas em que a disciplina de LGP nem sequer consta do horário dos alunos. Alexandra Perry aponta o problema do primeiro ciclo, em que não há tempos estanques para cada disciplina e onde fica menos claro o lugar da LGP:

Por exemplo, no meu horário diz que eu dou apoio. Dou apoio a quem? Dou apoio ao professor ou dou apoio à disciplina? Na hora a seguir, dou LGP, mas onde é que está a LGP também considerada como disciplina? Há o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e onde está a LGP? Dou LGP no Acompanhamento ao Estudo, mas não devia ser essa a designação. Devia dar LGP na hora de LGP (E6: 281).

Esta entrevistada considera que dar LGP na hora de Acompanhamento ao Estudo significa encará-la como um apoio e não como um conteúdo com um espaço próprio como as outras disciplinas.

Carlos Afonso não concorda com esta perceção dos formadores surdos. Segundo ele, a língua gestual é transversal a todas as disciplinas, principalmente no 1º ciclo. Na sua perspetiva, é necessário saber distinguir o que é a aquisição e o que é a aprendizagem da LGP:

O que é que se está a fazer na aula de LGP? Está-se a trabalhar através do Programa de LGP a aquisição da língua gestual, a aprendizagem da língua gestual, a reflexão sobre a língua gestual, etc. É preciso perceber que estas coisas são diferentes e que devem corresponder a etapas diferentes e que também o trabalho que se faz no jardim de infância não é o mesmo que se faz no segundo ciclo (E13: 421).

O mesmo entrevistado considera que, num contexto de ensino pré-escolar ou de primeiro ciclo, não faz sentido o formador estar sozinho com os alunos a ensinar-lhes LGP, porque o que se pretende é a aquisição da LGP de forma espontânea e não um processo de aprendizagem formal da língua:

Ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar a língua gestual deve ser mais ao nível da aquisição, da aprendizagem em contexto natural do que propriamente num processo de ensino. (...) O que me parece é que os formadores ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo

ainda não conseguiram resolver essa situação, que é uma situação por um lado corporativa, de reivindicar o seu espaço próprio no currículo e por outro lado, uma situação de falta de conhecimento e falta de formação pedagógica. Não sabem como é que se devem articular com os outros (E13: 421).

Paula Estanqueiro defende que “o que era melhor era o professor ser competente em língua gestual e ser capaz de ensinar Matemática, História, etc. e depois haver um outro tempo, em que o professor de língua gestual estivesse com os alunos a desenvolver a língua materna, a seguir o seu programa curricular” (E2: 238). A parceria pedagógica é entendida por esta entrevistada, não como uma situação desejável, mas como um mal necessário:

Na altura, nós deixámos isso ficar na lei. Mas a lei diz parceria pedagógica só se um professor não for competente em língua gestual. Se a criança tem 25 horas com um professor e este não sabe comunicar, vai aprender o quê? Foi uma solução que nós encontramos para tentar ajudar. (...) Ainda há muitos professores que não sabem língua gestual e que não conseguem ensinar a matéria. A única solução foi propor esta parceria pedagógica com o formador. Não é a melhor solução para resolver o problema, mas é o que temos (E2: 237).

Alexandra Perry considera que a desvalorização do estatuto da LGP se traduz também em termos de avaliação:

Na escola secundária, onde estive no ano passado, a disciplina de LGP não constava do registo de avaliação. (...) Também não aparecia na pauta. Eu tinha que colocar a avaliação de LGP numa folha à parte. (...) Continua igual há quatro anos. Eu insisti para mudar e não mudou. Então, o que é que eu sou? Eu sou algum palhaço? Estou ali a ensinar e depois não tenho onde pôr a minha nota? (...) Já falei com o diretor da escola (...), mas nunca resolveram a situação (E6: 282).

Percebe-se, pela análise das entrevistas, que o estatuto dos formadores e da disciplina de LGP difere de escola para escola e que existem perspetivas distintas em relação à parceria pedagógica e à forma como a LGP deve ser lecionada, sobretudo no primeiro ciclo.

Categoria 3 – O ensino do Português L2 como processo complexo

Enquanto que o Programa Curricular de LGP foi publicado em simultâneo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, o Programa de Português L2 foi apenas homologado no dia 15 de fevereiro de 2011. Houve por essa razão um hiato de três anos entre a saída da lei e a publicação deste programa curricular.

Na altura em que realizámos a maior parte das entrevistas, o programa ainda não existia. Existia apenas uma proposta em discussão pública que nem sequer tinha sido enviada para todas as escolas de referência e associações de surdos. Por essa razão, a maioria dos entrevistados não se chegou a pronunciar sobre este programa, mas sobre a implementação do Português enquanto segunda língua, processo considerado por todos bastante complexo devido à falta de materiais e de orientações neste campo. Com base nos diferentes discursos, definimos duas subcategorias de análise: SC1) ausência de formação prática e SC2) ausência de materiais e de metodologias específicas para o ensino de Português L2. Passamos à sua análise.

SC1 – Ausência de formação prática

O Curso de Formação “Português 2ª Língua no Currículo dos alunos Surdos” foi um dos cursos ministrados pela DGIDC, após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Surgiu no decurso da introdução da LGP como primeira língua no currículo dos alunos surdos com educação bilingue e antes mesmo de existir um programa curricular para esta nova disciplina. O curso teve a duração de cinquenta horas e ficou a cargo de docentes com experiência neste campo.

Paula Estanqueiro participou no curso de formação de Português L2, enquanto formadora:

Nós estávamos a dar formação em LGP e ao mesmo tempo, havia formação em Português L2. Houve um grupo aqui em Lisboa, na Quinta de Marrocos, e outro no Norte, penso que na DREN. Apanhava os professores a nível nacional. Eu dei duas aulas nesta formação do Português, uma no Norte e outra aqui em Lisboa (E2: 248).

Segundo esta entrevistada, a formação de Português L2 “foi bastante geral. E foi mais para sensibilizar para o Português L2, para a LGP, para a ligação do Português e da LGP, mas não foi uma formação muito prática de metodologias” (E2: 248). Cândida Amorim e Adelaide Figueiredo, que participaram neste curso de formação, enquanto formandas, partilharam da mesma perceção:

Faltaram questões mais práticas. Eu senti necessidade sobretudo de concretização. Eu sou muitas vezes solicitada na escola por causa da minha aluna bilingue. As pessoas perguntam: “Como é que eu faço? Como é que adapto este texto?” E, às vezes, eu também tenho dificuldade. Falta explicar como é que se faz. A teoria já nós sabemos (E15: 442).

Foi pouco, pouquíssimo e ainda não havia currículo. Estava a fazer-se. Faltou à formação o currículo, teria sido muito importante. Depois, tudo o que se falou na formação não foi nada de novo relativamente ao que nós tínhamos dado na faculdade, na pós-graduação. Basicamente era o mesmo (E16: 452).

Luísa Campos refere que, por este motivo, o curso de formação “não teve praticamente reflexos na implementação da disciplina” (E14: 434).

Isabel Correia afirma que “faz falta fazer ações de formação creditadas nesta área (...), mas com atividades práticas. Não é andarmos sempre à volta do mesmo, o que é o Português segunda língua, o que são surdos” (E11: 379). Luísa Campos acrescenta a necessidade de se criar “um novo grupo de recrutamento, pois trata-se de uma disciplina nova” (E14: 434).

Depreende-se dos discursos que a formação facultada pelo ME não foi de encontro às necessidades dos professores, os quais esperavam aprender metodologias de trabalho. Propõe-se uma formação de base dos professores de Português L2, que os prepare para o exercício dessa função.

SC2 – Ausência de materiais e de metodologias específicas para o ensino de Português L2

A acrescer às lacunas de formação, Luísa Campos refere que “faz falta criar manuais de apoio, dicionários e gramáticas que não sejam decalcados dos usados no ensino de Português para estrangeiros” (E14: 434).

Carlos Afonso considera ainda que não estão definidas metodologias próprias nesta área, o que leva a que ninguém saiba muito bem como deve ensinar o Português num contexto de educação bilingue: “Esta passagem e esta articulação da língua gestual para o português e para a escrita é uma coisa que me parece que está muito em falha” (E13: 424). Segundo este entrevistado, a falta de orientações leva a que existam diferentes interpretações quanto à forma de trabalhar o Português, nomeadamente no que concerne a leitura de algumas obras literárias. Há, por exemplo, quem sugira a substituição da leitura destas obras, por filmes que as retratem. Carlos Afonso considera que este tipo de metodologia pode ter consequências graves para a proficiência linguística dos alunos:

Do ponto de vista da compreensão, é óbvio que há muita mais compreensão vendo o filme do que lendo o livro, mas há um outro aspeto que é o facto de ao estarmos a fazer isso, não estarmos a trabalhar o Português. Não estamos a trabalhar aquela coisa que é dura e chata para eles, mas que é muito mais fundamental para eles do que para os outros, que é ter um texto à frente. Esta recusa que os surdos sempre tiveram de olhar para um texto e de o tentar descodificar ainda é maior agora (E13: 423).

Estas dúvidas levam-no a perguntar: “Será que efetivamente se está a fazer o Português língua segunda ou se está apenas a fazer um remedeio utilizando a língua gestual?” (E13: 424). Segundo o mesmo entrevistado, o Programa de Português L2 não resolve este dilema. É necessário promover uma reflexão mais profunda, respondendo a questões, tais como:

Como é que a língua portuguesa aparece como segunda língua? Ela aparece totalmente separada da língua gestual? O ponto de entrada dela é sempre através da língua gestual? (...) Se eu estou a trabalhar um texto na aula de Língua Portuguesa, eu devo apresentar o texto aos alunos em língua portuguesa ou eu devo primeiro apresentar o texto traduzindo-o para língua gestual e depois disso é que eles vão ver o texto? (...) Será que quando eu mostro o texto aos alunos e peço ao intérprete ou ao formador para ler o que está no texto, eu estou a expô-los ao português como língua segunda ou estou a expô-los à língua gestual? (E13: 424).

Carlos Afonso considera que se esta reflexão não for feita, poderemos estar a contribuir para que os surdos se tornem analfabetos completos ao nível do Português.

É de referir que existem alguns estudos sobre o Português L2 para alunos surdos, nomeadamente de Svartholm (1994) e de Guarinello (2007), os quais apontam algumas metodologias possíveis de trabalho. No entanto, estes trabalhos nem sempre são do conhecimento dos profissionais que trabalham com alunos surdos. E, quando são conhecidos, nem sempre reúnem consenso. José Catarino Soares considera fundamental clarificar estas questões e assegurar uma boa formação dos docentes:

Estou muito apreensivo, muito mesmo, porque o bilinguismo para os surdos tem de ser muito bem implementado, caso contrário não resulta. (...) Os professores do 1º ciclo do ensino básico que sejam incumbidos de ensinar a Língua Portuguesa (LP) às crianças surdas deviam dominar bem a Língua Gestual Portuguesa (LGP), para poderem ensiná-la nessa língua e tirar todas as dúvidas aos seus alunos em LGP. Mas, isso só não basta. Os professores que vão fazer a iniciação à Língua Portuguesa têm também de conhecer muito bem a Língua Portuguesa. Devem conhecê-la do ponto de vista de um objeto de estudo e não só intuitivamente como seus falantes. Têm de ter muito boas bases, bases muito sólidas, nomeadamente de linguística — da fonologia, da gramática, do léxico e de todos os aspetos pragmáticos — da Língua Portuguesa, e de didática da LP, porque se não tiverem esses conhecimentos os alunos surdos nunca vão ser bilingues, vão ser apenas pseudo-bilingues (E8: 313).

Na sua opinião, o pseudo-bilinguismo produzirá fracos resultados e levará muitos atores a defender o regresso ao oralismo:

Eu tenho um grande receio. Sabe qual é? É que, daqui a dez anos, se a implementação do bilinguismo para os surdos não for bem feita, quando os pais e familiares ouvintes dessas crianças se aperceberem dos problemas que existem com o Português, queiram fazer uma inversão de política educativa. Nessa altura, há o perigo de que os políticos e outras pessoas que dependem das oscilações da conjuntura política e vivem geralmente num nível muito afastado do dia a dia das escolas e das experiências dos professores (...) comecem por querer tirar o seu cavalo da chuva. “Sim, têm razão, é verdade. Os nossos antecessores erraram”. Aí chegados, corremos o risco de voltar outra vez ao (...) oralismo puro e duro. Vai andar tudo para trás e vão aparecer vozes que parecerão completamente convincentes a dizer: “Isto falhou. Esta história do bilinguismo é uma

grande treta. Vamos voltar ao antigo sistema, acabar com a língua gestual nas escolas, porque não serviu para nada, os surdos não aprenderam nada, não há resultados. Os surdos do antigo sistema sabem ler e escrever português, sabem até falar português, embora com algumas dificuldades inerentes ao facto de serem surdos, mas a verdade é que sabem. Estes não sabem” (E8: 313).

Pela análise das entrevistas, constatamos que este receio de José Catarino Soares não é infundado. Helder Duarte dá a entender que preferia o regresso ao sistema antigo, porque segundo ele, nesse tempo, os surdos tinham uma identidade cultural mais forte e melhores conhecimentos de Português:

Na sala de aula, nós éramos obrigados a oralizar, mas depois falávamos língua gestual nos intervalos. (...) Obrigavam-nos a saber Língua Portuguesa muito bem, mas depois tínhamos aquela questão cultural que nos dava a língua gestual. Agora, parece que a identidade e a cultura da língua gestual desapareceu. A língua gestual continua a existir, mas a identidade e a cultura desapareceu. Por exemplo, os mais idosos conseguem rapidamente colocar um miúdo a um canto no que diz respeito ao reconhecimento da palavra escrita. (...) Foram obrigados e têm a 4ª classe (E1: 220).

Armando Baltazar partilha da mesma opinião:

A educação bilingue pode ser boa para a maior parte dos surdos, mas tenho reparado que a Língua Gestual Portuguesa está a cair, o Português está a cair. Já tenho falado com surdos da minha geração se o oralismo não era melhor. Nós temo-nos interrogado. Não sou só eu. Tenho falado com os meus colegas de Lisboa e todos acham que o oralismo nos obrigava a desenvolver o Português, era à força (E4: 261).

José Catarino Soares refere que a implementação de uma educação bilingue vai “levar tempo e cometer-se-ão erros pelo caminho. É inevitável. Mas os erros podem ser corrigidos” (E8: 332).

Depreende-se que, no ensino do Português L2, está depositada uma grande responsabilidade, uma vez que a opinião pública e política se vai basear na literacia dos alunos surdos para avaliar o projeto bilingue. Assume, por isso, especial relevância a formação de professores.

Fazendo uma síntese dos resultados obtidos na análise da dimensão C, podemos afirmar que, embora o Decreto-Lei n.º 3/2008 tenha vindo reafirmar a defesa de

uma educação bilingue, com a criação de turmas de surdos, de escolas de referência e das áreas curriculares de Português L2 e de LGP, acabou por não ser consequente em grande parte das suas medidas, à semelhança do que já tinha acontecido com o Despacho n.º 7520/98. Na perspetiva de alguns entrevistados, o ME continuou a não criar condições para que muitas das medidas se pudessem concretizar.

O processo de implementação das EREBAS arrancou, logo à partida, envolto em controvérsia, devido ao facto de os professores de Educação Especial das antigas UAEAS não terem sido deslocados para as novas estruturas. Isso criou resistências por parte dos professores e dos pais ao novo modelo que se anunciava. A manutenção das antigas estruturas foi mais um sinal de incoerência. O Estado defendia a modalidade de educação bilingue e, simultaneamente, permitia que muitos alunos continuassem dispersos pelo país sem quaisquer apoios em LGP. Na perspetiva de alguns entrevistados, o Estado não conseguiu, uma vez mais, ir contra interesses instalados.

A ausência de orientações para os alunos implantados, a falta de investimento nas famílias e o facto de não existir estabilidade nas equipas educativas, foram outras das lacunas apontadas.

Segundo as perceções recolhidas, a formação continuou a ser insuficiente e muito teórica, não indo de encontro às necessidades dos vários profissionais. Por outro lado, as escolas de referência continuam a ser encaradas como comunidades que ainda não são verdadeiramente bilingues.

A existência de uma equipa de monitorização a nível nacional, poderia contribuir para uma maior uniformização das práticas, mas tal equipa nunca chegou a ser constituída. Como tivemos oportunidade de constatar através das perceções dos entrevistados, há escolas em que a disciplina de LGP ainda não é assegurada aos alunos surdos e, outras, em que existe, mas com um estatuto subalterno.

Em relação ao Programa Curricular de LGP, as críticas prendem-se sobretudo com o seu distanciamento em relação à realidade dos alunos e com a falta de materiais de apoio. É referida ainda a falta de reflexão em torno da língua gestual, nomeadamente em termos do que significa a sua aquisição e ensino. Quanto ao Programa de Português L2, a sua publicação foi tardia e a formação facultada de carácter muito teórico. Com a homologação do programa, a situação continua por

resolver, pois não surgiram nem materiais nem orientações específicas quanto a metodologias de trabalho nesta área.

Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos

Na análise desta dimensão, procurámos conhecer as percepções dos entrevistados sobre a surdez e a educação de surdos. A nossa intenção é perceber se os princípios teóricos, pelos quais se guiam, coincidem com os defendidos pela legislação atual e, ao mesmo tempo, saber se são os mesmos da década de noventa, do século passado, quando a comunidade surda se bateu pelo reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e por uma educação bilingue para os alunos surdos. Foram estabelecidas várias categorias de análise, que analisamos em seguida.

Categoria 1. O surdismo como um conceito emergente e multifacetado

Quando afirmamos que nesta dimensão de análise nos debruçamos sobre “as concepções dos entrevistados sobre a surdez”, não estamos a referir-nos à surdez enquanto conceito médico, mas antes ao que significa “ser Surdo”, em termos identitários. Em inglês, existe o termo “Deafhood”, usado pela primeira vez por Paddy Ladd em 1993, tal como é referido num artigo sobre este investigador, publicado na revista “Gallaudet Today”³⁵. Este conceito foi depois desenvolvido por Ladd na sua tese de doutoramento (1998), a qual deu origem ao livro “Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood” (2003). O termo foi criado para dar conta de uma nova forma de as pessoas surdas se narrarem. Como refere o autor:

As ideologias atuais sobre as pessoas surdas são caracterizadas pelo termo “surdez”. Recentemente, tem existido insatisfação em alguns setores da comunidade surda relativamente a este termo, por ter uma origem médica. (...) De modo a haver um espaço onde as concepções das pessoas surdas sobre si mesmas possam ser situadas e

³⁵ “A global view”, artigo de Bruce Snider, publicado em 1993, no número de Verão da revista “Gallaudet Today”, pp. 28-31.

analisadas, é necessário criar um outro termo e eu designei-o por “Deafhood”. É importante compreender que este não é um conceito monolítico. (...) Com este termo, estamos essencialmente à procura de uma epistemologia surda, ou seja, à procura de formas de o Surdo se situar no mundo, de conceber o mundo e o lugar que nele ocupa (Ladd, 2003: 81).

A criação do termo *Deafhood* insere-se no âmbito de um projeto surdo sobre a surdez, ou seja, na possibilidade de serem os sujeitos surdos a criarem a sua própria epistemologia. Em Portugal, este termo pode traduzir-se por “surdismo”. Pela análise efetuada, inferimos que a maioria dos entrevistados defende que “Ser Surdo é fazer parte de uma comunidade que tem uma língua e uma cultura próprias” (E2: 229). Esta visão vai ao encontro das conceções defendidas nos documentos usados durante os processos negociais, sendo também a perspetiva defendida pelas comunidades surdas internacionais. Rejeita a visão do surdo enquanto deficiente e ser incapaz de comunicar, considerando que ele é um indivíduo apenas com uma língua e uma cultura diferentes:

Uma criança surda é uma criança visual, é uma criança que capta tudo visualmente, tem essa capacidade. Se lhe dermos conhecimento, língua, conhecimento do mundo através da visão, então esta criança não tem uma falha, vai desenvolver-se normalmente (E2: 229).

Nenhum dos entrevistados se situa dentro de uma perspetiva médica. No entanto, alguns deles afirmam que essa visão ainda é comum no seio da sociedade envolvente. Ainda que esta conceção surja caracterizada de forma indireta, consideramos pertinente dar conta dela, uma vez que mostra como ainda prevalecem diferentes formas de encarar o sujeito surdo. Paula Estanqueiro dá-nos conta disso mesmo: “A forma como as pessoas de fora nos olham é que é diferente. Acham que as pessoas surdas são deficientes, que lhes falta alguma coisa. É uma perspetiva negativa que não ouvem, não falam” (E2: 229). O mesmo se pode inferir do discurso de Helder Duarte:

Nós, deficientes, a que propósito? (...) De facto, a pessoa surda é deficiente sim, pela lógica da Organização Mundial de Saúde. Mas a língua gestual pertence a deficientes?! (...) A pessoa surda está inserida numa tabela de incapacidade. (...) Nós estamos agregados a esta situação. É difícil sair. Não podemos desbloquear-nos dela. A pessoa

surda fisicamente é deficiente, mas ao ter uma língua não é deficiente. Por um lado sim, por um lado não (E1: 213-214).

O discurso deste entrevistado remete-nos para a ambiguidade do discurso social e político, ou seja, para o facto de se defender, por um lado, a perspetiva antropológica e cultural e, por outro lado, não se conseguir deslocar os surdos do âmbito da deficiência e da Educação Especial. Esta foi uma problemática que discutimos no capítulo II, quando analisamos as orientações existentes dentro da União Europeia. Mostrámos, nesse capítulo, que as orientações do Parlamento Europeu para o reconhecimento e proteção das línguas gestuais, não reuniram consenso, mesmo no seio do próprio Conselho da Europa. O Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Minoritárias e Regionais considerou que as línguas gestuais não se enquadravam na filosofia do documento, dada a especificidade da população surda, ou seja, a sua deficiência. Por outro lado, a Comissão Europeia continuou a incluir a população surda na iniciativa “Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência: Plano de Ação Europeu 2004/2010”. Como refere Helder Duarte, pela lógica da Organização Mundial de Saúde e de outras organizações internacionais, os surdos nunca deixaram de ser deficientes: “A ONU e o Parlamento Europeu fizeram algumas recomendações, mas é uma coisa ambígua. São recomendações que foram assinadas para de certo modo defender as pessoas surdas, mas só foi reconhecido o surdo enquanto deficiente” (E1: 215). Embora o entrevistado não se identifique com esta perspetiva, reconhece que ela continua a estar enraizada nas macro-estruturas e a exercer uma grande influência na vida social e política.

Isabel Correia apresenta reticências quanto à perspetiva dos surdos como minoria linguística e cultural:

Acho que o termo “minoría” apenas implica que há menos pessoas em relação a um grupo mais alargado. Eles são uma minoría no sentido restrito de que há mais ouvintes do que surdos. Depois debate-se muito e há alguma polémica em relação à questão se há ou não uma identidade da minoría. No que diz respeito à educação, eu acho que eles devem ser tratados de forma diferenciada no sentido em que têm a surdez que obviamente os distingue de quem não tem a surdez, da mesma forma que um aluno com

baixa visão ou com cegueira também deve ser tratado de outra maneira, com as adaptações necessárias (E11: 373).

No discurso citado, a entrevistada compara a especificidade dos surdos à especificidade dos alunos com baixa visão ou com cegueira, o que parece pressupor que a sua visão se aproxima do modelo médico. No entanto, Isabel Correia afirma que não se enquadra nessa perspetiva. Argumenta que apenas questiona o conceito de cultura surda:

Que cultura veicula a LGP? O que é enfim a cultura surda? Apenas uma questão de hábitos distintos? (Não considero que não ouvir a campainha e ver um sinal luminoso seja uma manifestação de cultura) Haverá, de facto, literatura e cultura surda? (...) Enfim, apenas me interrogo se há, de facto, elementos definidores de uma cultura surda. (...) Mas não tenho, de todo, a perspetiva médica (E11: 373).

Luísa Campos considera que “esta é uma questão complexa e que requer mais investigação, pois nem as comunidades surdas convergem numa resposta” (E14: 429). O que esta entrevistada defende “é que a LGP deve ser acessível ao bebé surdo desde que a surdez é conhecida e que o processo de ensino/aprendizagem dos surdos deve ser feito através da LGP” (E14: 429).

Podemos depreender que estas duas entrevistadas talvez se posicionem dentro de uma perspetiva pós-cultural (Ohna, 2004), ou seja, distanciam-se “da preocupação excessiva com a reparação ou cura de algo que seria um déficite” (Bisol & Sperb, 2010:10), mas também questionam a perspetiva puramente cultural. Tal como Davis (2008), talvez estas entrevistadas considerem que a deficiência não é um rótulo adequado para os surdos, o mesmo se passando com as denominações de minoria, etnicidade e cultura surda. Esta é uma perspetiva recente no campo da investigação. Ilustram-na vários nomes, nomeadamente Bauman (2008), que fala da necessidade da surdez

ir além da noção de uma identidade cultural autónoma para uma que está mais consciente das diversas maneiras de ser Surdo numa montagem complexa de fronteiras pois encontram-se pessoas s/Surdas em cada raça, etnia, tribo, nacionalidade, classe económica, género, orientação sexual e região geográfica (Bauman, 2008: 11)

Esta é uma perspetiva emergente que, de certo modo, procura conciliar a visão médica e a visão cultural. Reconhece que as línguas gestuais são as línguas naturais dos surdos, mas não lhes atribui um cariz necessariamente cultural. Recupera de novo a ideia de que o défice sensorial faz parte da pessoa surda, o que implica estratégias e metodologias diferenciadas de ensino.

Depreende-se dos discursos analisados que a perspetiva antropológica e cultural é maioritária entre os entrevistados. No entanto, percebe-se que existem outros discursos, influenciando o funcionamento das estruturas da sociedade.

Categoria 2 - O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar

Pela análise efetuada, constatamos que a maioria dos entrevistados considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para a educação de surdos. Paula Estanqueiro refere que a Associação Portuguesa de Surdos sempre defendeu esta abordagem:

A APS sempre defendeu a educação bilingue. (...) Nós sempre achámos que era importante para as crianças surdas terem a mesma oportunidade das crianças ouvintes. (...) A maior parte das crianças surdas entra na escola sem a língua gestual. A língua é importante para estruturar cognitivamente e a criança precisa de uma estrutura linguística. A língua gestual salva a criança surda (E2: 229-230).

A mesma postura é assumida por Alexandra Perry:

A língua gestual tem que ser sempre a primeira língua, tem que acompanhar sempre as outras línguas. A sociedade é de ouvintes, temos de aprender a escrever e por isso não pode ser só a nossa língua materna. Por essa razão, o bilinguismo é muito importante. Os surdos têm que perceber essa importância e assumir o bilinguismo como fazendo parte da sua identidade. Isso tem que ser automático nos surdos (E6: 280).

Segundo Maria Augusta Amaral, a educação bilingue é, de facto, “a melhor para os surdos, porque não exclui a língua oral” (E7: 291-292). Como afirma a mesma entrevistada “Ninguém pode aprender uma segunda língua se não tem uma primeira adquirida” (E7: 292).

O relatório de avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Simeonsson *et al.*, 2010), confirma que, muitas das dificuldades detetadas nos

alunos, em termos de leitura e escrita, se devem ao facto de estes não terem frequentado uma educação bilingue desde o início da sua escolaridade. Marta Morgado também se refere a esse problema: “A maioria dos alunos surdos não teve uma aquisição precoce da LGP, desde o diagnóstico da surdez, logo apresenta deficiências cognitivas de aprendizagem. Como não aprenderam LGP como devia ser, apresentam dificuldades em adquirir uma segunda língua” (E3: 257).

Paula Estanqueiro considera, por isso, que esta é uma questão que já não se deve sequer colocar. Na sua opinião, devemos passar à etapa seguinte, ao “como se faz”, para que o bilinguismo se possa transformar numa realidade:

Consideramos que isto é uma coisa que já não se discute, pois é um dado adquirido. Agora como se faz, como se pratica, isso sim, é que é preciso discutir. A educação bilingue é um direito da criança surda, independentemente de ouvir mais ou menos ou de não ouvir nada. Dar-se mais uma língua é sempre positivo, nunca prejudica a criança. Quantas mais, melhor (E2: 230).

É neste campo “do colocar em prática” que subsistem problemas que, na perspetiva dos entrevistados, urge resolver, tais como a questão da formação:

A formação que as pessoas foram tendo não as preparou suficientemente para o trabalho em termos de bilinguismo. Se nós entendermos que o bilinguismo é passarmos o currículo e o trabalho que temos com os ouvintes para língua gestual, aí ficamos descansados, porque basta ter um formador ou um intérprete ao nosso lado. Os professores ficam descansados no sentido em que acham que é a mesma coisa, não precisam de fazer mais nada. Apenas mudam a chave, a agulha. Mas se o bilinguismo for entendido na dimensão da cultura e na dimensão do currículo, nós temos que perceber se há efetivamente métodos bilingues (E13: 403).

Segundo este entrevistado, não basta ter um intérprete dentro da sala de aula para facultar uma educação bilingue às crianças surdas. São necessárias metodologias específicas de ensino, que ainda não estão bem definidas:

Eu conheço a utilização supostamente do bilinguismo, eu conheço a utilização da língua gestual, mas não conheço métodos. Métodos oralistas eu tinha. Sabia que havia o método de Van Uden e outros, porque era uma coisa que estava estruturada. (...) Nas

perspetivas bilingues, nós não sabemos como, nós não temos nada estruturado, temos apenas a ideia de que é importante (E13: 403).

Carlos Afonso considera que, “face a essa dificuldade, o que as pessoas continuam a fazer são experimentações livres” (E13: 403). Isso “leva a que as práticas sejam as mais díspares possíveis. Estamos a falar supostamente da mesma coisa e a fazer coisas completamente diferentes” (E13: 403).

Alguns representantes da comunidade surda apercebem-se destas dificuldades e, por vezes, levantam algumas reservas ao bilinguismo. É o caso de Helder Duarte que afirma que “a lei existe e é boa enquanto documento escrito. O problema está depois na organização das escolas” (E1: 215). Armando Baltazar tem uma posição semelhante: “Para mim, o ensino bilingue é importante se houver esforço, se houver uma boa interação entre os professores de LGP e os professores de Português. Têm que trabalhar em articulação. Tenho dúvidas se isso acontece na realidade nas nossas escolas” (E4: 261).

O problema da formação e da falta de metodologias tinha sido já apontado a propósito do Português L2. À semelhança de José Catarino Soares, Maria Augusta Amaral partilha de um sentimento de apreensão quanto ao futuro:

Continuo a defender o bilinguismo, mas sinto muito medo de que aconteça aquilo que eu já há uns anos pensava que podia acontecer. As pessoas assimilaram mais ou menos a filosofia bilingue em relação à educação de surdos, simplesmente não prepararam as pessoas para que a aplicassem e eu tenho a certeza de que se não houver uma grande preparação da parte dos professores (...) todas estas medidas e todas estas leis que saíram vão conduzir os surdos ao atraso. Vamos regressar à década de 80 (E7: 294).

Cândida Amorim fala ainda na necessidade de se flexibilizar o próprio conceito de bilinguismo. O problema está no facto de se pressupor que a primeira língua do aluno surdo deverá ser sempre a língua gestual:

O que o Decreto prevê é que os alunos tenham LGP como L1 e Português como L2. Não sei, até que ponto, todos os meninos têm que ter LGP como primeira língua no sentido estrutural da questão. O que nos chega às mãos é uma diversidade grande, não há um padrão de surdos. Muitos destes meninos, quando os pais enveredam pelo implante, deixam de ter língua gestual e tudo fica dependurado, cheio de pontas. Não é oral nem é gestual. (...) Eu não sei se a resposta bilingue, tal como está pensada, é uma resposta

completamente acertada para todos os casos. Devia ter que haver mais alguma flexibilidade nesta fase em que recebemos tantas crianças com predisposição para falar e para ouvir, ainda que sejam surdos profundos (E16: 447).

Como já referimos anteriormente, Carlos Afonso é da mesma opinião, considerando que os alunos implantados poderiam ter “uma espécie de bilinguismo ao contrário” (E13: 409), de modo a não ficarem fora da rede de apoios existente para os alunos surdos:

Consoante o tipo de população, teríamos diferentes tipos de respostas, mas tudo integrado dentro da mesma rede. Para mim, a escola de referência pode ter perfeitamente os surdos médios, os surdos implantados, os oralistas, etc. Tem que ter. Deve ser uma escola de referência para a educação para surdos e não uma escola de educação bilingue no sentido restrito em que o bilinguismo é a língua gestual enquanto primeira língua (E13: 409).

No mesmo sentido, Isabel Correia afirma que “dependendo dos ganhos auditivos e da aceitação neuropsicológica do implante”, este tipo de alunos “deve estar numa turma de ouvintes, numa EREBAS para que possa também ter LGP, mas, neste caso, como segunda língua” (E11: 377).

No entender destes três entrevistados, é necessário ter em atenção a heterogeneidade dos alunos surdos, os quais necessitam de respostas diferenciadas. Ao se negar esta flexibilidade, muitos pais acabam por enveredar por metodologias oralistas, ficando os seus educandos sem nenhum contacto com a língua gestual.

Carlos Afonso considera fundamental refletir também sobre o papel dos diferentes profissionais:

Qual o limite do trabalho do formador, qual o limite do meu trabalho? O formador está lá para dar língua gestual ou está lá para dar suporte na aprendizagem? (...) O intérprete é apenas uma pessoa que funciona como canal de tradução de uma pessoa para a outra ou é um elemento ativo na equipa educativa? Como é que articulamos a questão da terapia? Sabemos que embora sendo uma terapia de comunicação, tem sobretudo em vista a oralidade. Como é que gerimos isto numa perspetiva bilingue, que põe a oralidade entre parênteses? (E13: 408).

O mesmo entrevistado refere que outro dos problemas que afeta a educação de surdos é o facto de esta continuar presa a heranças do passado:

Por um lado, há uma política oficial e essa política oficial defende o bilinguismo. (...) Mas, para além dessa definição da política educativa que deriva de um politicamente correto em termos teóricos do bilinguismo, o que é facto é que na prática nós continuamos a ter heranças de várias perspetivas e continuamos a tê-las por vários motivos. Por um lado, as estruturas que foram criadas para dar resposta quanto às outras perspetivas não chegaram a acabar e, portanto, nós tivemos modelos que foram criados para a defesa do oralismo e para a defesa da integração como valor máximo, defendendo a questão da integração social, que continuam. Temos também perspetivas mais ligadas à filosofia da Comunicação Total (E13: 402).

Depreende-se dos discursos analisados que o bilinguismo continua a ser o modelo educativo considerado mais adequado para os alunos surdos. Contudo, considera-se necessário investir mais na formação dos diversos profissionais e refletir sobre o seu papel. Três dos entrevistados propõem a flexibilização do estatuto das línguas dentro do modelo bilingue, de modo a se poder dar uma resposta diferenciada a um número cada vez maior de alunos implantados. Por outro lado, não se considera coerente a manutenção de antigas estruturas, fora da rede de escolas de referência para a educação de surdos.

Categoria 3 – O número escolas de referência como critério não consensual

Da análise efetuada, inferimos que se reveste de consenso a ideia da existência de escolas de referência, isto é, de escolas onde se favoreça a concentração dos alunos surdos, de modo a promover o seu desenvolvimento linguístico e identitário. Como refere Maria Augusta Amaral, a língua “desenvolve-se em comunidade, daí que se os surdos estiverem dispersos, eles não têm com quem comunicar” (E7: 298). O consenso já não é o mesmo relativamente ao número de escolas de referência que deveriam existir no país.

Para os entrevistados E3, E10 e E12, o número de escolas de referência ainda é excessivo. André Couto, da AFAS, defende “que só deveria haver cinco escolas com surdos em Portugal” (E12: 391). Argumenta que esta proposta não tem como pano de fundo razões economicistas, mas razões pedagógicas:

Ainda ontem, o Senhor Primeiro-Ministro dizia que era um crime pôr vinte crianças num recinto. Essas crianças têm que estar numa escola, porque senão ficam isoladas, ficam sem conhecimentos, ficam sem possibilidade de se desenvolver. E estava a falar de vinte. Veja o problema quando são duas ou três crianças numa escola. Já se melhorou. Já se conseguiu reduzir algumas escolas. O problema para os ouvintes é o mesmo que o problema para os surdos. É o problema do desenvolvimento global. A língua só se desenvolve com muitos alunos (E12: 390).

O mesmo entrevistado dá-nos conta de um plano possível para uma maior concentração dos alunos:

Tracem-se circunferências à volta desses cinco pólos e veja-se se existem surdos nessa região. Veja-se que transportes é que se necessitam de criar para em cinco, seis locais de Portugal Continental se criarem grandes escolas de surdos. (...) Para implementar um projeto destes, (...) podíamos utilizar um sistema de informação geográfica. Poderiam estar todos inventariados, com as suas idades. Criar uma base de dados para gerir da melhor forma um processo que traz resultados no futuro e com custos muito mais baixos para a sociedade (E12: 391).

Marta Morgado e José Afonso Baptista defendem um número semelhante de escolas:

Na Suécia é o melhor modelo do mundo no que diz respeito ao bilinguismo. Eles têm 5 escolas para o país todo. Os surdos estão todos concentrados nessas escolas. (...) Está provado a nível linguístico, que são precisos 100 alunos para eles se desenvolverem. Não é 20 nem 30, é 100. As escolas de referência ainda não têm esse número (E3: 253).

Penso que não resistiria à tentação de criar sete escolas de surdos, uma na Madeira, outra nos Açores e outra em cada uma das Direções Regionais. Nós temos, não chega a mil surdos (...) no nosso sistema educativo, portanto fazer sete, oito escolas, poderia ser na base de cem alunos por escola, em termos médios. (E10: 370).

Os entrevistados que defendem uma maior concentração das escolas de referência reconhecem, no entanto, que a implementação de um programa deste tipo implicaria um forte suporte de apoio aos pais, por parte do Estado.

Nem todos os entrevistados são a favor de uma maior concentração das escolas de referência. Maria José Duarte e Isabel Correia consideram que a concentração existente é excessiva:

Há uma característica do 3 que me preocupa que é o facto de restringir as escolas de referência. (...) Acho que se reduziu de mais, no sentido em que há crianças surdas que não estão a ser colocadas nessas escolas, porque os pais não querem que os seus filhos percorram 100 km, para irem para a escola ou não querem que os filhos sejam colocados em lares ou residências para ficarem perto dessas escolas e perderem o contacto familiar. Porquê? Porque a rede das escolas de referência é pouco abrangente (E9: 346)

Não sei se o número está adequado, porque depois vais ao interior e há um bocado de desertificação educacional. Entre Braga e Porto tens logo dois agrupamentos de referência e depois vais para dentro e não tens. Não sei se são muitas, sinceramente. Acho que devia haver mais no interior (E11: 375).

Dentro da mesma perspetiva, Armando Baltazar afirma que “só há duas escolas de referência no Norte. Muitos pais não aceitam, porque as crianças são muito pequenas” (E4: 264). Ao contrário de André Couto, Maria José Duarte considera que o que está por detrás desta concentração, não são apenas razões pedagógicas, mas também razões economicistas:

A redução das escolas de referência, do número e da rede parece-me que foi exagerada e não teve só a ver com aquela questão de juntar os surdos. Quanto a mim, foi também uma medida economicista, de concentração de recursos em menos escolas e do Estado investir menos em professores de língua gestual, em intérpretes, em professores com formação na área da Educação Especial ou da educação para surdos (E9: 347).

Helder Duarte afirma sentir-se perante um dilema, ou seja, entre uma posição que foi sempre a defendida pela comunidade surda e a realidade que se nos depara atualmente:

Não é uma escolha fácil. Não é um problema das escolas, mas um problema da sociedade. Nós não sabemos o que vai acontecer amanhã. (...) As escolas de referência têm que ser menos, têm que ser reduzidas. Mas, na verdade, com as escolas de referência, as crianças surdas acabaram por ser menos (E1: 220).

Este entrevistado constata que uma concentração excessiva das EREBAS acaba por ter efeitos negativos. Os pais, não querendo separar-se dos seus filhos durante a semana, acabam por optar por os manter em escolas da área de residência. A educação bilingue acaba, assim, por chegar a menos alunos surdos. Deprendemos dos diferentes discursos, que o conceito de escolas de referência é aceite pela maioria dos entrevistados, mas não o seu grau de concentração.

Categoria 4 – As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/ exclusão

A opção por diferentes modelos de escola e de atendimento tem como pano de fundo não só a opção linguística e educativa dos alunos, mas a perceção dos diferentes atores sobre o que significa o conceito de inclusão. Como vimos nos três primeiros capítulos, há diferentes formas de interpretar este conceito.

Carlos Afonso refere que o modelo de turma de surdos não é nenhuma novidade, pois existe em Portugal há muitos anos. Na sua opinião, o que o Decreto-Lei n.º 3/2008 tentou fazer foi levar as pessoas a ter um novo olhar sobre o conceito, o que nem sempre tem sido conseguido:

Sempre existiram turmas de surdos, mas existiam para aqueles casos em que os alunos não tinham (...) possibilidade de ser integrados ou para os alunos que tinham mais dificuldades. A turma de surdos era sempre vista como um currículo mais específico, à semelhança daquilo que se faz com a deficiência mental, como a última resposta dentro da escala da integração. Agora a turma de surdos é formada, não porque os alunos surdos não podem ser integrados, mas porque se acha que é importante eles estarem numa turma de surdos. Isso faz uma diferença fundamental na perspetiva como se olha para as turmas de surdos (E13: 411).

Segundo este entrevistado, o que está implícito na nova visão é que a turma de surdos deixa de ser um modelo de último recurso para os alunos com mais dificuldades, para passar a ser um modelo pedagogicamente aconselhado para o desenvolvimento de todas as crianças surdas. É uma perspetiva que se aproxima da visão defendida por Paula Estanqueiro, a turma de surdos como modelo promotor da igualdade de oportunidades:

Para a criança surda, o que é o melhor possível? O melhor é dar-lhe a língua gestual logo desde cedo, é estar junto com outras crianças surdas para desenvolver a língua. Se está sozinha ou só com um adulto não desenvolve a língua. Se ela está sozinha, se estamos a fazer o que é pior para aquela criança, não estamos a incluí-la. Se ela está sentada com outras crianças ouvintes e olha para o quadro e copia, não está incluída. O corpo dela está ali, mas não está a ter acesso à partilha com a turma. Estar incluído é dar à criança surda o que ela precisa para se desenvolver, tal como as outras crianças se desenvolvem (E2: 230).

A alocação de recursos especializados a estas turmas tem como objetivo reforçar a qualidade do ensino prestado. Como refere Carlos Afonso,

Ao termos agora turmas de surdos temos uma série de recursos que não tínhamos antigamente. Temos ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar, a possibilidade de ter formador e ao nível do 2º e 3º ciclos, a possibilidade de ter intérpretes. E temos a introdução da língua gestual. Esses aspetos em si fazem a diferença, mas só fazem a diferença mais uma vez se concebermos que a turma de surdos não é um rearranjo apenas organizativo, não é dizermos “pego neles e ponho-os aqui todos juntos”, em vez de estarem integrados, estão aqui. Isso tem que corresponder a um projeto pedagógico (E13: 411).

Segundo este entrevistado, se as turmas de surdos não forem olhadas nesta perspetiva, ou seja, enquanto oportunidade para um novo projeto pedagógico, tudo se manterá como no passado:

Esse projeto pedagógico vai traduzir-se num projeto curricular que vai implicar a língua gestual, vai implicar a forma como se olha para todo o currículo, isto é, vai implicar que eu quando estou a dar Matemática ou quando estou a dar Português, tenha que perceber que não é a mesma coisa que estar a trabalhar com uma criança ouvinte (E13: 411).

O mesmo entrevistado lembra que trabalhar com uma turma de crianças ouvintes é significativamente diferente de trabalhar com uma turma de surdos. As especificidades são diferentes. E ao termos uma turma de surdos, também não podemos pensar que são todos iguais. Cada aluno surdo tem um Programa Educativo Individual, o que, segundo este entrevistado, não pode ser esquecido:

E depois é preciso não esquecer que os surdos são diferentes uns dos outros. Quando se cria a turma de surdos, ela vai ter que ter um projeto curricular como as outras turmas, mas a existência do projeto curricular não invalida nem deve invalidar a existência de programas educativos individuais. (...) Tem que haver aqui a dimensão que a turma é um espaço organizativo, que a turma é um espaço pedagógico e que é um espaço curricular diferente e que depois, dentro disso, ainda existe adaptação concreta que pode ser feita para cada aluno (E13: 411).

Maria José Duarte lembra o que aconteceu durante muitos anos nas escolas:

A inclusão que era praticada em muitas escolas e que acontecia na realidade era apenas uma inclusão física. Os alunos surdos estavam integrados numa turma de ouvintes, mas o conceito de inclusão que procurava encontrar as condições para que eles estivessem realmente incluídos não funcionava. Eles estavam numa turma de ouvintes, mas não tinham as condições necessárias para uma verdadeira inclusão, o que causava na prática uma verdadeira exclusão (E9: 342).

Como refere esta entrevistada, chamava-se integração e inclusão à mera colocação física de alunos surdos em turmas de ouvintes. Carlos Afonso partilha da mesma opinião, considerando ser necessário entender o conceito de inclusão sob uma perspetiva diferente da do senso comum:

Não é a ideia de todos ao molhe e fé em Deus, mas a ideia de que a inclusão é encontrarmos espaços próprios para o indivíduo, isto é, se a ideia de inclusão for de que todos têm a resposta que é mais adequada a si próprios, se a resposta mais adequada no caso dos surdos é o facto de eles não estarem numa turma de ouvintes, então isso é um processo de inclusão (E13: 404).

Paula Estanqueiro realça o facto de o ensino atual exigir uma postura ativa do aluno dentro da sala de aula. Um aluno surdo só pode interagir e participar nas dinâmicas da turma se partilhar da mesma língua dos seus pares:

O 25 de abril já foi, o tempo das turmas em que os alunos estavam todos sentadinhos a copiar o que o professor diz já acabou. Agora, não é só o professor que fala nas aulas. É importante a partilha com os colegas, fazer trabalhos de grupo, desenvolver competências em conjunto, temos novos livros, temos a nova lei da educação básica, com o objetivo de desenvolver competências. (...) Como é que a criança vai desenvolver estas competências olhando só para o professor e vendo a boca a mexer? Como é que

se vai desenvolver se não comunica com os colegas, se não participa nos trabalhos de grupo? Os meninos ouvintes podem. Os surdos também têm o mesmo direito. (...) É importante não ficar só na lei, mas estender-se à prática, para que a comunidade possa ter uma boa educação. É uma questão de igualdade na educação (E2: 239).

São vários os entrevistados que defendem a existência de flexibilidade na escolha do modelo de atendimento, embora com diferentes critérios. Marta Morgado defende as turmas de surdos desde o ensino pré-escolar até ao terceiro ciclo, considerando que o aluno surdo “pode integrar-se numa turma de ouvintes no secundário, para não estar limitado na escolha de profissão” (E3: 252):

Nós devemos defender as crianças, devemos trabalhar ao nível do desenvolvimento da estrutura cognitiva. Isso é feito através da língua gestual, depois do português. (...) Elas devem estar inicialmente em turmas de surdos, porquê? Para poderem ver melhor as coisas, por causa do ambiente onde estão integrados, não há obstáculos. Também os professores são bons. A família precisa de apoio. (...) Esse tipo de ensino deve ir, pelo menos, até ao 9º ano. Sempre em turma de surdos. (...) No 10º podem estar integrados, com uma intérprete dentro da sala de aula (E3: 253).

A mesma opinião é partilhada por Ângelo Costa:

Eu não concordo com as escolas de referência ao nível do secundário, porque isso obriga todos os alunos surdos a irem para os mesmos cursos. É importante que existam escolas de referência até ao 9º ano, mas daí para a frente não. É preciso dar autonomia aos alunos, porque também não há universidades de referência. Cada aluno devia poder ir para onde quisesse, tinha um intérprete, mais nada (E4: 263).

André Couto, da AFAS, considera que durante o primeiro ciclo, a criança deve estar integrada em turma de surdos, porque são necessárias metodologias específicas para que desenvolva a sua primeira e segunda línguas: “Primeiro, língua gestual, a seguir passar para a leitura, depois para a escrita” (E12: 384). Numa fase dos 13, 14, 15 anos, “já com uma boa capacidade de leitura, de escrita e de compreensão do vocabulário” (E12: 384) já poderá ser possível a integração em turma de ouvintes: “Quando o miúdo surdo chega ao terceiro ciclo, (...) acredito que seja possível, que acompanhe as aulas com professores que as dão em Língua Portuguesa, com o apoio de intérpretes” (E12: 384).

Adelaide Figueiredo defende que, independentemente do ciclo de ensino, deve existir sempre flexibilidade quanto ao modelo de acolhimento:

Acho que se devem fazer turmas de surdos e, provavelmente, turmas mais alargadas, onde estejam ouvintes. (...) É bom para os ouvintes que vejam e que aprendam com os surdos. A luta das minorias é fazer-se respeitar e vingar no seio das maiorias, mas para isso não devemos intervir só nas minorias. Devemos intervir também nas maiorias. Por exemplo, eu não vejo porque é que Matemática não há de ter uma turma alargada de surdos e ouvintes, surdos em número suficiente que seja significativo, de modo a que se sintam confortáveis, e ouvintes em número suficiente para que essa situação também se assegure (E15: 440).

Esta entrevistada defende a integração parcial, isto é, que algumas aulas sejam dadas em grupo de surdos e outras com a turma de ouvintes, consoante a natureza das mesmas. A mesma ideia é defendida por Armando Baltazar: “Aceito que haja turmas de surdos em algumas disciplinas, por exemplo no Português ou em disciplinas que precisem do português. Em Educação Visual, em Matemática, não é preciso” (E4: 263). Maria Augusta Amaral partilha da mesma opinião:

Há sempre possibilidade de fazer turmas de surdos com ouvintes, tendo o apoio do professor surdo ou tendo o apoio do intérprete se o professor precisar. E há turmas que de facto não funcionam, a não ser que sejam só surdos. (...) Nós verificámos que valia a pena em matérias como Português, Físico-Química, Ciências da Natureza, etc. que eles estivessem sozinhos. São áreas específicas, com conceitos a que eles não estão muito habituados. Nesse caso, eu defendo as turmas de surdos, porque acho que devemos ser abrangentes. Se puder ser, eu prefiro as turmas com surdos e ouvintes. Não podendo ser, por razões de atraso linguístico e cognitivo dos surdos, aí é realmente uma confrontação com grupos completamente distintos e o professor não vai poder avançar (E7: 297).

Infere-se do discurso desta entrevistada, que esta aconselha as turmas de surdos, apenas para os alunos com problemas associados. Tal vai contra a ideia de que as turmas de surdos não devem ser o último recurso, mas o aconselhável em termos de equidade educativa. Esta perspetiva, no entanto, ainda não conseguiu impor-se. Não é sequer consensual no seio dos representantes da comunidade surda. Helder Duarte refere que “depende da capacidade de cada um” (E1: 219). Muitas das críticas que se apontam às turmas de surdos estão

presas à antiga visão, de que aí se colocam os alunos com mais dificuldades. Decorre desse pressuposto, a ideia de que nelas “continua a haver facilitismo” (E1: 219).

Como se pode depreender da análise efetuada, a problemática dos diferentes modelos de atendimento está longe de reunir consenso. Há uma nova visão que se anuncia, mas que não consegue romper com perspectivas que perduram do passado.

Categoria 5 – O currículo como campo de batalha

Nesta categoria, quisemos analisar as perceções dos entrevistados relativamente ao currículo. Percebemos que a falta de consenso se mantém também neste campo.

Paula Estanqueiro defende que a referência a elementos da cultura surda pode, para além de constar da disciplina de LGP, ser transversal a outras disciplinas:

Nas ciências e nas tecnologias já há investigadores surdos e podia dar-se às crianças surdas esse conhecimento, porque elas pensam que são só os ouvintes que inventam as coisas todas, mas também há surdos. À disciplina de História é a mesma coisa. Quando se fala da História geral, devia incluir-se também a História dos surdos, falar dos surdos famosos. É claro que o currículo de LGP já tem esta informação na parte da cultura e da comunidade. Tem a parte da História, mas era bom que isto estivesse interligado com as outras disciplinas também (E2: 243).

Carlos Afonso considera que o currículo deve ser pensado tendo em conta, não apenas a especificidade linguística e cultural dos alunos surdos, mas também o facto destes alunos terem pouco conhecimento do mundo: “É importante que eu perceba que os surdos podem não saber do que é que eu estou a falar, podem nunca ter ouvido falar disso, podem nunca ter percebido que isso existia, porque isso corresponde a um défice de informação” (E13: 412). Na perspetiva deste entrevistado, estes alunos devem ter um reforço no número de aulas, de modo a tentar colmatar as lacunas existentes:

Eles precisam de ter reforços em termos de apoio. (...) Temos que ter em atenção que o ouvinte está permanentemente a receber informação e mesmo que ele não queira está

com os ouvidos a captar informações. Enquanto para o surdo, a comunicação e a ligação ao mundo só se faz quando ele está ligado a ele, quando especificamente a comunicação se lhe é dirigida. Ora, sabendo nós que, inclusivamente, em termos dos pais, eles são ouvintes, que na comunicação social não há coisas para surdos, o que vai acontecer é que os espaços onde eles vão ter possibilidades de saber coisas, de comunicar com o mundo, de se desenvolverem são os espaços de interação na escola, com os outros alunos e com os professores (E13: 411).

Carlos Afonso considera que um currículo contra-hegemónico é um currículo que não negligencia a abordagem diferenciada de que estes alunos necessitam, mobilizando conteúdos que não fazem sentido para um ouvinte, mas que fazem todo o sentido para um aluno surdo: “A ideia de um currículo contra-hegemónico é que ele tem que ser pensado do ponto de vista do próprio surdo. Temos que olhar para o surdo e perceber como é que ele olha para as Ciências, para a Matemática, como é que ele olha para o mundo” (E13: 422). Este entrevistado realça a necessidade do currículo se transformar, de modo a que, no fim da escolaridade, os alunos surdos possam ser detentores do mesmo grau de conhecimentos dos alunos ouvintes.

A preocupação com as condições de acesso ao conhecimento por parte dos alunos surdos é uma constante ao longo das entrevistas. Armando Baltazar defende que é importante que “os alunos surdos atinjam os mesmos objetivos dos ouvintes no fim da escolaridade” (E4: 266). Há por parte dos representantes da comunidade surda o receio de se eliminarem determinados conteúdos do currículo, só porque os alunos são surdos e se considera que não têm capacidade para seguir o mesmo programa dos ouvintes. Paula Estanqueiro lembra que a criança surda pode ter um desenvolvimento normal, se lhe derem as condições adequadas:

Têm que ver qual é a forma mais fácil para aquela criança adquirir conhecimento do mundo, têm que procurar estratégias e metodologias adequadas a esta criança. Deviam ter expectativas altas para a criança surda. Esta pode ter um desenvolvimento tal e qual a criança ouvinte (E2: 229).

O receio de que determinadas modificações curriculares possam comprometer o acesso aos mesmos conhecimentos dos ouvintes, leva Armando Baltazar a

questionar a existência de um currículo de Português diferente para os surdos. Tal deriva do facto de atribuir ao termo “segunda língua” um estatuto de inferioridade: “Uma segunda língua geralmente é uma língua que aprendemos por necessidade. Se vou viver para França, aprendo uma segunda língua para trabalhar lá” (E4: 268). André Couto, da AFAS, partilha da mesma opinião: “O programa tem que ser exatamente o mesmo. Nós defendemos o mesmo nível de exigência que existe para qualquer ouvinte” (E12: 394). Este entrevistado admite apenas condições especiais na correção dos testes, para que “determinados erros que eventualmente possam existir na escrita sejam compreendidos” (E12: 394). Também Adelaide Figueiredo não vê razão para um programa diferente:

Eu não vejo porque é que ele tem que se afastar muito dos outros. Acho que não se deve afastar muito. Uma das coisas que eu acho interessantíssima é o acesso dos surdos à poesia. Eles fazem um acesso fantástico à poesia. Pareceu-me que no programa, havia coisas que eles não contemplavam. Por exemplo, não vejo porque é que os Lusíadas não hão de ser ensinados em verso. Eu acho que devia ser dado da mesma forma (E15: 442).

Paula Estanqueiro tem conhecimento destas reticências e esclarece o conceito:

Segunda língua só quer dizer que é o que se aprende depois, na ordem. O estatuto da língua é igual. (...) Não vamos ter uma criança surda, um bebé com 9 meses a aprender Português. No bebé surdo, o acesso ao Português não é direto, porque não ouve. A lógica é essa. Vai aprender Português visualmente através da escrita e da leitura. (...) É segunda língua, porque se aprende depois. Os momentos têm que ser diferentes, os textos têm que ser diferentes. Quando o surdo acaba o 12º ano, o objetivo é que seja bilingue, que tenha as duas línguas bem estruturadas. Não é que seja bilingue logo ao fim do primeiro ano, as coisas têm que ser progressivas. Vai subindo a escadinha devagar até chegar ao bilinguismo no final da escolaridade (E2: 247).

Esta entrevistada defende a mesma perspetiva patente no Programa de Português L2, já referida por nós no capítulo III. Acrescenta que “a criança ouvinte quando entra na escola já sabe Português. (...) Já tem vocabulário, já domina a língua. (...) A criança surda, muitas vezes, vai ver o Português pela primeira vez. Não é justo ter um programa igual” (E2: 243).

Depreende-se da análise efetuada, que existe uma preocupação comum, da parte de todos os entrevistados, em garantir aos alunos surdos o acesso ao conhecimento. No entanto, os caminhos apontados para conseguir tal objetivo não são coincidentes.

Categoria 6 - A opção parental como tecnologia política

Neste trabalho de pesquisa, foi também nossa intenção saber das percepções dos entrevistados quanto ao direito de escolha parental.

Maria Augusta Amaral considera que, em Portugal, nunca existiu preocupação por parte do Estado em informar os pais quanto às diferentes opções linguísticas e educativas que se colocam aos alunos surdos. Por essa razão, defende que não faz sentido dar o direito de opção aos pais numa matéria em que estes não possuem uma opinião informada:

Eles têm direito a escolher, desde que estejam informados. É preciso perceber isso. Os pais têm que estar devidamente informados. Não têm que estar a seguir a feção A ou B ou C. A nossa não é uma feção, é o resultado de um trabalho que tem bases científicas e que tem já provas dadas por esse mundo fora. A comunidade surda tem que perceber que não é deficiente, tem que ter condições para adquirir a sua primeira língua. A partir daí o mundo abre-se à sua frente (E7: 293).

José Afonso Baptista comunga da mesma perspetiva:

Com a publicação da primeira lei americana sobre a integração das crianças deficientes nas escolas regulares (PL 94-142), que abriu as portas aos pais e lhes reconheceu o direito de intervenção na educação dos filhos, uma das críticas que surgiu foi a de que os pais não tinham as competências técnicas para tomar certas decisões (E10: 369).

Este entrevistado defende que “o interesse da criança deve estar acima de tudo” (E10: 369) e que, nesse sentido, o conhecimento científico se deve sobrepor às opções dos pais:

Nós temos hoje experiências que mostram que se educarmos as crianças em língua gestual, elas crescem de forma mais equilibrada e mais feliz. Tentamos educá-las em língua portuguesa e elas fracassam, ficam frustradas, sem autoconfiança. Eu suponho que já temos evidências suficientes para poder decidir que os surdos devem ter língua

gestual. Querem ter língua falada, tudo bem, os que conseguirem, ótimo. Mas, naquela fase inicial, como a língua portuguesa é inacessível, eles ficam desprotegidos. Nesse aspeto, eu entendo que os pais não deviam ter a liberdade de excluir os filhos da escola onde há língua gestual (E10: 369).

Isabel Correia dá conta de duas situações que mostram a controvérsia da opção parental:

A senhora apareceu e a minha amiga perguntou pela menina, perguntou se ela já tinha pensado em pô-la numa escola de referência. E ela disse que não, porque não queria que ela aprendesse língua gestual. A minha amiga insistiu (...) e ela respondeu “Não quero, não quero. Este é o mundo dela e nós temos que a trazer para o nosso mundo” (E11: 380).

A outra situação é o caso de uma criança implantada que frequenta o jardim de infância do filho da entrevistada e cujos pais também recusam a língua gestual:

O meu filho diz-me: “O menino já consegue dizer bola”, mas tem quatro anos de idade. Parece que me está a falar de um bebé que está na sala dos 18 meses e que começou a dizer as primeiras palavras. O miúdo é muito engraçado e os outros acham piada. Primeiro foi a curiosidade, porque tem o implante, e porque é que não cai e porque é que ele não tira, depois aquilo caiu e ele não ouvia nada. O comentário que o meu filho faz e que é comum aos outros é: “Ele é muito fofinho. Dá vontade de o apertar, mas depois ele não fala” (E11: 381).

Luísa Campos afirma que não percebe os critérios do Estado ao facultar o direito de opção num direito tão básico, como é o direito à língua:

É um direito constitucional, mas confesso que me faz confusão... Como se pode escolher o oralismo quando se tem um filho com surdez profunda e que não acede à comunicação oral? Porque não se esclarecem os pais dos “danos” que o oralismo provocou (e provoca) nas pessoas surdas? Também não se dá a escolher aos pais das crianças cegas se querem o Braille... (E14: 434).

Dados os direitos que são consignados aos pais, Adelaide Figueiredo considera urgente pensar num plano de ação que assegure a sua informação e sensibilização:

Na questão dos surdos, acho que se devia fazer uma intervenção nos pais desde muito cedo. Devíamos dizer: “Olhe, o seu filho tem esta característica, tem esta especificidade, existem estas possibilidades”. Isto devia ser feito com consistência. Devíamos dizer: “Se o seu filho ficar aqui, não terá identidade e ele deve ter uma identidade como a senhora tem, porque aqui não tem língua”. Era preciso explicar a raiz do problema. Se os pais forem acompanhados desde muito cedo e até por outros pais com miúdos surdos que estejam em comunidades bilingues, ambientes bilingues, eu penso que se ajudará os pais a definir a melhor opção (E15: 443).

Cândida Amorim afirma que a formação dos pais não é, no entanto, uma tarefa fácil:

Não há nenhum pai que quando descobre que tem um filho surdo vá consultar um professor de Educação Especial. O próprio processo é através de um hospital, é através dos médicos. É aí que tudo começa. Não há um contraponto, não há uma filosofia, não há antecedentes, não há estrutura para que os pais possam ter duas fontes de informação para construir um pensamento. Tomam a sua decisão com base em apenas uma fonte de informação (E16: 453).

Esta é uma questão controversa. Os pais acabam por se dirigir sempre aos médicos e estes aconselham a opção pelo implante coclear e pela via oralista, negligenciando a importância de uma educação bilingue:

Não há comparação possível entre a opção pelos implantes cocleares e pela ideologia do oralismo que lhe anda normalmente associada e a opção pelo bilinguismo surdo. A primeira implica invadir e modificar, talvez irreversivelmente, o organismo da criança sem o seu consentimento informado — uma intervenção com efeitos orgânicos e psicológicos secundários ainda mal conhecidos. A segunda implica proporcionar-lhe a oportunidade de adquirir novos saberes e novos conhecimentos, apelando tão só para a sua curiosidade e inteligência nativas. “O saber não ocupa lugar”, diz o adágio e é difícil imaginar quais possam ser os efeitos indesejáveis de aprender e saber usar mais de uma língua. O bilinguismo surdo é uma proposta totalmente inofensiva, no que respeita à saúde e integridade física da criança, e totalmente benigna no que respeita à sua educação e ao seu desenvolvimento, sobretudo se for bem implementada (E8: 323).

Paula Estanqueiro afirma que é necessário esclarecer os pais de que os médicos não deveriam interferir nas opções educativas, uma vez que essa não é a sua área de especialização:

É importante explicar aos pais que é preciso separar as coisas. Os médicos não têm preparação para a área da educação, os médicos se disserem que é preciso operar e pôr um tubo, tudo bem, é a área deles, é a competência deles, mas se for para construir uma casa também não têm competência para isso. Vou respeitar a opinião do médico de como vou construir a minha casa? Não. A casa cai e eu morro. Os médicos têm a sua área, sabem da sua área, tudo bem. Se eu tenho uma dor, vou ao médico, não vou falar com um professor. Se eu quiser saber da área da educação, vou à escola. É importante que os pais percebam que os médicos querem intervir na educação, mas não devem, porque não tiveram formação para isso, não têm competência para isso. Eles continuam a ver os surdos como deficientes e isso não pode ser. Os surdos não são deficientes. Os médicos têm uma área restrita de conhecimento, não sabem de tudo (E2: 249).

Coelho, Amorim e Mendes (2012) reconhecem a dificuldade em facultar uma informação adequada aos pais, por esta advir quase exclusivamente da classe médica. Propõem, em contrapartida, a criação de equipas multidisciplinares que possam acompanhar os pais e dar-lhes uma informação mais abrangente:

Afigura-se-nos preocupante que profissionais certamente muito competentes na sua área de especialidade, mas pouco esclarecidos e informados relativamente a áreas fundamentais com elas relacionadas, sejam aqueles que se assumem como a principal e muitas vezes única fonte de esclarecimento dos pais das crianças surdas e do público em geral. Estes pais, para não serem induzidos a tomarem decisões precipitadas e não informadas, acerca do futuro dos seus filhos, necessitam urgentemente do acompanhamento de uma equipa dialogante, constituída por profissionais de áreas distintas e outros atores sociais (outros pais e surdos adultos), capazes de proporcionarem uma abordagem multirreferencial, científica, humana e tecnicamente sustentada que lhes permita assumir uma decisão verdadeiramente informada (Coelho, Amorim & Mendes, 2012: 129-130).

A maioria dos entrevistados defende a prevalência do conhecimento científico sobre a escolha dos pais, por considerarem que o acesso à língua deveria ser um direito inquestionável da criança. Consideram, para além disso, que os pais não possuem uma posição informada. São encaradas como cruciais as iniciativas de informação e sensibilização neste campo, embora se reconheça a dificuldade de implementação das mesmas.

Armando Baltazar é de opinião que deve existir o direito de escolha, uma vez que existem surdos com especificidades diferentes: “Há crianças com surdez

moderada e severa que podem desenvolver melhor no chamado ensino inclusivo, numa turma com ouvintes, se forem bem avaliadas” (E4: 264). No entanto, este entrevistado considera que “para haver uma escolha real, uma escolha livre, uma criança devia poder escolher uma escola e ter lá todos os apoios de que necessita, mas isso não há” (E4: 264).

Ângelo Costa coloca a questão dos pais surdos com filhos ouvintes. Segundo este entrevistado, estes pais deveriam ter o direito de matricular os seus filhos em escolas de referência para a educação bilingue, uma vez que a LGP é a sua língua materna: “O meu filho é ouvinte e eu gostava de o colocar numa escola de referência e as pessoas dizem que eu sou maluco. Dizem: ‘O teu filho ouvinte aqui?!’ (...) O meu objetivo é que o meu filho possa comunicar com outras crianças surdas, porque a primeira língua dele é a língua gestual” (E4: 264). Esta situação não está, no entanto, contemplada pela lei.

Fazendo uma síntese das perceções dos entrevistados quanto a esta dimensão, podemos afirmar que existem várias formas de perspetivar a educação de surdos. Tal difere das conceções que identificamos nos documentos usados nos processos negociais, que partilhavam de princípios comuns. Mostra também que as orientações existentes na legislação atual não reúnem, por parte dos entrevistados, o mesmo entendimento e aceitação.

5.3. Construindo intertextualidade entre os discursos

Mobilizando os elementos recolhidos, quer através da análise e interpretação dos documentos usados durante os processos negociais, quer dos discursos dos entrevistados, pretendemos, de seguida, cruzar as ideias provenientes do material empírico, no sentido de ver clarificadas as interrogações que orientaram o estudo e, concomitantemente, produzir conhecimento ao nível das políticas educativas para a educação de surdos. Também, sempre que se propiciar, e for conveniente, pretendemos trazer alguns contributos do campo teórico para fundamentação e enquadramento das ideias retiradas da parte correspondente à componente metodológica e de análise do estudo.

Perseguindo os propósitos subjacentes a este ponto do trabalho, começamos por referir os principais aspetos que sobressaem da análise detalhada que realizámos aos documentos usados durante os processos negociais e que se revelam de grande pertinência para o estabelecimento de articulações com o restante material empírico. Nesse sentido, passamos a enunciar as seguintes ideias extraídas dos documentos analisados:

- A Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP (CPRPLGP), a Associação Portuguesa de Surdos (APS) e a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) assumem os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural, rejeitando a visão da deficiência atribuída pela sociedade maioritária;
- As mesmas associações consideram que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para a educação de surdos, o único que pode conduzir as crianças e os jovens ao sucesso, em oposição ao oralismo, promotor de resultados negativos e empobrecedores para os surdos;
- A opção parental é questionada pela APS por colocar em causa o direito dos surdos à língua gestual e à educação bilingue, direito esse consagrado na Constituição da República Portuguesa;
- A APS e a AFAS consideram o Despacho n.º 7520/98 um diploma ambíguo por defender no seu preâmbulo todos os princípios de uma educação bilingue e por os abandonar no articulado do diploma, ao permitir uma grande diversidade de caminhos e fazer depender a educação bilingue da escolha dos pais;
- O Decreto-Lei n.º 3/2008 é considerado pela APS e pela AFAS, um marco para a educação de surdos, por terem sido consagrados na lei alguns dos princípios defendidos desde sempre pela comunidade surda;
- A APS, a ASP e a AFAS consideram que a Lei n.º 21/2008 significa um retrocesso nas conquistas alcançadas com o Decreto-Lei n.º 3/2008, por retirar ao docente surdo a exclusividade pelo ensino da LGP e, desse modo, se perder a ideia do modelo surdo;

- A CPRPLGP e a APS defendem que cabe aos representantes da comunidade surda a definição das políticas que a esta população dizem respeito;
- A CPRPLGP sugere a criação pelo ME de uma Comissão Especializada para as Questões Educativas dos Surdos, da qual façam parte várias instituições e individualidades. Assume os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político e propõe a APS como representante das associações de surdos nestas questões.

Cruzando as ações até aqui produzidas e os referentes teóricos do nosso estudo, é notória a convergência de sentidos entre os discursos dos documentos usados durante os processos negociais e as linhas orientadoras propostas pela Federação Mundial de Surdos e por outras organizações internacionais. De facto, é possível identificar alguma intertextualidade entre os documentos analisados e os textos produzidos pelas instâncias transnacionais já citadas. Estes discursos estão também em consonância com o conhecimento científico produzido a nível académico.

Procurando estabelecer relações entre os discursos dos documentos usados nos processos negociais e os discursos das entrevistas, é de referir que existe convergência em apenas alguns pontos. A diferença de concepções nota-se sobretudo na análise da dimensão D, onde não se encontram posições consensuais quanto a alguns dos princípios básicos do bilinguismo, nomeadamente as turmas de surdos e as escolas de referência. Alguns entrevistados sugerem mesmo alguma reflexão em torno do conceito de bilinguismo surdo, em decurso da experiência obtida nos últimos anos e das mudanças ocorridas em termos da população-alvo da surdez. Dentro desta perspetiva, sugere-se um bilinguismo “ao contrário”, em que a LGP assumira o estatuto de segunda língua para os alunos implantados, de modo a ir de encontro à especificidade destes alunos, que são cada vez em maior número.

A construção de currículos específicos para os alunos surdos, como o de Português L2, não é consensual, sendo encarada por alguns entrevistados, como uma ameaça à igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento. A mesma desconfiança é tida em relação às adequações curriculares. Como

referem Stoer e Magalhães (2005), os indivíduos só conseguem fazer face à mudança social, se possuírem conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam acompanhar a evolução constante da sociedade. O conhecimento assume-se assim “como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos, sobretudo ao serviço do posicionamento destes no mercado de trabalho” (Stoer & Magalhães, 2005: 45). É também ele que confere aos indivíduos a capacidade de reflexão, o que segundo Beck (1992) os torna senhores das suas próprias escolhas e os capacita em termos de intervenção política. O conhecimento enformado pela reflexividade é nesse sentido aquele que possibilita a afirmação de novas formas de cidadania e de identidade (Stoer & Magalhães, 2005). A questão que se levanta é que conhecimentos são veiculadores destas possibilidades de agência? O currículo acaba por ser, assim, um campo de batalha. A reflexividade dos atores leva-os, por vezes, a escolher caminhos diferentes daqueles que pensávamos ser os desejados pelos próprios. A opção parental também é contestada, na linha de Whitty (1996) e Cookson (1994), embora alguns entrevistados sejam de opinião que esse é um direito incontornável. Considera-se fundamental a formação dos pais, de modo a que estes possam ter uma posição informada.

Ainda nesta dimensão, a maioria dos entrevistados defende a perspetiva dos surdos enquanto minoria linguística e cultural, no entanto, há a perceção de que a sociedade e as grandes macro-estruturas continuam presas à visão da deficiência. Como diria Skliar (2003), parece que tudo não passa de uma operação de cosmética, uma vez que os discursos não se traduzem em práticas conducentes. A convergência de ideias com este autor está bem patente nos discursos referentes à dimensão C, sobre a implementação das políticas nas escolas. À semelhança de Skliar, os entrevistados receiam que possamos estar perante experiências de pseudo-bilinguismo. E tal como ele, defendem que as fragilidades existentes no terreno decorrem, em parte, da responsabilidade do Estado, o qual não tem adotado dispositivos de formação e de regulação conducentes a uma implementação sólida da educação bilingue.

A análise das entrevistas fez emergir outros aspetos. Um deles foi uma perceção mais alargada sobre o grau de receptividade do poder político às propostas dos representantes da comunidade surda e de outros atores que se lhe associaram

durante os processos negociais em estudo (dimensão A). Da análise efetuada, inferimos que a comunidade surda portuguesa seguiu o percurso da comunidade surda internacional, começando por encetar ações em prol da defesa da Língua Gestual Portuguesa. É de realçar, no entanto, que o objetivo da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP não foi totalmente alcançado, uma vez que a LGP não foi reconhecida como uma língua oficial, à semelhança do Mirandês. Apenas se reconheceu a importância da LGP ser usada, enquanto instrumento de acesso à educação. Essa foi, no entanto, uma conquista importante, na medida em que criou condições para a publicação de legislação específica no campo da educação de surdos. Percebemos que, a partir daí, os representantes da comunidade surda começaram a ser consultados pelo Ministério da Educação.

No processo negocial, que envolveu o Despacho n.º 7520/98, a receptividade do poder político às propostas da Associação Portuguesa de Surdos não foi muito grande. Segundo a perceção dos entrevistados, o Ministério da Educação acabou por ceder a interesses instalados. Foi durante o processo negocial que envolveu a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008, que a APS sentiu maior receptividade às suas propostas. Alguns dos seus representantes foram mesmo convidados a integrar a equipa que produziu o Programa Curricular de LGP. Inferimos dos discursos que este período foi considerado um marco na agência política da comunidade surda, através da associação que a representava. A legislação produzida, nesta altura, reafirma a aposta na educação bilingue, mas desta vez com um carácter mais vinculativo, através do recurso a um texto *readerly* (Ball, 1993).

A análise das entrevistas também nos permitiu inferir sobre o grau de articulação existente entre os vários atores. Depreendemos dessa análise que a grande articulação que existia no seio da CPRPLGP começou a decrescer quando a APS passou a negociar com o Ministério da Educação a nível independente. Pelo que nos foi dado perceber, esta associação nunca envolveu representantes de outras associações de surdos nas suas decisões, não os consultando nem para a elaboração de pareceres, nem para a produção dos diplomas legais e programas curriculares em que esteve envolvida. A colaboração com ouvintes também diminuiu.

O acesso a esta informação confrontou-nos com a existência de agonismos dentro da comunidade surda. Constatámos que os princípios que, num primeiro momento, tinham unido todos e que eram convergentes com as orientações da Federação Mundial de Surdos, acabaram por deixar de ser consensuais. A Lei n.º 21/2008 acabou, assim, por traduzir uma fragmentação da comunidade surda que já se anunciava. Alguns representantes do movimento associativo surdo acabaram por ficar divididos entre uma perspetiva pessoal e institucional, enquanto outros assumiram mesmo posições divergentes. Esta situação remete-nos para a instabilidade das identidades. Como refere Wiewiorka, na realidade pós-moderna, “a referência a uma identidade parece tornar-se cada vez menos da ordem da fixação ou da reprodução e cada vez mais da ordem da escolha” (2002: 173), pois a subjetividade é uma componente essencial da diferença. O indivíduo toma a decisão em causa porque se recusa a ser negado como sujeito.

Depreendemos que, não é por acaso que a grande maioria dos entrevistados enfatiza a importância do debate, da partilha e da articulação entre os próprios surdos e entre estes e outros atores sociais (dimensão B). De facto, embora os entrevistados sejam unânimes em atribuir aos surdos um papel crucial enquanto atores políticos, consideram que a comunidade surda necessita de novos líderes e de uma entidade representativa que congregue todos em torno de uma causa comum.

A mobilização de diferentes fontes de dados ajudou-nos a responder, de forma sustentada, às questões de investigação. Os dados acabaram por se complementar, contribuindo para o seu aprofundamento e clarificação.

CONCLUSÕES

Neste ponto do trabalho, é nosso objetivo dar conta das conclusões emergentes do estudo, no quadro das questões orientadoras da investigação e dos objetivos que a dirigiram.

Sobre os fatores que estiveram na origem da reconfiguração política da surdez a nível mundial, importa realçar a importância de diversas investigações no campo académico, as quais deram origem a um novo olhar sobre a língua gestual. Como referimos no capítulo I, os estudos linguísticos de Stokoe (1960) e outros investigadores mostraram que a língua gestual é uma língua genuína com uma estrutura e gramática próprias. A sua característica visuo-espacial faz dela um sistema linguístico independente das línguas orais (Quadros, 1997). Investigações no âmbito da aquisição da linguagem (Quigley & Frisina, 1961; Maestas y Moores 1980; Butler & AhKuta, 2006; Chamberlain & Mayberry, 2008), permitiram perceber que esta língua não prejudica o acesso a uma língua oral, antes a favorece, pois alunos surdos com uma língua gestual bem estruturada, conseguem um melhor desempenho no acesso a uma segunda língua do que alunos surdos a quem esta foi vedada. Estudos posteriores no campo da neurolinguística (Poizner, Klima & Bellugi, 1995; Neville & Bavelier, 1996; Bellugi & Klima, 2001; Emmorey, 2002; Bellugi, Klima & Hickok, 2009) deitaram por terra a ideia de que, devido ao seu carácter visuo-espacial, a dominância da língua gestual se encontraria no hemisfério direito. Ao mostrar-se a dominância do hemisfério esquerdo no uso da língua gestual, comprovou-se que esta não era apenas uma linguagem, mas um código linguístico estruturado.

O novo estatuto atribuído à língua gestual permitiu a rejeição da visão do surdo como deficiente e a construção de um projeto surdo sobre a surdez (Skliar, 1997), ancorado dentro de uma perspetiva socioantropológica. Os movimentos sociais que se mobilizaram em torno deste projeto, assumiram os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural, contribuindo desse modo para uma valorização positiva desta diferença. O critério para um indivíduo ser considerado “surdo” foi alterado (Reagan, 1990). Embora os ouvintes tivessem continuado a usar designações como surdo-mudo ou deficiente auditivo, os representantes das comunidades surdas adotaram os termos “surdo” e “Surdo”. O termo em letras minúsculas remete para o grau de surdez de um indivíduo, enquanto que o

mesmo termo em maiúsculas nos dá conta da sua opção em termos de comunidade de pertença, ou seja, da sua identificação com a perspetiva dos surdos enquanto minoria linguística e cultural. Estas designações foram criadas por James Woodward (1972) e adotadas pela Federação Mundial de Surdos e associações filiadas.

Os movimentos surdos deram, assim, conta de novas formas de cidadania emergentes, caracterizadas por aquilo que Giddens (1992) poderia identificar como marca de reflexividade social. De uma cidadania atribuída passou-se a uma cidadania reclamada. O conhecimento científico transformou-se numa espécie de literacia política (Stoer & Magalhães, 2005), conferindo a estes grupos os argumentos para fundarem as suas reivindicações sociais e culturais e para conseguirem, de facto, uma reconfiguração política da surdez e da educação de surdos a nível mundial. Como refere Magalhães (2011), houve uma redefinição do seu estatuto epistemológico (enquanto objeto de conhecimento) e sociológico-político (enquanto sujeitos de cidadania).

A Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos tiveram um papel preponderante neste processo de reconfiguração, ao se mobilizarem junto de várias organizações internacionais, tais como as Nações Unidas, a Unesco e o Parlamento Europeu. Destas ações, resultaram várias declarações e resoluções em defesa do reconhecimento das línguas gestuais e de melhores condições de acesso ao exercício da cidadania por parte da população surda.

A análise dessas orientações, permitiu-nos identificar de que modo a reconfiguração em estudo se tinha traduzido nesses documentos internacionais. Interessaram-nos, sobretudo, as que estavam relacionadas com o reconhecimento das línguas gestuais e com as políticas para a educação de surdos, as quais se pautaram pela defesa de uma educação bilingue. Percebemos uma abertura cada vez maior das diferentes organizações internacionais às ações da Federação Mundial de Surdos e da União Europeia de Surdos.

Sendo Portugal um Estado-membro da União Europeia, interessou-nos sobretudo o estudo deste contexto. Como referem Stoer e Magalhães (2005), a construção política da Europa tem-se desenvolvido espartilhada por duas lógicas: a da Europa enquanto Estado-nação homogéneo e a da Europa enquanto unidade

bricolada. Segundo os mesmos autores, esta última lógica aponta para o reconhecimento e a aceitação das diferenças. Stoer e Magalhães (2005) caracterizam a relação da Europa com as diferenças através de quatro metáforas: a Europa enquanto bandeira (conjunto agregado de Estados-nação); a Europa associada em torno de temas (comprometida na resolução de problemas globais comuns); a Europa como Estado em rede (fundada em fluxos de informação e conhecimento) e a Europa como bazar (onde se assume a incomensurabilidade das diferenças). Mobilizando estas metáforas para a nossa investigação, podemos afirmar que a associação em torno de temas, permitiu aos Estados-membros da União Europeia a reterritorialização em torno de ideais comuns (Kaldor, 1995). Foi dentro deste contexto que se tentaram encontrar respostas para as reivindicações de vários grupos minoritários, nomeadamente os surdos, as quais foram colocadas a este órgão em termos de direitos humanos.

Uma análise mais atenta dos relatórios do Conselho da Europa (Timmermans, 2005; Leeson, 2006), das orientações do Parlamento Europeu, da ONU e da UNESCO, permitiu-nos constatar, no entanto, que os objetivos das organizações representativas dos surdos não foram atingidos na sua globalidade. Nas resoluções da ONU, embora se tenha reconhecido a importância da língua gestual na educação de surdos, esta é apenas encarada como uma técnica facilitadora no acesso à informação, à semelhança do Braille para os alunos cegos. O mesmo acontece com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). É, por essa razão, que estas orientações surgem inscritas dentro de um discurso de deficiência ou dentro do discurso das pessoas com necessidades educativas especiais. Não se reconhece a língua gestual enquanto marcador identitário e cultural das comunidades surdas. Como refere Guedes, passou-se “de um processo histórico que alojou a surdez na deficiência auditiva para outro tipo de processo, que está reduzindo a diferença surda ao principal elemento que dá visibilidade à sua cultura: a Língua de Sinais” (2009: 39).

Sobre as políticas desenvolvidas no âmbito da União Europeia, percebemos a mesma dificuldade em proceder a alterações de fundo. Constatámos que a grande maioria dos Estados-membros não seguiu as orientações do Parlamento Europeu dadas em 1988, no sentido de reconhecer as línguas gestuais. Isso levou a União Europeia de Surdos a pressionar a aprovação de uma nova

resolução dez anos depois. Segundo esta organização, não estavam a ser desenvolvidas ações nos diversos países europeus, nem no sentido de reconhecer as línguas gestuais, nem no sentido de promover programas de formação no campo da educação e do emprego. Percebemos que, mesmo no seio do Conselho da Europa, nunca foi consensual a ideia do reconhecimento das línguas gestuais. Prova disso, é o facto da Recomendação 1492 da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (2001) nunca ter sido seguida. Como referimos no capítulo II, o Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias nunca aceitou que as línguas gestuais passassem a fazer parte desta carta, por considerar que a especificidade da população surda não se enquadrava dentro da filosofia do documento. Esta posição parece mostrar que, de facto, os surdos nunca foram reconhecidos como uma minoria linguística e cultural no seio deste órgão. Apesar de todo o discurso de mudança veiculado pelas orientações do Parlamento Europeu, os surdos continuaram a ser representados em termos do seu défice sensorial, não sendo reconhecido à língua gestual um estatuto igual ao das outras línguas. Deste modo, o ato de devolução de voz aos representantes deste grupo minoritário, não conseguiu escapar à sua delimitação enquanto indivíduos deficientes. Parece ter havido apenas um ato de generosidade política que não foi consequente em termos de medidas de facto. Em consequência disso, as políticas europeias desenvolvidas para a população surda, continuam hoje em dia a ser enquadradas em planos de ação para a deficiência.

A análise que efetuámos no capítulo II, mostra que as políticas e as práticas seguidas pelos diversos países europeus não têm uma linha de atuação comum. Nos países nórdicos há uma linha marcadamente bilingue, assente em políticas redistributivas que aliam o social e o cultural, enquanto que na maioria dos outros países impera o *mainstreaming*, que consiste na integração dos alunos surdos em turmas regulares com metodologias puramente oralistas. É uma política liberal, de carácter distributivo, pois visa garantir apenas o acesso. Como refere Roots (1999), o objetivo continua a ser integrar os surdos, sem ter em conta a sua identidade linguística e cultural. Embora existam projetos bilingues, estes assumem ainda o carácter de exceção. O enveredar por esta via fica dependente da opção dos pais, numa política liberal de quase-mercado (Whitty, 1997). Sendo confrontadas com

esta proposta, muitas comunidades surdas têm assumido a postura “Include me out!” do produtor de cinema norte-americano Samuel Goldwin, pois como refere Young (1990), o paradigma distributivo já não é suficiente para contemplar as políticas de identidade contemporâneas que remetem para a incomensurabilidade das diferenças.

Segundo Rizvi e Lingard (2010), as políticas deparam-se com complexas situações organizacionais e estruturais, bem como com representações e práticas que é difícil mudar. Para além destes problemas, próprios de uma sociedade não linear (Lash, 2003), há a questão dos vários grupos de interesse e da dificuldade do poder político em os contornar. A tecnologia da escolha pelos pais acaba por funcionar como uma estratégia política, usada para dar a ideia de que se tenta servir um público universal (Codd, 1988).

A análise da legislação produzida ao longo das últimas décadas em Portugal, permitiu-nos perceber a forma como o nosso país tem procedido à recontextualização das orientações internacionais, em especial as europeias. O Decreto-Lei n.º 319/91 deu conta da forte influência das políticas integracionistas anglo-saxónicas, que se cristalizaram através de documentos como o *Education for all Handicapped Children Act – Public Law 94/142*, publicado nos Estados Unidos em 1975, pelo Relatório Warnock (1978) e pelo *Education Act* (1981), publicados no Reino Unido. O Despacho n.º 7520/98 refere no seu preâmbulo as orientações do Parlamento Europeu, das Nações Unidas e da Unesco (Declaração de Salamanca, 1994), em prol de uma educação bilingue. O Decreto-Lei n.º 3/2008 surge enquadrado pelas mesmas orientações e nitidamente influenciado pelas políticas educativas para a educação de surdos desenvolvidas nos países nórdicos, como o demonstram as propostas de criação de escolas de referência para a educação bilingue e as turmas de surdos.

O papel do movimento associativo surdo português no processo de reconfiguração política da surdez e da educação de surdos a nível nacional foi preponderante. As conceções defendidas foram as mesmas da Federação Mundial de Surdos, tendo sido ainda invocadas as orientações do Parlamento Europeu, Nações Unidas e Declaração de Salamanca. A revisão da literatura (capítulo III) e a triangulação dos dados da pesquisa empírica (capítulo V) mostram que os representantes deste movimento, bem como os atores que se lhe

associaram, lutaram pelo reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e por uma educação bilingue para os alunos surdos. Foi em consequência dessas ações que o Estado Português veio a reconhecer a LGP em 1997, através do artigo 74.º, n.º 2, alínea h), do Capítulo III, da Constituição da República Portuguesa e a criar legislação específica no campo da educação de surdos. É de ressaltar, no entanto, que à semelhança do que aconteceu a nível internacional, estes objetivos não foram atingidos na sua globalidade. O reconhecimento acabou por ficar aquém das expectativas, uma vez que a Língua Gestual Portuguesa não foi reconhecida como língua oficial, como tinha acontecido com o Mirandês, mas apenas enquanto instrumento facilitador de acesso à educação. Foi, contudo, uma conquista importante na medida em que criou condições para a publicação de legislação específica neste campo.

A ambiguidade prolongou-se nos documentos legais para a educação de surdos. De facto, embora a legislação portuguesa reflita a influência das orientações do Parlamento Europeu e de outras organizações internacionais, quer através do Despacho n.º 7520/98, quer posteriormente, com o Decreto-Lei nº 3/2008, o que acontece é que, nem num caso, nem no outro, são criados dispositivos de regulamentação que permitam a consecução de todas as medidas apontadas. Cite-se, a título de exemplo, o facto de ainda não existir um código de recrutamento para os docentes da disciplina de LGP, embora exista programa curricular desde 2008 e formação de nível superior desde 2006. Como refere Isabel Correia, estes profissionais são “considerados técnicos e não docentes, apesar de as suas funções primordiais serem ensinar LGP como língua primeira aos surdos” (2011: 2). A indefinição do estatuto estende-se à própria disciplina de LGP. Como refere a APS, no contributo que deu para a reflexão em torno do Decreto-Lei n.º 3/2008, “o estatuto desta disciplina deveria ser reconhecido, constando do plano curricular com a carga horária devida e tendo a sua avaliação um peso equivalente à das restantes disciplinas” (2012: 2-3). É de referir que a avaliação externa ainda não contempla o facto de a LGP ser reconhecida oficialmente como a primeira língua dos alunos surdos em educação bilingue (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com a última alteração introduzida pelo Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto). Estes continuam a realizar provas finais a nível nacional de Português como Língua Materna. O facto é apontado pelos

entrevistados e aparece também no contributo da FPAS e da ASP para a reflexão sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008 (2012). Estas duas entidades consideram que “a disciplina de LGP deve ter uma prova de aferição ou prova nacional semelhante às outras disciplinas” (2012: 3).

Sobre os atores que estiveram envolvidos nos diferentes processos negociais com as Comissões Parlamentares da Assembleia da República e com o Ministério da Educação, quer para o reconhecimento da LGP, quer para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos, é de destacar o papel preponderante da Associação Portuguesa de Surdos (APS) em todo este processo. Após a dissolução da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP (CPRPLGP), esta associação assumiu-se como a entidade representativa das associações de surdos portuguesas para as questões educativas, sendo, por isso, a única a ser convidada pelo ME, quer para a emissão de pareceres, quer para a integração de equipas de discussão e elaboração dos documentos políticos. Os resultados do nosso estudo apontam para um aumento gradual da influência e agência política dos representantes da APS, embora recentemente se tenha assistido a um recuo dessa colaboração.

A abertura do Ministério da Educação (ME) às propostas apresentadas por esta associação nem sempre foi total, nomeadamente no caso do Despacho n.º 7520/98, o qual acabou por ser considerado como um diploma ambíguo, devido ao uso de um texto *writerly* (Ball, 1993). Como refere César, os textos da lei “são, por vezes, pouco rigorosos, ou mesmo, inconsistentes, o que dificulta quer a sua interpretação quer a sua operacionalização, ao nível das práticas” (2012: 1). Na perspetiva de alguns dos entrevistados, tal teve como objetivo servir determinados grupos de interesse. Existiu uma grande recetividade às propostas da APS durante a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008 e do Programa Curricular de LGP. Esse período correspondeu à presença de Fátima Cavaca no Ministério da Educação. Depreendemos da análise efetuada que, após a sua saída, a colaboração desta associação com o ME regrediu. Como refere Pacheco (2002), a mudança de determinados atores implica, muitas vezes, a mudança em termos de políticas.

Após a dissolução da CPRPLGP, o distanciamento entre as várias associações de surdos foi sendo cada vez maior, o mesmo se passando relativamente à

colaboração com ouvintes. Depreendemos que esse afastamento foi um dos fatores que levou alguns representantes da comunidade surda a pedir a retificação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Com a Lei n.º 21/2008, perdeu-se um dos princípios defendidos desde sempre pela Federação Mundial de Surdos e pela União Europeia de Surdos, o do surdo adulto enquanto modelo linguístico, identitário e cultural das comunidades surdas.

Esta mudança de perspetiva parece remeter para o fenómeno da crise das identidades de que fala Dubar (2006). Este autor fala nas mutações identitárias e no facto da identidade pessoal já não ser transmitida pelas instituições ou herdada de determinados contextos sociocomunitários. Na sua perspetiva, a identidade é construída pelos próprios indivíduos, em decurso das suas trajetórias de vida e experiências pessoais. Embora não negue a importância de certas determinações ou causas sociais, Dubar reconhece que elas já não são capazes de dar conta da diversidade dos indivíduos e das trajetórias concretas de cada um.

O nosso estudo acaba, assim, por dar conta de um percurso que se inicia em torno da luta por uma causa, para terminar em movimentos de fragmentação, em que a própria identidade de projeto se desintegra. Em decurso do distanciamento ocorrido entre as várias associações de surdos e entre estas e outros atores sociais, nomeadamente académicos que tinham colaborado com a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP, parece ter deixado de existir união em torno de uma filosofia comum. É nesse sentido que, neste estudo, a maioria dos entrevistados caracteriza os surdos como uma comunidade sem articulação, sem liderança e sem causa. E é, na nossa interpretação, por essa razão, que os mesmos entrevistados apontam a necessidade de criar uma entidade representativa, que congregue surdos e ouvintes. Propõe-se a constituição de uma comissão semelhante à que existiu durante o processo de reconhecimento da LGP, considerando que, só assim, os surdos poderão recuperar coesão e força política. Os entrevistados consideram que não só os surdos, mas também os professores, os técnicos, os pais e os académicos têm um papel importante na definição das políticas educativas para a educação de surdos.

A análise das perceções dos entrevistados sobre a forma como os diferentes diplomas têm sido implementados nas escolas, permitiu-nos encontrar várias

lacunas. Referimo-nos, por exemplo, à situação de professores com formação em LGP e experiência no ensino a alunos surdos, a quem não é assegurada a continuidade nas equipas educativas, uma vez que esses aspetos não são considerados nos concursos:

Cria-se a designação de escolas de referência e definem-se condições a respeitar nestas escolas quanto aos recursos humanos que devem ter disponíveis. Mas os concursos para a contratação de professores do ensino regular não têm em consideração as especializações dos mesmos em relação aos casos abrangidos por estas escolas, o que se traduz num desperdício dos recursos humanos existentes e, em última análise, num boicote do que está legislado no Decreto-Lei n.º 3/2008. Por exemplo, existem professores fluentes em Língua Gestual Portuguesa (LGP) a lecionar em escolas onde não existe qualquer aluno surdo e outros, em escolas de referência para alunos surdos, sem especialização neste domínio (César, 2012: 4).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 aponta no sentido de que a docência das turmas de alunos seja “assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos” (ponto 14, artigo 23.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Constata-se que esta medida nunca teve possibilidade de se concretizar na maioria das escolas de referência. Nesse sentido, a APS propõe “que a colocação de docentes, surdos e ouvintes, em ensino de surdos, cumpra efetivamente os requisitos exigidos na lei” (2012: 4). Considera-se ainda crucial a colocação atempada dos formadores e intérpretes de LGP “de modo a permitir o bom desenrolar do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos desde o início do ano letivo, em igualdade de circunstâncias com os restantes alunos” (APS, 2012: 6).

Outra questão considerada crucial é a da natureza da formação que é facultada aos diversos profissionais que trabalham com alunos surdos. O nosso estudo aponta para a necessidade de reformular esta formação, que é essencialmente de carácter teórico. Como refere a Associação Portuguesa de Surdos, “as competências que, manifestamente, estão em falta são em LGP, metodologias de ensino bilingue, com incidência nos aspetos visuais, Português como segunda língua para surdos, entre outras” (APS, 2012: 6). Estas conclusões vão ao encontro do que é defendido por Coelho, que afirma que “para aderirmos

verdadeiramente a uma abordagem bilingue, não basta subscrevermos os seus princípios orientadores” (2010, 68). Segundo esta autora, “a formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham com surdos não pode ser desenhada superficialmente nem na ausência de critérios assentes numa clara e objetiva filosofia educacional bilingue” (*ibidem*). Docentes e técnicos necessitam não só de estar por dentro da filosofia que se pretende implementar, como dominar técnicas e estratégias pedagógicas adequadas, para que as práticas traduzam algo mais do que um mero pseudo-bilinguismo (Skliar, 1999). Se não existir esta aposta na formação, e de uma forma continuada, corremos o risco de ver falhar o projeto de uma educação bilingue e de retroceder às práticas oralistas do passado, alerta que é feito por alguns dos entrevistados.

A falta de monitorização das escolas é outro dos problemas apontados neste trabalho, o que deu lugar a práticas distintas nas antigas UAEAS, permitindo agora a continuidade destas estruturas, fora da rede das escolas de referência. Como refere Perret-Clermont (2004), o Estado esquece que os espaços e os tempos destinados às aprendizagens se devem realizar em climas securizantes, em que os alunos se sintam em condições emocionais, sociais e cognitivas que favoreçam o seu desempenho. No contributo da APS para a reflexão sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008, pode ler-se:

Os estudos internacionais continuam a demonstrar as claras vantagens da educação bilingue para os alunos surdos e, tendo o Estado Português criado uma resposta nesse sentido, ainda se verifica a exclusão de muitas crianças surdas deste modelo de ensino menos restritivo. Seria necessário identificar os motivos que levam a que isto aconteça, seja por falta de informação dos pais, ou por dificuldade a nível de transportes, ou outro, no sentido de procurar resolver estes entraves da melhor forma (APS, 2012: 5).

Alguns dos entrevistados enfatizam a falta de uma estratégia integrada e a longo prazo para a educação de surdos. Constatam que há, em vez disso, a cedência contínua a *lobbies* de interesse, profissionais e outros, com experimentações livres de escola para escola, sem qualquer processo de monitorização. Como pudemos constatar através do nosso estudo, esta situação prende-se também com problemas de ordem organizativa, nomeadamente com o facto dos docentes especializados afetos a estas estruturas não terem sido deslocados para as

escolas de referência. Em consequência desta situação, muitos pais optaram por manter os seus educandos nas antigas escolas.

Outro dos aspetos apontados é a falta de apoios dados aos pais. De acordo com a legislação em vigor (Despacho n.º 18987/2009, de 17 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 14638-A/2010, de 14 de setembro), estes só são concedidos se os alunos estiverem posicionados nos escalões A ou B da Ação Social Escolar. Os rendimentos do agregado familiar sobrepõem-se, assim, às necessidades específicas dos alunos. Deste modo, só os alunos carenciados têm direito a subsídios de deslocação e alojamento para as escolas de referência. Também não têm sido dadas às famílias condições para que possam frequentar cursos de Língua Gestual. Daí a proposta da AFOMOS, apresentada em maio de 2012, quando do debate em torno do Decreto-Lei n.º 3/2008: “A AFOMOS aconselha que o acesso à língua seja realizado através de cursos de LGP, gratuitos aos pais ou encarregados de educação, com redução horária de trabalho de uma hora por dia, a fim de (...) permitir à criança ser bilingue desde o berço” (2012: 2).

Como refere César (2012), não há uma abordagem holística das questões da educação. Prevalece uma situação precária, ancorada no direito de opção. Atribui-se aos pais a responsabilidade pelas suas escolhas, esquecendo-se o papel do Estado nesse âmbito e, acima de tudo, os direitos das crianças surdas, que acabam por ser o elo mais fraco em todo o processo. Morgado (2012) afirma que prevalece a “lógica do remediar e do deixar andar” sobre a “lógica da resolução efetiva dos problemas”. Não se vislumbram políticas materiais e políticas redistributivas, capazes de inverter o curso desta situação, o que tem vindo a agravar-se com a situação de crise económica em que o país se encontra. Acresce-se aos problemas já enunciados, a falta de orientações para os alunos implantados, que são cada vez em maior número nas escolas, de acordo com a perceção dos entrevistados. Estes alunos não deixam de ser surdos, pelo que necessitam de respostas adequadas, dentro da rede das EREBAS. Como referem Coelho, Amorim e Mendes (2012), apela-se ao diálogo entre profissionais de saúde, profissionais da educação, investigadores, pais e representantes do movimento associativo surdo, no sentido de assegurar uma educação bilingue também para estes alunos:

Apela-se ao diálogo das distintas partes, apresentando as possibilidades que a articulação entre língua gestual e língua vocal oferece aos surdos implantados (e não implantados), ao nível do acesso à palavra, conferindo-lhes o direito a terem uma língua materna e uma segunda língua, o direito à afirmação e ao reconhecimento das suas diferenças linguísticas e culturais e ao seu desenvolvimento como sujeitos-autores nos processos de construção das suas cidadanias jurídicas e profanas (Coelho, Amorim & Mendes, 2012: 122).

Outra situação que necessita de ser repensada é a forma como continuam a organizar-se os apoios em terapia da fala. Como refere a APS, “seria importante os apoios terapêuticos ocorrerem fora das horas letivas, de forma a não prejudicarem as aprendizagens” (2012: 5).

Neste trabalho, ressalta também a ideia de que seria importante que “nas escolas de referência, que se pretendem bilingues, (...) os recursos humanos não docentes fossem também competentes em LGP, para que os surdos pudessem comunicar sem barreiras com a comunidade escolar, sentindo-se assim incluídos no seu seio” (APS, 2012: 5). No mesmo sentido, é proposto que os alunos ouvintes possam escolher a disciplina de LGP, enquanto opção. No momento atual, ainda não se conseguiu chegar a este patamar. O mesmo passo não foi dado em relação à articulação com as associações de surdos. Os representantes destes grupos, por nós entrevistados, dão conta de que há ainda um longo caminho a percorrer. Consideram que essa colaboração poderia passar pela certificação de competências dos professores, que está prevista na lei, mas que nunca se chegou a concretizar. Como referem a FPAS e a ASP, “na prática, jamais houve lugar ao respeito por esta norma, que deveria ser extensiva aos docentes de LGP, surdos e/ou ouvintes” (2012: 5).

Os resultados do estudo apontam também para a falta de uma avaliação aprofundada dos diferentes modelos. Mudam-se as orientações e as estruturas, sem fazer uma avaliação prévia do que correu mal, do que necessita de ser corrigido. César (2012) considera que tudo isto acarreta cansaço e descrença em relação às políticas educativas:

As sucessivas e frequentes mudanças legislativas que têm caracterizado o sistema educativo português, muitas delas sem tempo de implementação suficiente para que se

possa fazer uma avaliação séria e detalhada das medidas que deveriam ser, ou foram postas em prática, têm contribuído para uma adesão nem sempre muito bem conseguida por parte dos agentes educativos. Provocam cansaço e descrença, levando a um menor investimento (César, 2012: 2).

Esta autora insiste na necessidade da educação ser analisada e avaliada de uma forma sistémica e ecológica, para que as escolas e os diversos agentes educativos possam atuar de uma forma concertada e coerente. Emerge a ideia de que não são necessárias mais mudanças legislativas, apenas dispositivos de regulação que permitam tornar consequentes os objetivos que se delinearam e que se pretendem atingir:

As mudanças em educação são lentas e a avaliação dessas mesmas mudanças só pode ser feita, de forma séria, se os anos de vigência das medidas educativas forem suficientes para se poder observar e interpretar os impactes que tiveram. Isso corresponde a um compromisso com menos quantidade e mais qualidade, com legislação a partir de uma avaliação séria de práticas anteriores, mas também com a definição de princípios educacionais e objetivos a atingir definidos para os próximos 15 ou 20 anos. Em educação, mudar de princípios e objetivos constantemente, de forma parcelar, impede a consecução do que se tinha decidido fazer (César, 2012: 8).

Como referem a FPAS e a ASP, “o mais importante é que a lei seja respeitada e deixe de ser um adorno” (2012: 5). Também Pacheco (2012) afirma a importância de as teorias serem sentidas nas práticas, de modo a poderem exercer efeitos sobre elas. Tal remete-nos para o título deste trabalho, ou seja, para o distanciamento e tensão existentes entre os discursos identitários e os discursos de regulação. Para que a reconfiguração política da educação de surdos se efetue, de facto, esse passo tem que ser dado.

Sobre as conceções dos diferentes atores relativamente à surdez e à educação de surdos, conclui-se do estudo desenvolvido, que continua a ser um discurso corrente afirmar que se defende uma perspetiva dos surdos enquanto minoria linguística e cultural. No entanto, começam a emergir outras perspetivas, nomeadamente a pós-cultural, que coloca a ênfase no sujeito e nas suas narrativas pessoais. Percebe-se que continua a subsistir o discurso da deficiência. De facto, os surdos nunca conseguiram deslocar-se deste campo epistemológico, nas várias vertentes da vida económica e social.

No que concerne à educação de surdos, continua a defender-se o bilinguismo como modelo educativo privilegiado para a educação de surdos, no entanto aconselha-se uma maior flexibilidade do conceito, nomeadamente em termos do estatuto das línguas. No caso dos alunos implantados, é proposto um bilinguismo “ao contrário”, isto é, que o Português possa ser ensinado como primeira língua e a LGP como segunda língua, de modo a que estes alunos não enveredem por metodologias puramente oralistas. Considera-se ainda ser importante a reflexão em torno do papel dos diversos profissionais, do que são as metodologias bilingues e do modo de as operacionalizar.

A igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento é uma questão entendida como crucial pelos diferentes atores, o que passa por não se efetuarem adequações curriculares que comprometam a aquisição das competências previstas para cada ciclo de ensino. Tal é considerado fundamental na atual sociedade de conhecimento, quer para o agenciamento dos atores, quer para o seu posicionamento no mercado de trabalho.

O estudo aponta ainda para a necessidade de construção de um currículo contra-hegemónico, ou seja, um currículo que contemple conteúdos relacionados com a especificidade dos alunos surdos, sua identidade e cultura.

Não há consenso quanto às turmas de surdos, percebendo-se que, para alguns entrevistados, a flexibilidade no modelo de atendimento continua a ser o caminho considerado mais adequado, dada a grande heterogeneidade dos alunos surdos. A mesma ausência de consenso ocorre relativamente ao número de escolas de referência, o que aponta para a necessidade de debate e reflexão em torno desta questão.

O direito de opção parental é questionado pela maioria dos entrevistados, embora alguns deles considerem que cabe aos pais a última palavra no que concerne à educação dos seus educandos. O que está em jogo é o direito da criança surda de aceder à sua língua natural, a língua gestual. Deve este direito sobrepor-se à decisão dos pais? Todos os entrevistados são unânimes em considerar que, atualmente, os pais não possuem ainda uma opinião informada sobre esta questão, pelo que é necessária bastante formação neste campo e uma reflexão sobre o direito de opção, dadas as condições existentes. Coelho, Amorim e Mendes partilham da mesma opinião:

Os nossos estudos, a nossa prática e o contacto com os pais, educadores, crianças, jovens e adultos surdos, têm-nos revelado uma realidade bem diversa. As dúvidas e as incertezas sobrepõem-se frequentemente à ideia de que a escolha é óbvia. (...) Em Portugal, continua a atribuir-se ao médico o papel de transmitir e inculcar nos pais as suas próprias ideias e uma visão unilateral sobre a surdez, enquanto perspectiva hegemónica, não se admitindo, nem reconhecendo como válida mais nenhuma outra solução. Esta atitude que se assume como sendo a única capaz de corresponder à verdade e ao que é certo ou errado, parece-nos colocar questões éticas que gostaríamos que pudessem ser amplamente debatidas (Coelho, Amorim & Mendes, 2012: 132).

Ao longo deste trabalho, procurámos responder às questões de investigação e ir ao encontro dos objetivos gerais e específicos a que nos propusemos. Intentámos mostrar como as políticas nacionais estão enquadradas dentro de políticas mais amplas, de carácter transnacional (Ball, 2006; Rizvi & Lingard, 2010). A interseção de influências atravessa todos os contextos e todos os atores, numa sociedade marcada pela não linearidade da ação política e pela reflexividade social, uma sociedade em que o indivíduo tem a liberdade de efetuar as suas próprias escolhas (Giddens, 1992; Lash, 2003). Essas escolhas fazem, hoje em dia, parte da própria estratégia política do Estado, no sentido de ir de encontro aos diversos grupos de interesse instalados na sociedade (Codd, 1988).

A subjetividade do sujeito e a fragmentação das identidades contribui para a construção de sociedades de risco (Giddens, 1992), sociedades em que os projetos de uns nem sempre são compatíveis com os projetos de outros. O poder reflexivo dos indivíduos pode, no entanto, ser também uma fonte de dinamismo e de inovação, de trocas que podem favorecer a construção de projetos conjuntos (Castells, 1996). Consideramos que é, nesse contexto, que assume especial relevância a fomentação do debate e da reflexão entre os diferentes atores. Só através do diálogo e da formação se poderão construir projetos sólidos e credíveis, promotores de uma educação de qualidade para os alunos surdos.

Por último, somos de opinião, que a reconfiguração da esfera pública, e mais precisamente da surdez e da educação de surdos, necessita de um espaço de regulação efetivo, que passe pela adoção de políticas redistributivas, empenhadas em ir ao encontro das reivindicações sociais e culturais dos grupos minoritários. Só, assim, estaremos a reconhecer, de facto, a incomensurabilidade das diferenças.

Pistas para novas investigações

Investigar é aprofundar o nosso conhecimento do mundo e das problemáticas que o caracterizam. Não é, no entanto, chegar a verdades absolutas. Como defendemos ao longo deste estudo, existem apenas diferentes discursos, diferentes perceções de uma mesma realidade. As considerações aqui aduzidas não podem por isso ser tidas como conclusivas, no sentido de fechadas. São apenas fixações de sentido contingentes, como defendem Laclau e Mouffe (1985). Nesse sentido, consideramos que este trabalho deve constituir-se enquanto material gerador de novas reflexões e, porventura, um gérmen para novas investigações.

Uma das lacunas apontadas pelos entrevistados prende-se com a falta de metodologias concretas para trabalhar a educação bilingue, nomeadamente o Português enquanto segunda língua. O caminho para novas investigações poderá passar pelo campo das didáticas, fomentando o debate e a reflexão em torno destas questões. De facto, importa produzir conhecimento que possa contribuir para o desenvolvimento de boas práticas. Só assim, em nosso entender, poderemos evitar o pseudo-bilinguismo.

Outra linha possível de investigação prende-se com a questão da liderança dentro do movimento associativo surdo. A influência e a agência política dos grupos minoritários estão diretamente relacionadas com esta questão. Seria interessante perceber os fatores que estão na origem dos problemas de liderança existentes, bem como se os mesmos ocorrem a nível internacional.

São algumas ideias que aqui deixamos para estudos posteriores, no sentido de se ampliarem as reflexões teóricas sobre estes temas.

Bibliografia

Monografias e Artigos Científicos

- Afonso, Almerindo Janela (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, Carlos (2004). *Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de surdos*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Afonso, Carlos (2007). *Reflexões sobre a surdez. A educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ahlgren, Inger (1994). Sign language as the first Language. In Inger Ahlgren & Kenneth Hyltenstam (Eds.), *Bilingualism in deaf education* (p.55-60). International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, vol. 27. Hamburg: Signum-Verlag.
- Ainscow, Mel (1994). *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. London: Verso.
- Allen, Thomas (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In A.N. Schidroth & M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp.161-206). San Diego, CA: College Hill Press.
- Almeida, Albino (2009, abril). *Há um caminho a seguir: chama-se inclusão*. Comunicação apresentada no Encontro “Pais iguais e filhos especiais - (Re)pensar a escola, (re)construir projetos”. Fundação Portugal África, Porto, Portugal.
- Amaral, Maria Augusta (1990). *A criança surda: novas perspetivas educativas*. Revista da Casa Pia de Lisboa, 5, 41-42.
- Amaral, Maria Augusta (1991). Linguagem gestual de crianças e jovens surdos. *Revista da Casa Pia de Lisboa*, 4 (8), 40-41.
- Amaral, Maria Augusta (1993). Refletindo sobre a reabilitação de surdos. *Revista Integrar*, 2, 25-29.
- Amaral, Maria Augusta; Coutinho, Amândio & Delgado Martins, Maria Raquel (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Amaral, Maria Augusta (2006). Perspetivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas. In Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (Orgs.), *O gesto e a palavra 1. Antologia de textos sobre a surdez* (pp.109-150). Projeto AFAS. Lisboa: Editorial Caminho.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities*. London: Verso.
- Angerby, Karin (2005). Education of the deaf and hard of hearing in Sweden. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.281-283). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Apple, Michael (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Armstrong Felicity & Barton, Len (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont e Alliete Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp.85-99). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Ball, Stephen (1992). The policy processes and the processes of policy. In Richard Bowe, Stephen Ball & Anne Gold (Orgs.), *Reforming education & Changing school: case studies in policy sociology* (pp.6-23). London/ New York: Routledge.
- Ball, Stephen (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13 (2), 10 -1.
- Ball, Stephen (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. London and New York: Routledge.
- Ball, Stephen (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Baker, Charlotte & Cokely, Dennis (1980). *American Sign Language: a teacher's resource text on grammar and culture*. Silver Spring MD: TJ Publishers.
- Baker, Rob & Knight, Pamela (1998). Total Communication – current policy and practice. In Susan Gregory, Pamela Knight, Wendy McCracken, Stephen Powers & Linda Watson (Eds), *Issues in Deaf Education* (pp.77-88). London: David Fulton.
- Baptista, José Afonso (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, Laurence (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barret, Michele (1991). *The politics of truth. From Marx to Foucault*. Cambridge: Polity Press.

- Barroso, João (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.25-36). 14 Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Battison, Robbin (1978). *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring MD: Linstock Press.
- Bauman, H-Dirksen. L. (2008). Introduction: Listening to deaf studies. In H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: Deaf studies talking* (pp.1-34). Minneapolis: University of Minnesota.
- Bautista, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beck, Ulrich (1992). *The Risk Society*. London: Sage Publications.
- Becker, Howard (1970). Whose side are we on? In Jack D. Douglas (Ed.), *The relevance of sociology* (pp.99-111). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bell, Judith (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellugi, Ursula & Klima, Edward S. (2001). Sign language. In Smelser, N. & Baltes, P. (Eds.), *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 21, (pp.14066-14071). Oxford: Elsevier.
- Bellugi, Ursula; Klima, Edward S. & Hickok, Gregory (2009). Organização cerebral: Pistas retiradas de "Deaf Signer" com lesões nos hemisférios esquerdo e direito. In Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara, *O gesto e a palavra 2* (pp.45-77). Alfragide: Editorial Caminho.
- Bénard da Costa, Ana Maria (1985). A ação desenvolvida pelas Equipas de Ensino Especial. In *Sistema de Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Bénard da Costa, Ana (1995). Necessidades educativas especiais: Condições favoráveis e obstáculos à integração. *Noesis*, 33, 54-61.
- Bénard da Costa, Ana (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 1-2, 151-163.
- Benavente, Ana (1990). *Escolas, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benvenuto, Andrea (2006). Le sourd émancipé? Prefácio da obra : Les sourds existent-ils ? In Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils? Textes reunis et présentés par Andrea Benvenuto* (pp.13-27). Paris: L'Harmattan.
- Bergman, Brita (1979). *Signed Swedish*. Stockholm: Swedish National Board of Education.

- Bisol, Cláudia & Sperb, Tania Mara (2010). Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 7-13.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da educação, 12. Porto: Porto Editora.
- Boni, Valdete & Quaresma, Sílvia J. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 1 (3), Janeiro-Julho, 68-80.
- Boudon, Raymond (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF.
- Bourdieu, Pierre (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), 645-668.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2000). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veiga.
- Bourdieu, Pierre (2001). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brito, Lucinda F. (1993). *Integração social & Educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora.
- Brown, Phillip; Halsey, A. H.; Lauder, Hugh and Wells, Amy Stuart (1997). The transformation of education and society: an introduction. In A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown & Amy Stuart Wells, *Education: culture, economy, society* (pp.1-44). New York: Oxford University Press.
- Butler, Yuko & Hakuta, Kenji (2006). Bilingualism and second language acquisition. In Tej Bhatia & William Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp.114-144). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cabral, Eduardo (2004). Para uma cronologia da educação dos surdos. *Communicare – Revista de Comunicação*, 3, 35-53.
- Cabral, Eduardo (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. In Orquídea Coelho (Org.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.37-57). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Cabral, Eduardo (2009, março). *A educação bilingue dos alunos surdos na região Norte*. Comunicação apresentada no Seminário “Quês e Porquês de um Agrupamento de Referência”, Auditório Horácio Marçal, Porto, Portugal.
- Cadima, Ana (1996). Diferenciação. No caminho de uma escola para todos. *Noesis*, 40, 48-51.

- Carvalho, Francisco (2007). Escola para todos? Perspetiva da ecologia humana. In David Rodrigues & Maria Bibiana Magalhães (Orgs.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.17-36). Faculdade de Motricidade Humana: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Carvalho, Paulo (2007). *Breve história dos surdos em Portugal e no mundo*. Lisboa: Surd'Universo.
- Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, Manuel (2001). Growing identity organically. In Johan Muller, Nico Cloete & Shireen Badat (Orgs.), *Challenges of globalization* (pp.114-125). Cidade do Cabo: Maskew Miller Longman.
- Castells, Manuel (2003). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, Volume II: O Poder da Identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaca, Fátima (2007, novembro). *Ensino da LGP a surdos*. Comunicação apresentada no Seminário "Ensino da LGP como 1ª e 2ª Línguas", Fórum Picoas, Lisboa, Portugal.
- César, Margarida (2012, março). *Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. Comunicação lida na Conferência Parlamentar sobre Educação Especial, Assembleia da República, Comissão de Educação, Ciência e Cultura, Lisboa, Portugal.
- Chamberlain, Charlene & Mayberry, Rachel (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled readers: bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29 (03), 367-388.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira da Educação*, 11 (31), 7-18.
- Christensen, Carol & Dorn, Sherman (1997). Competing notions of social justice and contradictions in special educational reform. *The Journal of Special Education*, 2, 181-198.
- Codd, John (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents, *Journal Education Policy*, 3, 235-247.
- Coelho, Orquídea; Cabral, Eduardo & Gomes, Maria do Céu (2004). Formação de Surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 153-181.
- Coelho, Orquídea (coord.) (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Coelho, Orquídea (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Coelho, Orquídea (Org.) (2010). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. Porto: CIIE/ Livpsic.
- Coelho, Orquídea (2010). Surdez, educação e cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In Orquídea Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar* (pp.17-100). Porto: CIIE/ Livpsic.
- Coelho, Orquídea; Amorim, Cândida & Mendes, Bruno (2012). Crianças surdas profundas, implante coclear e educação bilingue: desafios e procedimentos em Portugal. In Allain Bategay, Orquídea Coelho & Henrique Vaz (Coord.), *Cuidar, tomar parte, viver com. Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/ sociedade. Que mediações?* (pp.121-142). Porto: CIIE/Livpsic.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Connel, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child. Language and cognitive function*. London: Harper & Row.
- Cookson, Peter W. (1994). The ideology of consumership and coming deregulation of the public system. In P. Cookson (Ed.), *The choice controversy* (pp.83-99). Newbury Park: Cal. Corwin Press.
- Corazza, S. (1997). A struggle: the experience in Italy. In Ponencia (Ed.), *Sign languages in the European Union: current status and future perspectives*. EUD Conference programme. Brussels, Belgium. (Conference in Sign Language).
- Correia, Isabel (2011) *Carta ao Secretário de Estado Adjunto da Educação*. Retirado em Julho, 2, 2012 de <http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>
- Correia, José Alberto (2003). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In David Rodrigues (Org) *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 37-55). Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís Miranda (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Couto, André (2009). No baú da AFAS. In Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (Coord.) *O Gesto e a Palavra 2* (15-27). Lisboa: Editorial Caminho.

- Davis, Lennard (2008). Postdeafness. In H-Dirksen L. Bauman (Org.), *Open your eyes: deaf studies talking* (pp.314-236). Minneapolis: University of Minnesota.
- Del Rincón Igea, Delio; Agustin, J.; Beltrán, A.; Martin, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado-Martins, Maria Raquel (1986). Breve síntese histórica. In António Pinho-e-Melo *et al.*, *A criança deficiente auditiva, situação educativa em Portugal* (pp.5-12). Lisboa: FCG.
- Delgado-Martins, Maria Raquel (2002). *Gestuário – Uma perspetiva linguística*. In *Gestuário Língua Gestual Portuguesa* (pp.6-7). 6ª Edição (1ª Edição, 1992). Lisboa: SNRIPD.
- Denzin, Norman K. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Duarte, Ivone (2006). *Igualdade de Oportunidades para a criança surda*. Tese de mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, Portugal.
- Duarte, Teresa (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica)*. CIES e-Working Papers n.º 60/2009. ISCTE. Retirado em setembro 1, 2011 de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf,
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ellsworth, Elizabeth (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Emmorey, Karen (2002). Sign language and the brain. In *Language, cognition, and the brain: insights from sign language research* (pp. 271-314). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Estanqueiro, Paula (2006). O meio menos restritivo na educação de surdos. In Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara & Luís Clara (coord.), *O gesto e a palavra. Antologia de textos sobre a surdez* (pp.191-220). Lisboa: Editorial Caminho.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.) *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Facchini, G. M. (1981). Riflessioni storiche sul método orale il linguaggio dei segni in Itália. In V. Volterra, *I segni come parole. La comunicazione dei sordi* (pp.15-27). Torino: Boringhieri.
- Fernandes, Eulália (2002). *Linguagem e surdez*. Artes Médicas.

- Fernandes, Raquel & Carvalho, José (2005). Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 139-151) Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fernández-Viader, Maria del Pilar & Fuentes, Mariana (2004). Education of deaf students in Spain: Legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies*, 9 (3), 327-332.
- Ferreira, António Vieira (1993). Educação bilingue, uma hipótese para a comunidade surda, *Communicare*, 1.
- Fielding, Nigel & Schreier, Margrit (2001). Introduction: on the compatibility between qualitative and quantitative research methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Retirado em janeiro 9, 2010 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/965/2106>
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, Uwe (2005a). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Ed. Monitor.
- Flick, Uwe (2005b). Triangulation in qualitative research. In Uwe Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp.178-183). London: Sage Publications.
- Formosinho, João (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (2008, março). *Síntese do debate sobre o Decreto-Lei 3/2008*. Debate promovido pelo FEEI, na Aula Magna do Instituto Piaget de Almada, Setúbal, Portugal.
- Freire, Maria José (2011). *Comunidade surda, sua língua, sua cultura*. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal (Documento não publicado).
- Friedman, Lynn A. (1976). The manifestation of subject, object, and topic in American Sign Language. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 125-148). New York: Academic Press.
- Fusellier-Souza, Ivani (2001). La création gestuelle des individus sourds isolés. De l'édification conceptuelle et linguistique à la sémiogénese des langues des signes. *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 15, 61-96.
- Fusellier-Souza, Ivani (2004). *Sémiogénese des langues des signes: Étude de langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Saint-Denis, France.

- Fusellier-Souza, Ivani (2005). Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes. Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 257-280). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Gardou, Charles (Coord.) (2003). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Ramonville Saint-Agne: Editions Éres.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1978). *Les enquêtes sociologiques*. Paris: Armand Colin.
- Gibson, Heather; Small, Anita & Mason, David (1997). Deaf bilingual bicultural education. In Jim Cummins & David Corson (Eds.) *Encyclopedia of language and education. Bilingual Education* (pp.229-240), 5. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Giddens, Anthony (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil Flores, Javier (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gimeno, José S. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In José Augusto Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp.47-65). Porto: Porto Editora.
- Goldin-Meadow, Susan (1991). When does gesture become language? A study of gesture used as primary communication system by deaf children of hearing parents. In Kathleen R. Gibson & Tim Ingold (Eds.), *Tools, language and cognition in human evolution* (pp.63-85). Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Goldin-Meadow, Susan (2003). *The resilience of language. Essays in developmental psychology*. New York: Psychology Press.
- Gomes, Maria do Céu (2010). *Lugares e Representações do Outro. A Surdez como Diferença*. Coleção Ciências da Educação/6. Porto: CIIE/Livpsic.
- Gonçalves, Vítor Tété & Santos, Miguel Augusto (2010). Signing deafness into education: inclusion of the deaf in Portuguese schools. In Miguel Augusto Santos & Lejo Swachten (Eds.), *Deafness, language and culture in education. Toward quality standards for student research in Europe* (pp.95-110). Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.

- Grbich, C. & Sykes, S. (1992). Access to curricula in three school settings for students with severe intellectual disability. *Australian Journal of Education*, 3, 318-327.
- Guarinello, Ana Cristina (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus Editora.
- Guedes, Betina S. (2009). A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In Maura Corcini Lopes & Morgana D. Hattge (Orgs.), *Inclusão escolar. Conjunto de práticas que governam* (pp. 33-49). Belo Horizonte: Autêntica.
- Guerra, Maria José (2005). A emergência do Povo Surdo. In Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez* (59-74). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Hall, Stuart (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hegarty, S. (1986). *Algunas consideraciones al proyecto inglés de la integración escolar de los niños disminuidos, en Integración en EGB: una nueva escuela*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Institut National de Jeunes Sourds de Paris (2009). *Maternelle élémentaire. La réussite scolaire en école ordinaire. Langue française, LPC*. Paris: INJS.
- Jorgensen, Marianne & Phillips, Louise (2004). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kaldor, Mary (1995). European Institutions, nation-states and nationalism. In Daniele Archibugi and David Held (Eds.), *Cosmopolitan Democracy* (pp.68-95). Cambridge: Polity Press.
- Kannapell, Barbara (1993). *Language choice - identity choice*. Burtonsville MD: Linstok Press.
- Kauchakje, Samira (2003). Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In Ivani Rodrigues Silva, Samira Kauchakje & Zilda Maria Gesueli (Orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem* (pp.57-67). São Paulo: Plexus Editora.
- Kelle, Udo (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). Retirado em janeiro 9, 2010 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/966>
- Kelle, Udo & Erzberger, C. (2005). Qualitative and quantitative methods: not in opposition. In U. Flick, E.V. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp.172-177). London: Sage Publications.

- Keohane, Robert (2000). Sovereignty in International Society. In David Held & Anthony McGrew (Orgs.) *The Global Transformations Reader* (pp.109-123). Cambridge: Polity Press
- Kirk, Samuel & Gallagher, James (1991). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Klein, Madalena (2005). Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In Adriana da Silva Thoma & Maura Corcini (Orgs.), *A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (pp.83-99). Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Klima, Edward & BELLUGI, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Knight, Pamela & Swanwick, Ruth (2002). *Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice*. New York: David Fulton Publishers.
- Kyle, Jim & Woll, Bencie (1985). *Sign language: the study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kyle, Jim & Allsop, Lorna (1997). *Sign on Europe: A study of deaf people and sign language in the European Union*. Bristol: Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Laclau, Ernesto (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Ladd, Paddy (2003). *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane, Harlan (1992). *A máscara da benevolência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Larroche, Françoise (2009). Mission des codeuses auprès des élèves inscrits en milieu ordinaire. *Le Journal de Saint-Jacques, Le magazine d'information de l'INJS*. Paris: INJS, 15.
- Lash, Scott (2003). Reflexivity as non-linearity, *Theory, Culture & Society*, 20, 2, 49-57.
- Lazar, David (1998). Selected issues in the philosophy of social science. In Clive Seale (Ed.), *Researching society and culture* (pp.7-22). London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications.
- L'Écuyer, René (1988). L'analyse de contenu: notion et étapes. In Jean-Pierre Deslauriers (Dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp.49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, Maura (2007). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maalouf, Amin (2002). *As identidades assassinas*. Lisboa: Difel.
- Maestas y Moores, Maria Julia (1980). *A descriptive study of communication modes and pragmatic functions used by three prelinguistic, profoundly deaf mothers with their infants one to six month of age in their homes*. Phd. Dissertation, University of Minnesota, USA.
- Magalhães, António M. (2011). Pensar as diferenças: contributo para a educação inclusiva. In David Rodrigues (Org.) *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp.29-43). Lisboa: Instituto Piaget,
- Moreira, Flávio (1999). O currículo como política cultural e a formação docente. In Tomaz Tadeu da Silva & Flávio Moreira (Orgs.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp.7-20). Petrópolis: Editora Vozes, (3ª ed.).
- Morgado, José (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de facto) inclusiva. In David Rodrigues & Bibiana Magalhães (Orgs.), *Aprender juntos para aprender melhor* (pp. 37-51). Faculdade de Motricidade Humana: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Morgado, José (2012, abril). *O lugar da contextualização curricular nas políticas nacionais em Portugal*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional “Contextualização do currículo escolar e sua relação com o sucesso educativo”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Mas, Christian (1994). Bilingual education in France. In Inger Ahlgren and Kenneth Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in deaf education* (71-81). International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, vol. 27. Hamburg: Signum Verlag.
- Mottez, Bernard (1981, fevereiro). *Os surdos como uma minoria linguística*. Comunicação apresentada no Seminário “Surdez e Comunicação”. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Mottez, Bernard (2006). *Les Sourds existent-ils?* Paris: L'Harmattan.
- Myklebust, Helmer (1964). *The psychology of deafness*. New York: Grune and Stratton.
- Neville, Hellen & Bavelier, Daphne (1996). L'extension des aires visuelles chez les sourds. *La Recherche*, 289, 90-93.

- Niza, Sérgio (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 1 (2), 139-149.
- Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialization and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, 3, 100-104.
- Nóvoa, António & Lawn, Martin (2002). *Fabricating Europe, the formation of an education place*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ohna, Stein Erik. (2004). Deaf in my own way: identity, learning and narratives. *Deafness and Educational International*, 6, 20-38.
- Pacheco, José Augusto (Org.) (2000). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In José Augusto Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp.7-18). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2012, janeiro). *Currículos e políticas curriculares em Portugal – Que mudanças?* Comunicação apresentada no seminário com o mesmo nome. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Pacheco, Natércia & Caramelo, João (2005). Os poderes instituintes de uma cultura surda. In Orquídea Coelho (coord.) *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 21-35). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Paris, David (1995). *Ideology and educational reform. Themes and theories in public education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Paulston, Rolland G. (1993). Mapping Discourse in Comparative Education Texts. *Compare*, 23, 2, 101-114.
- Paulston, Rolland G. (2001). Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 203-239.
- Perret-Clermont, A. (2004). Thinking spaces of the young. In A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining society: social interaction and learning in adolescence and youth* (pp.3-10). Cambridge: University Press.
- Pinheiro, Odette de Godoy (2000). Entrevista: uma prática discursiva. In Mary Jane Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas* (pp.183-214). São Paulo: Cortez Editora.

- Pinto, Conceição Alves (1995). *Sociologia da escola*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Pires, Lúcia (2001). Comunicação garantida para os surdos. *Contado Surdo*, Passo Fundo, 1 (1).
- Poizner, Howard; Klima, Edward & Bellugi, Ursula (1995). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge: Ed. Massachusetts Institute of Technology.
- Prata, Maria Isabel (1980). *Mãos que falam*. Lisboa: Divisão do Ensino Especial da Direção-Geral do Ensino Básico.
- Pritchard, Patricia (2010, July). *Adapting to change: educational services for deaf and severely hard of hearing pupils (DSHH) and their networks in Norway*. Poster presented at the 21st International Congress on the Education of the Deaf. Westin Bayshore Hotel, Vancouver, Canada.
- Quadros, Ronice (1997). *Educação de surdos – A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quigley, Stephen P, & Frisina, Robert (1961). *Institutionalization and psycho-educational development of deaf children*. CEC Research Monograph, Washington, D.C: Council for Exceptional Children.
- Ramos, Conceição Castro (2001). *Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Reagan, Timothy (1990). Cultural considerations in the education of deaf children. In Donald Moores & Kathryn Meadow-Orlands (Eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (pp.73-84). Washington: Gallaudet University Press.
- Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.
- Rodrigues, David (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. 14 Coleção. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, David (Org.) (2006). *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, David (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, Maria do Céu (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 151-165). 14 Coleção. Porto: Porto Editora.

- Roots, James (1999). *The politics of visual language. Deafness, language choice, and political socialization*. Ontario: Carleton University Press.
- Ruela, Angélica (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sacks, Oliver (2002). *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Said, Edward (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Sanches, Isabel (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, Isabel & Teodoro, António (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, Isabel & Teodoro, António (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Sanchez, Pilar (2003). Perspectives de formation. In Brigitte Belmont & Alette Vérillon, *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)
- Santos, Boaventura de Sousa (1997). Por uma conceção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 3-32.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sartre, Jean-Paul (1975). *L'Être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Seale, Clive (Ed.) (1998). *Researching society and culture*. Sage Publications. London-Thousand Oaks-New Delhi.
- Seale, Clive (1998). Qualitative interviewing. In Clive Seal (Edit), *Researching society and culture* (pp. 202-216). Sage Publications. London-Thousand Oaks-New Delhi.
- Seale, Clive & KELLY, Moira (1998). Coding and analysing data. In Clive Seal (Ed.) *Researching society and culture* (pp.146-163). Sage Publications. London-Thousand Oaks-New Delhi.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2002). *Gestuário Língua Gestual Portuguesa*. 6ª Edição (1ª Edição, 1992). Lisboa: SNRIPD

- Sim-Sim, Inês (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In Inês Sim-Sim (Org.), *A criança surda. Contributos para a sua educação* (pp.15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Soysal, Yasemin (2003). European identity and narratives of projection. In Kalypso Nicolaidis & Stephen Weatherill (Orgs.) *Whose Europe? National modules and the constitution of the European Union* (pp.62-65). Oxford: Oxford University Press.
- Skliar, Carlos (1997). Uma perspetiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação de surdos. In Carlos Skliar (Org.), *Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp.107-154) Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Skliar, Carlos (1997). Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In Carlos Skliar (Org.), *Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp.8-21). Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Skliar, Carlos (Org.) (1997). *Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Skliar, Carlos (Org.) (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Skliar, Carlos (1999). A localização política da educação bilingue para surdos. In Carlos Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilingue para surdos* (pp.7-14). Porto Alegre: Mediação, vol. 2
- Skliar, Carlos (Org.) (1999). *Atualidade da educação bilingue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, vol.2.
- Skliar, Carlos (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Smith, Robert, Neisworth, John & Hunt, Frances (1983). *Exceptional child: A functional approach*. New York: McGraw Hill.
- Snider, Bruce (1993). A global view. *Gallaudet Today*, Summer, 28-31.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António M. (2003). A reconfiguração do contrato social moderno. Novas cidadanias e educação. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão* (pp.13-24). 14 Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Stoer, Stephen R. & Magalhães, António M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (2005). Prefácio. In Coelho, Orquídea (Coord.) (2005). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 9-11). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Stokoe, William (1960). *Sign language structure*. Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- Svartholm, Kristina (1994). Second language learning in the deaf. In Inger Ahlgren & Kenneth Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in deaf education* (pp.61-70). International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, vol. 27, Hamburg, Signum-Verlag.
- Tadeu da Silva, Tomaz (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Teske, Ottmar (1998). A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: O processo de formação das comunidades surdas. In Carlos Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp.139-156). Porto Alegre: Mediação.
- Thiesse, Anne-Marie (2000). *A criação das identidades nacionais*. Lisboa: Temas e Debates.
- Thoma, Adriana S. (2002). *A pedagogia cultural da mídia: O que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?* Fonte ANPED. Retirado em março 2, 2010, de http://www.educacaoonline.pro.br/a_pedagogia_cultural.asp?f_id_artigo=360
- Thoma, Adriana da Silva & Lopes, Maura Corcini (Org.) (2005). *A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Thoma, Adriana da Silva (2005). A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In Adriana da Silva Thoma & Maura Corcini (Orgs.), *A invenção da surdez, cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (pp.56-69). Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Touraine, Alain (1995). La formation du sujet. In François Dubet & Michel Wieviorka (Eds.) *Penser le sujet: Autour d'Alain Touraine* (pp.21-46). Paris : Fayard.
- Vala, Jorge (2005). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Van der Maren, J. -M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Van Dijk, Teun (1989). Social cognition and discourse. In H. Giles & R.P. Robinson (Orgs.), *Handbook of social psychology and language* (pp.163-183). Chichester: Wiley.
- Veiga-Neto, Alfredo (2000). Michel Foucault e os estudos culturais. In Marisa Costa (Org.) *Estudos culturais em educação* (pp.37-69). Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS.
- Volterra, Virginia (1989). *La competenza linguistica del bambino sordo*. Pisa: Inédito.
- Wade, B. e Moore, M. (1992). *Patterns of educational integration: international perspectives on mainstreaming children with special educational needs*. Oxford: Triangle Books.
- Weimer, Daniel L. and Vining, Aidan (2004). *Policy analysis: concepts and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wieviorka, Michel (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda Edições.
- Woodward, James (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf. *Sign Language Studies*, 1, 1-7.
- Wrigley, Owen (1996). *The politics of deafness*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Whitty, Geoff (1996). Autonomia da Escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 117-141.
- Whitty, Geoff (1997). Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. In Michael Apple (Ed.), *Review of research in education* (pp.3-47). New York: American Educational Research Education.
- Young, Iris (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Legislação Nacional

Decreto-Lei n.º 513 – T/79. *Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico que anteriormente se designava “ensino superior de curta duração”. Estipula que nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e Porto passarão a ser ministrados cursos de Educação Especial e que o curso da ESE de Lisboa resultará da reconversão do curso já existente no Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira*. Diário da República – I Série – 3º Suplemento – N.º 296 – de 26 de dezembro, pp. 3350-(60) – 3350-(64).

- Decreto-Lei n.º 35/90. *Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória.* Diário da República - I Série – N.º 21 - de 25 de janeiro, pp. 350-353.
- Decreto-Lei n.º 319/91. *Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.* Diário da República - I Série, A – N.º 193 - de 23 de agosto, pp. 4389-4393.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.* Diário da República - I Série, A – N.º 15 - de 18 de janeiro, pp. 259-265.
- Decreto-Lei n.º 7/2001. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.* Diário da República - I Série, A – N.º 15 - de 18 de janeiro, pp. 265-272.
- Decreto-Lei n.º 176/2003. *Institui o abono de família para crianças e jovens e define a proteção na eventualidade de encargos familiares no âmbito do subsistema de proteção familiar.* Diário da República - I Série, A – N.º 177 - de 2 de agosto, pp. 4594-4605.
- Decreto-Lei n.º 20/2006. *Regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.* Diário da República - I Série, A – N.º 22 - de 31 de janeiro, pp. 746-765.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da escola.* Diário da República - I Série – N.º 4 - de 7 de janeiro, pp.154-164.
- Decreto-Lei n.º 55/2009. *Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar, enquanto modalidade dos apoios e complementos educativos previstos nos artigos 27.º e seguintes da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.* Diário da República - I Série – N.º 42 - de 2 de março, pp. 1424-1433.
- Decreto-Lei n.º 94/2011. *Procede à alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, reajustando a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos.* Diário da República - I Série – N.º 148 - de 3 de agosto, pp. 4142-4150.

- Despacho Normativo n.º 18/86. *Regulamenta a reestruturação do curso de formação de professores de Educação Especial ministrado no Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Estipula que o curso será ministrado transitoriamente no IAACF até à sua integração na Escola Superior de Educação de Lisboa.* Diário da República - I Série - número 53 - de 5 de março, pp. 541-548.
- Despacho n.º 24/SEAM/88, de 6 de maio. *Estabelece o regime de destacamento de professores para o ensino especial.*
- Despacho n.º 33/SERE/88, de 26 de julho. *Extingue as Unidades de Orientação Educativa.*
- Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88. *Cria as Equipas de Educação Especial.* Diário da República - II Série – N.º 189 - de 17 de agosto, p. 7430.
- Despacho Conjunto n.º 105/97. *Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, abrangendo todo o sistema educativo e ensino não superior.* Diário da República - II Série – N.º 149 - de 1 de julho, pp. 7544-7547.
- Despacho Normativo n.º 7520/98. *Estabelece as condições para a criação e funcionamento de Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário.* Diário da República - II Série – N.º 104 - de 6 de maio, pp. 6084-6085.
- Despacho n.º 10856/2005. *Revoga o Despacho Conjunto n.º 105/97. Proceda a alguns reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos.* Diário da República - II Série – N.º 93 - de 13 de maio, pp. 7518-7522.
- Despacho Normativo n.º 18987/ 2009. *Regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e dos municípios, nas modalidades de apoio alimentar, alojamento e auxílios económicos, destinados às crianças da educação pré-escolar, aos alunos dos ensinos básico e secundário e do ensino recorrente nocturno que frequentam escolas públicas e escolas particulares ou cooperativas em regime de contrato de associação.* Diário da República - II Série – N.º 158 - de 17 de agosto, pp. 33424-33429.
- Despacho n.º 14638-A/2010. *Regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e dos municípios, nas modalidades de apoio alimentar, alojamento e auxílios económicos, destinados às crianças da educação pré-escolar, aos alunos dos ensinos básico e secundário e do ensino recorrente nocturno que frequentam escolas públicas e escolas particulares ou cooperativas em regime de contrato de associação.* Diário da República - II série – N.º 179 - de 14 de setembro, pp. 47098-(2) – 47098-(3).
- Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República - I Série – N.º 237 - de 14 de outubro, pp. 3067-3081.

Lei Constitucional n.º 2/97, artigo 74.º, alínea h). *O Estado Português compromete-se a proteger e a valorizar a Língua Gestual Portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.* Constituição da República Portuguesa - de 20 de setembro.

Lei n.º 89/99. *Define as condições de acesso, de exercício e regime de atividade dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.* Diário da República - I Série, A – N.º 154 - de 5 de julho, p. 4186.

Lei n.º 49/2005. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.* Diário da República - I Série, A – N.º 166 - de 30 de agosto, pp. 5122-5138.

Lei n.º 21/2008. *Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.* Diário da República - I série – N.º 91 - de 12 de maio, pp. 2519-2521.

Portaria n.º 433/86. *Cria e regulamenta o curso de Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.* Diário da República - I série – N.º 182 - de 9 de agosto, p.1980-1985.

Portaria n.º 542/97. *Regulamenta o curso de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa, ministrado pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Setúbal.* Diário da República - I Série, B – N.º 168 - de 23 de julho, pp. 3709-3710.

Relatórios, Programas Curriculares e outros Documentos do Ministério da Educação

Almeida, Dina; Cabral, Eduardo; Filipe, Inês & Morgado, Marta (2009). *Educação bilingue de alunos surdos. Manual de apoio à prática.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bairrão, Joaquim (Coord.) (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação.* Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação.

Baptista, José Afonso (Coord.); Santiago, Ana; Almeida, Dina; Antunes, Paula & Gaspar, Regina (2011). *Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Ensino Básico e Secundário* (homologado a 15 de fevereiro). Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cavaca, Fátima (Coord.); Carmo, Helena; Martins, Mariana; Morgado, Marta & Estanqueiro, Paula (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Côloa, Joaquim (2003). *Observatório dos Apoios Educativos. Relatório 2002/2003*. Lisboa: ME-DEB.
- Ministério da Educação (2003). *Definição de Conceitos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Centros de recursos para a inclusão. Reorientação das escolas especiais*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2008). *Diferenças entre os dois diplomas Decreto-Lei 319/91 e Decreto-Lei 3/2008*. Retirado em outubro 2, 2010 de http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1538&fileName=dif_decretos_319_91_3_2008.pdf
- Ministério da Educação (2009). *Educação inclusiva. Da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Retirado em outubro 10, 2011 de http://sitio.dgidc.min-edu.pt/especial/Documents/Educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf
- Ministério da Educação (2011). *Respostas Educativas*. Relatório 2010-2011. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Reis, Maria João & GIL, Teresa (2003). *Observatório dos apoios educativos. Domínio sensorial-audição – 2002/2003*. Lisboa: ME-DEB.
- Simeonsson, Rune; Ferreira, Manuela S.; Maia, Mónica; Pinheiro, Sara; Tavares, Ana & Alves, Sílvia (2010). *Relatório Final Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Relatórios, Leis e Orientações Internacionais

- British Parliament (1981). *Education Act*. London: Her Majesty's Stationery Office and Queen's Printer of Acts of Parliament.
- Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages (2001). Opinion on Recommendation 1492 of the Parliamentary Assembly on the Rights of National Minorities. In Nina Timmermans (2005), *The status of sign languages in Europe*, Appendix 3. Strasbourg: Council of Europe.
- Committee of Ministers of the Council of Europe (1992). *European charter for regional or minority languages*. Strasbourg: Council of Europe, November 5th.
- Committee of Ministers of the Council of Europe (2004). Reply to Parliamentary Assembly Recommendation 1598. In Nina Timmermans (2005), *The status of sign languages in Europe*, appendix 4. Strasbourg: Council of Europe.

- Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities (CD-P-RR) (2001). Opinion on Parliamentary Assembly Recommendation 1492 on the rights of national minorities. In Nina Timmermans (2005), *The status of sign languages in Europe*, appendix 4. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe Parliamentary Assembly (2001) *Recommendation 1492 on the rights of national minorities*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe Parliamentary Assembly (2003). *Recommendation 1598 on the protection of sign languages in the member states of the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2004). *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. J.W. Meijer (Ed.). Denmark.
- European Parliament (1988). *Resolution on sign languages for deaf people*, as adopted by the European Parliament in Plenary Session on 17 June 1988 (Doc A2-302/87).
- European Parliament (1998). *Resolution on sign languages*, as adopted by the European Parliament in Plenary Session on 18 November 1998 (B4-0985/98).
- Leeson, Lorraine (2006). *Signed languages in education in Europe – a preliminary exploration*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Ley 27/2007. *Reconoce las lenguas de signos españolas y regula los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Boletín Oficial del Estado – N.º 255 - 24.10.2007 - Disposición n.º 18476, pp. 43251- 43259.
- Ofsted (2004) *Special educational needs and disability: toward inclusive schools*. Document reference number: HMI 2276. London: Crown copyright. Retirado em junho 2, 2010 de www.ofsted.gov.uk.
- Timmermans, Nina (2005). *The status of sign languages in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Unesco (1994). Declaração de *Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 junho de 1994. Retirado em outubro 10, 2010 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- United Nations (1994). *The standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*, Resolution adopted by the General Assembly on 4 March 1994 (A/RES/48/96).

United Nations (2009). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, adopted by General Assembly resolution 61/106 of 13 December 2006, ratified 3 May 2008 and 2-4 September 2009 (CRPD/CSP/2009/2).

United States Congress (1975). *Education for all handicapped children Act* (Public Law 94-142).

Warnock, Mary (1978). *Special educational needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

Documentos de diversas Associações Portuguesas

Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (1998). *Reflexão sobre o Despacho 7520/98*. Carta enviada à Secretária de Estado da Educação e Inovação, Dra. Ana Benavente, no dia 2 de julho de 1998 (Documento não publicado).

Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (2008). *Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro*. Carta enviada à Ministra da Educação, Dra. Maria de Lurdes Rodrigues (Documento não publicado).

Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (2008). *Lei n.º 21/2008, de 12 de maio*. Carta enviada ao Presidente da Assembleia da República, Dr. Jaime Gama, no dia 30 de maio (Documento não publicado).

Associação de Formadores e Monitores Surdos (2012). *Contributo da AFOMOS para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008*. Retirado em junho 2, 2012 de <http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>

Associação Portuguesa de Surdos (1997). *Unidades de Intervenção Especializada para Alunos com Deficiência Auditiva*. Parecer enviado pela APS à Diretora do Departamento de Educação Básica, a 4 de dezembro de 1997 (Documento não publicado).

Associação Portuguesa de Surdos (1998). *Despacho 7520/98, de 06/05/98*. Reflexão sobre o Despacho 7520 enviada à Secretária de Estado da Educação e Inovação, Professora Doutora Ana Benavente (Documento não publicado).

Associação Portuguesa de Surdos (2000). *Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos: Construir Novas Práticas. Ação n.º 17 (DREL – Seixal)*. Relatório dos formadores (Documento não publicado).

Associação Portuguesa de Surdos (2008). *Decreto-Lei 3/2008*. Carta enviada pela APS a Valter Lemos no dia 1 de fevereiro de 2008 (Documento não publicado).

Associação Portuguesa de Surdos (2008). *Protesto contra Alteração da Nova Lei da Educação Especial*. Mail enviado para o Gabinete de Apoio à Comissão Parlamentar de Educação e Ciência, no dia 5 de março de 2008 (Documento não publicado).

Associação Portuguesa de Surdos (2012). *Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008*. Retirado em junho 2, 2012 de <http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx>

Bettencourt, José (2008). DVD *10 Anos de Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Surd'Universo.

Comissão Coordenadora de Iniciativas e Ações em Prol da População Surda Portuguesa (1993). *Carta Social da Pessoa Surda*. Documento aprovado no 1º Congresso Nacional de Surdos (Documento original não publicado).

Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP (1996). *Declaração sobre a Língua Gestual Portuguesa* (Documento não publicado).

Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP (1997). *Para uma Política Educativa Coerente das Crianças e Jovens Surdos* (Documento não publicado).

Duarte, Luís Fagundes (2008). *Atividade Docente de LGP*. Mail do Coordenador do Grupo Parlamentar do Partido Socialista enviado no dia 5 de abril de 2008 ao Presidente da APS, em resposta ao mail da Associação Portuguesa de Surdos sobre a Lei n.º 21/2008 (Documento não publicado).

Federação Portuguesa das Associações de Surdos & Associação de Surdos do Porto (2012). *Contributo para a reflexão sobre o Decreto-Lei 3/2008*. Retirado em junho 2, 2012 de <http://www.parlamento.pt/Sites/COM/XIILEG/8CECC/GTEE/Paginas/default.aspx> (2.07.2012)

Relatórios e Documentos do Movimento Associativo Surdo Internacional

European Union of the Deaf (2001). *EUD update special edition: update on the status of sign languages in the European Union*. V.4, no. 10, March 2001.

Hauland, Hilde & Allen, Colin (2009). *Deaf people and human rights*. Report of the World Federation of the Deaf in collaboration with the Swedish National Association of the Deaf. Helsinki: General Secretariat World Federation of the Deaf.

World Federation of the Deaf (1991). *WFD calls for recognition of sign languages*. XI Congress of the WFD, held in Tokyo, Japan in 1991.

World Federation of the Deaf (1995). *Resolution of the XII Congress of the WFD with the theme "Towards Human Rights"*, held in Vienna, Austria, 10-15 July, 1995.

World Federation of the Deaf (1995). *UN Secretary-General's Boutros Ghali message to the XII WFD Congress*. XII Congress of the WFD. Vienna, Austria, 10-15 July.

Notícias da Comunicação Social

Agência Lusa (2008). *Alunos surdos poderão optar por escola oralista ou ensino bilingue*. Notícia publicada no dia 3 de julho.

Diário de Notícias (2009). *Alunos surdos do 1º ao 4º ano em turmas únicas*. Notícia publicada no dia 22 de janeiro.

Guardian Unlimited (2005). *Tories call for halt to special schools closures*. Education Guardian. Wednesday, June 22.

O Templário (2011). *Oito alunos surdos sem transporte para a escola de Riachos*. Notícia publicada em 18 de setembro.

Público (2005). *Associações defendem escolas exclusivas*. Notícia publicada no dia 12 de março.

Público (2010). *Pais e docentes reclamam mais apoios para ensino especial*. Notícia publicada no dia 28 de fevereiro.

Maria do Céu Ferreira Gomes

A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação

Tese (anexos e apêndices) apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Sob a orientação da Professora Doutora Orquídea Coelho e do Professor Doutor António Magalhães.

Índice de Anexos

| | | |
|----------------------------|--|----|
| Anexo A (Doc.1) | Declaração sobre a LGP (CPRPLGP, 1996)..... | 6 |
| Anexo B (Doc.2) | <i>Memorandum</i> “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (CPRPLGP, 1997)..... | 14 |
| Anexo C (Doc.3) | Reflexão sobre o pré-projeto do ME “Unidades de Intervenção Especializada para Alunos com Deficiência Auditiva” (APS, 1997)..... | 25 |
| Anexo D (Doc.4) | Reflexão sobre o Despacho n.º 7520/98 (APS, 1998)..... | 33 |
| Anexo E (Doc.5) | Reflexão sobre o Despacho n.º 7520/98 (AFAS, 1998).... | 41 |
| Anexo F (Doc.6) | Comunicado sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008 (APS, 2008) | 46 |
| Anexo G (Doc.7) | “Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro” (AFAS, 2008).... | 49 |
| Anexo H (Doc.8) | Protesto contra alteração da nova Lei da Educação Especial (APS, 2008)..... | 52 |
| Anexo I (Doc.9) | “Lei n.º 21/2008, de 12 de maio” (AFAS, 2008)..... | 56 |
| Anexo J (Doc.10) | Comentários ao Programa de Português L2 (APS, 2010) | 60 |

Nota: Estão impressos em papel os anexos e os apêndices até à página 250. A partir dessa página, os dados poderão ser consultados apenas em CD.

Índice de Apêndices

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Apêndice A | Unidades de registo dos documentos usados nos processos negociais, referentes a cada uma das dimensões e categorias de análise..... | 72 |
| Apêndice B | Unidades de registo das entrevistas, referentes a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias de análise..... | 83 |
| Apêndice C | Pedido de consentimento informado..... | 205 |
| Apêndice D | Guião das entrevistas semiestruturadas..... | 207 |
| Apêndice E | Transcrição das entrevistas..... | 210 |
| | Entrevista E1 - Helder Duarte..... | 211 |
| | Entrevista E2 - Paula Estanqueiro..... | 226 |
| | Entrevista E3 - Marta Morgado..... | 251 |
| | Entrevista E4 - Armando Baltazar e Ângelo Costa..... | 259 |
| | Entrevista E5 - Arlindo Oliveira..... | 272 |
| | Entrevista E6 - Alexandra Perry..... | 279 |
| | Entrevista E7 - Maria Augusta Amaral..... | 287 |
| | Entrevista E8 - José Catarino Soares..... | 304 |
| | Entrevista E9 - Maria José Duarte..... | 339 |
| | Entrevista E10 - José Afonso Baptista..... | 359 |
| | Entrevista E11 - Isabel Correia..... | 372 |
| | Entrevista E12 - André Couto e Maria Bispo..... | 382 |
| | Entrevista E13 - Carlos Peixoto Afonso..... | 401 |
| | Entrevista E14 - Luísa Campos..... | 428 |
| | Entrevista E15 - Adelaide Figueiredo..... | 436 |
| | Entrevista E16 - Cândida Amorim..... | 445 |

Anexos

Anexo A (Doc.1)

Declaração sobre a LGP (CPRPLGP, 1996)

LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Documentação de Apoio

**Comissão para o Reconhecimento
da LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

DECLARAÇÃO SOBRE A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA (LGP)

Os signatários, que representam, na sua diversidade, o conjunto das organizações portuguesas não governamentais e não estatais directamente envolvidas na defesa da igualdade de oportunidades para as pessoas surdas e na promoção dos direitos constitucionais da comunidade surda portuguesa, entendem ser seu dever prestar os seguintes esclarecimentos aos órgãos de soberania e de Administração central e local da República Portuguesa e à opinião pública em geral:

1. IGNORÂNCIA E PRECONCEITO

Em 1880, realizou-se, em Milão, um congresso internacional que viria a ter enormes e sombrias repercussões na vida das pessoas e comunidades surdas da Europa, América e outros continentes. A maioria dos seus participantes acabaria por aprovar (com o voto contrário da delegação americana de que fazia parte o único congressista surdo presente neste ("congresso sobre a educação dos surdos"), uma resolução em que os idiomas gestuais se consideravam banidos oficialmente de todas as instituições escolares e assistenciais em que as crianças e jovens surdos encontravam então acolhimento, assim como de outras que viessem a criar-se.

As línguas gestuais das comunidades surdas dos países representados pelos congressistas (e, por extensão, todas as demais) eram por estes declaradas frustres criações de seres privados do dom da fala, surdos-"mudos". Os congressistas declaravam-se irmanados na convicção de que os idiomas gestuais não possuíam estrutura léxico-gramatical. Nem poderiam possuí-la, já que, no dizer do presidente do Congresso, "não se coadunam com a dignidade da natureza humana". Deveriam, ao invés, ser considerados como sistemas híbridos de mímica e gesto mais ou menos ritualizado, capazes, porventura, de expressar sentimentos básicos e necessidades primárias, mas de todo em todo incapazes de expressar conceitos abstractos e de servir de veículo adequado ao pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas e discursivas dos seus utentes. Em suma, o Congresso de Milão decidia decretar em nome dos

surdos que os seus idiomas gestuais eram formas de comunicação infra-linguísticas, destituídas de qualquer valor social, intelectual e educativo.

2. MARCHA ATRÁS

Assim se proclamava solenemente, com a arrogância e leviandade características da união da ignorância com a intolerância, uma viragem decisiva na história social, política e educacional das comunidades surdas. O congresso de Milão marca o começo da demolição sistemática da obra iniciada, um século antes, por Charles-Michel (Abade) de L'Epée em Paris, em prol do que hoje se chama *uma educação bilingue e intercultural*.

Um século depois de Milão os seus resultados estão à vista. Não são bonitos de se ver. Mesmo quando a avaliação desses resultados é formulada com enorme cautela e moderação *, não deixa de constituir um implacável libelo acusatório contra os congressistas de Milão e seus mal-avisados continuadores.

3. A CIÊNCIA E OS IDIOMAS GESTUAIS

Nos últimos trinta anos, na esteira dos trabalhos pioneiros de William C. Stokoe, a investigação científica das línguas gestuais de dezenas de países, produziu um largo acervo de factos e análises que permitiram estabelecer, para além de qualquer dúvida razoável, três conclusões principais:

Primeira, os idiomas gestuais são sistemas linguísticos dotados de um grau de complexidade funcional e estrutural equivalente ao que é tradicionalmente reconhecido aos idiomas orais. Os estudos linguísticos mostraram que as línguas gestuais possuem os recursos gramaticais

* Dois exemplos recentes, "A Criança Deficiente Auditiva: situação educativa em Portugal", Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Lisboa 1986; um relatório encomendado por esta Fundação a um grupo de especialistas de diversas áreas; "Toward Equality: education of the deaf", U.S. Government Printing Office, Washington, DC, 1988, um relatório semelhante encomendado pelo Presidente e pelo Congresso dos EUA a uma comissão independente especialmente nomeada para o efeito.

necessários e suficientes para exprimir toda a rica gama da experiência humana nos mais variados domínios, desenvolveram amplos "vocabulários" e têm modos produtivos de expandir os seus léxicos de forma ilimitada.

Segunda, estudos complementares de natureza psicolinguística, sociolinguística e neurolinguística mostraram o que filósofos como Platão e Condillac, matemáticos e médicos como Giriolamo Cardano, linguistas como John Wallis e William D. Whitney, semiólogos como John Bulwer, pedagogos como o abade de L'Epée, antropólogos como Edward. B. Tylor, psicólogos como Lev S. Vygotsky, tinham entrevisto ou vislumbrado. Os idiomas gestuais são a manifestação colectivamente elaborada de uma outra modalidade natural, a par da voz, de expressão das capacidades conceptuais e linguísticas do corpo e cérebro humanos. É nessa qualidade e a esse título que constituem o instrumento de comunicação favorito e de socialização extensa de muitas pessoas surdas. É nessa qualidade e a esse título que desempenham no desenvolvimento da criança surda de nascença, ou precocemente ensurdecida, o mesmo papel insubstituível que os idiomas orais desempenham para as crianças ouvintes. Mais, são também os idiomas "maternos" de um pequeno número de crianças ouvintes filhas de pais surdos, que os adquirem espontâneamente antes mesmo de começarem a adquirir o idioma oral da sociedade em que vivem.

Terceira, experiências curriculares recentes vieram confirmar o que pedagogos esclarecidos como Roche-Ambroise Bébien em França, Thomas Hopkins Gallaudet nos EUA ou Per Aron Borg na Suécia e em Portugal, haviam já demonstrado com êxito no século passado. Os idiomas gestuais das comunidades surdas não são inimigos da oralidade. Constituem, pelo contrário, a via mais benigna e eficaz que a criança surda profunda tem ao seu dispôr para aceder ao conhecimento dos idiomas orais da sociedade ouvinte circundante, e, em particular, das suas expressões escritas e literárias.

O uso *consistente e autonomizado* tanto do idioma gestual autóctone (no caso do nosso país, a Língua Gestual Portuguesa) como do idioma oral dominante ou nacional (no nosso país, a Língua Portuguesa, falada e escrita), podem e devem combinar-se, desde cedo, para proporcionar à criança surda uma efectiva igualdade de oportunidades na escola e na

sociedade.

4. A LGP E A COMUNIDADE SURDA

A *Língua Gestual Portuguesa* (LGP) é o idioma ancestral da comunidade surda portuguesa. Não é a deficiência auditiva, mas este idioma vernáculo e retintamente português, que une muitas pessoas surdas do nosso país numa comunidade que exhibe todos os traços de uma comunidade de língua.

A LGP não é, para os seus criadores e falantes surdos, nem um luxo, nem uma excentricidade, nem um modo de comunicação conducente à criação de um "ghetto". É exactamente o oposto: um pré-requisito para a integração social na sociedade portuguesa da pessoa surda, a sua salvaguarda contra a discriminação, a incomunicação e o isolamento num mundo maioritariamente constituído por ouvintes e organizado tacitamente em função da premissa de que todos ouvimos; o antídoto eficaz e permanente contra a solidão e a depressão; a garantia de uma vida social e cultural rica e diversificada; a condição elementar do exercício dos seus direitos de cidadania.

E o mesmo se pode afirmar dos idiomas gestuais e comunidades surdas de outros países. Alguns deles, como é o caso dos países escandinavos parceiros de Portugal na União Europeia, encontram-se já num estágio bem mais avançado do que o nosso no que toca ao reconhecimento destas realidades como parte integrante da sua identidade cultural, e requisito da sua coesão social.

5. PROTECÇÃO DA LGP COMO PATRIMÓNIO NACIONAL

É tempo, pois, de regressar ao futuro. Estes elementos básicos de informação, não devem permanecer confinados no círculo estreito dos especialistas, mas passar a constituir elementos básicos de "literacia" de qualquer cidadão e cidadã do nosso país, a começar por aqueles que receberam o mandato de zelar pela feitura e aplicação de leis justas.

O sobressalto cívico que permitiu preservar as gravuras do Côa como património cultural comum da humanidade à guarda da República

Portuguesa, deveria permitir, também, proteger, com igual empenho, a LGP como património *vivo* da nação portuguesa que nos cabe a todos proteger e promover.

Deste modo, os signatários chamam a atenção para a urgência das seguintes medidas de fundo :

1. Reconhecimento protocolar da LGP pelos órgãos e serviços da Administração Central e Local pela Rádio e Televisão Pública, e pelos estabelecimentos de educação, justiça e saúde da rede pública de modo a garantir a paridade de atendimento e a igualdade de oportunidades ao cidadão surdo que se exprima neste idioma.

2. Aprovação pela Assembleia da República de uma lei de protecção da LGP que garanta aos seus falantes surdos os direitos de expressão que lhes assistem em todos os domínios pertinentes, *em conformidade aliás com a resolução aprovada por unanimidade pelo Parlamento Europeu e publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias em 17 de Junho de 1988.*

3. Concretização minuciosa das recomendações da resolução do Parlamento Europeu através de medidas administrativas e legislativas adequadas, designadamente:

— Financiamento público de serviços de tradução-interpretação em LGP para as pessoas surdas que o requeiram, dando prioridade aos estabelecimentos da rede pública do ensino secundário e superior, aos tribunais, e aos hospitais e centros de saúde sob tutela do Estado .

— Abolição de todos os entraves ao ingresso no Ensino Superior e na Função Pública que derivam do não reconhecimento da LGP como idioma autónomo e favorito de muitas pessoas surdas.

— Introdução de um curriculum bilingue e intercultural para os

alunos surdos dos estabelecimentos da rede pública e cooperativa do ensino básico e obrigatório, dando prioridade aos estabelecimentos onde se concentram o maior número de alunos surdos.

— Apoio às Escolas Superiores da rede pública do ensino politécnico e universitário que demonstrem iniciativa e capacidade para desenvolver com rigor as condições indispensáveis de um tal currículo, designadamente (a) no domínio da formação inicial e contínua de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário especializados neste tipo de ensino, (b) da formação qualificada de tradutores-intérpretes de LGP-Português, e (c) da construção de materiais didáticos adequados.

— Regulamentação legal da profissão de tradutor-intérprete de LGP em conformidade com a legislação em vigor.

— Introdução de uma programação específica nos canais públicos de televisão para a população surda, com recurso à legendagem em Português e à interpretação em LGP de um número crescente de programas da preferência da população surda.

— Apoio financeiro e logístico à investigação linguística, básica e aplicada, da LGP, conduzida em estreita relação com a comunidade surda e as suas Associações representativas.

Anexo B (Doc. 2)

Memorandum “Para uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos” (CPRPLGP, 1997)

**COMISSÃO PARA O RECONHECIMENTO E
PROTECÇÃO DA
LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA**

**PARA UMA POLÍTICA
EDUCATIVA COERENTE DAS CRIANÇAS E JOVENS
SURDOS**

MEMORANDUM

Julho de 1997

ÍNDICE

1. NOTA DE APRESENTAÇÃO

2. Breve história da Educação de Surdos

3. Breve Diagnóstico da situação actual da Educação de Surdos em Portugal

4. Questões emergentes para o Futuro

4.1. Metodologias na Educação

4.2. Formação de Educadores, Professores, Técnicos e Pais

4.3. Formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

4.4. Audição e Participação das Associações de Surdos

5. Entidades e Personalidades

6. CONCLUSÃO

1. NOTA DE APRESENTAÇÃO DO MEMORANDUM

Na sequência do compromisso assumido em sede da audiência concedida no dia 4 de Junho de 1997 por Sua Excelência o Ministro da Educação à **Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa**, apresenta-se um breve MEMORANDUM de eventual suporte à decisão superior, na perspectiva de uma política educativa coerente das crianças e jovens surdos.

Na preocupação objectiva de conciliar, tanto quanto possível, a objectividade com a síntese, numa matéria de natureza tão complexa, este MEMORANDUM caracteriza-se, no essencial, como um instrumento de referências reflexivas e de algumas propostas de actuação, apresentadas por todos os membros da referida Comissão a serem aprofundadas em futura sede de estudo e de estratégia, no âmbito do Ministério da Educação, nomeadamente através da criação de uma Comissão Especializada para as questões educativas dos surdos.

Trata-se, na nossa opinião, de um contributo susceptível de suscitar uma reflexão aprofundada para uma nova orientação educativa.

2. Breve história da Educação de Surdos

Nos parâmetros deste memorandum, as referências históricas inscrevem-se como simples indicadores de contextualização.

Em 1880, com a realização do 2º Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, registou-se uma mudança radical na metodologia de ensino dos surdos, privilegiando-se o oralismo, como o melhor sistema de educação de surdos.

Na Europa, a língua gestual foi, assim, banida da educação de surdos, tendo sobrevivido apenas nos pequenos núcleos das comunidades surdas e em algumas escolas com valência de internato, sem contudo ser admitida como meio de comunicação entre os surdos, pais, professores e outros técnicos.

No Novo Continente, as decisões do Congresso de Milão não foram totalmente adoptadas, continuando as diversas escolas a seguirem a metodologia oralista e a maioria a língua gestual.

Ao longo destes anos têm-se registado níveis elevados de sucesso escolar que conduziram os surdos até a uma formação superior e adequada actividade profissional.

Em Portugal, predominou o método oralista. Muito recentemente, registou-se uma evolução no sentido do direito ao ensino/aprendizagem da **língua gestual portuguesa**, quer nos recursos especializados, quer no sistema regular de ensino.

3. Breve Diagnóstico da Situação Actual da Educação de Surdos em Portugal

A Comunidade surda portuguesa é, de acordo com os dados do Inquérito às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens na ordem dos 20.000.

A situação actual da Educação de Surdos em Portugal caracteriza-se, no essencial, por duas situações diferentes.

Existe um Grupo de Jovens Surdos que tiveram um percurso escolar exclusivamente oralista e outro Grupo que fizeram o seu percurso através do ensino especial.

Tem-se verificado que os Surdos que fizeram o seu percurso escolar através do ensino especial não evoluem.

Os resultados desta situação podem sintetizar-se em breves pontos:

- os surdos não interiorizaram as estruturas da língua oral, nem dominam os mecanismos da leitura;
- existe incapacidade para utilizar a escrita com correcção ou escrever de forma articulada um texto;
- a língua oral é extremamente redutiva, limitada e pouco compreensível;
- a escolaridade encontra-se abaixo das suas reais potencialidades;

- os graus académicos de nível médio não correspondem às suas reais competências escolares e linguísticas;
- a consciência bastante ténue do seu papel na sociedade;
- o isolamento e segregação real, que pode desencadear sintomas psicopatológicos graves.

Os surdos Portugueses, no essencial, sem recurso à Língua Gestual Portuguesa, encontram-se em situação de inferioridade em relação aos seus pares ouvintes.

4. Questões emergentes para o Futuro

Urge alterar em nome dos direitos constitucionais e dos princípios consagrados na Lei de Bases do sistema Educativo, a situação actual.

Está hoje cientificamente comprovado que a língua natural dos surdos - **surdos profundos ou severos com um grau de perda auditiva que não lhes permite a aquisição da língua oral de forma natural** - é a língua gestual.

Mantem-se claro, por outro lado, que os surdos deverão ter acesso à língua oral e escrita da comunidade maioritária que os envolve - a comunidade ouvinte.

Assim, aceitando estes pressupostos devem adoptar-se, entre outras medidas não menos importantes, as seguintes:

- reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos surdos portugueses;
- reconhecimento às crianças surdas - mais de 95% são filhas de pais ouvintes - do direito à aquisição precoce da sua língua natural;
- criação de condições na família, na escola e na sociedade para a aquisição precoce da LGP, por parte da criança surda, efectivamente se processe;

- criação de condições para que os pais tenham acesso rápido a única língua dos seus filhos surdos;
- criação de serviços de apoio precoce onde o papel do adulto surdo, é relevante, como falante naturalmente competente em LGP;
- reconhecimento da LGP como língua de aprendizagem curricular;
- implementação de novas metodologias exigidas para o ensino dos surdos na perspectiva de uma articulação perfeita entre a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa;

Como tal, a nova filosofia de ensino terá como base o Bilinguismo.

Nesta perspectiva, a cadeira de LGP será obrigatória nos diferentes ciclos do sistema educativo.

As Escolas do 2º, 3º ciclos e ensino secundário não tendo professores devidamente qualificados em LGP deverão dispor de um serviço de Intérpretes.

Neste níveis poder-ser-ão criar turmas de alunos surdos e criar pontos de convergência.

Os alunos surdos devem ter acesso à educação universitária, bem como deve ser implementada a orientação profissional.

4.1. Formação de Educadores, Professores, Técnicos e Pais

O conhecimento da Língua Gestual Portuguesa deve mesmo constituir um pré-requisito para a admissão de Educadores, Professores e Técnicos às Escolas Superiores de Educação e Faculdades.

Os Professores surdos, nesta perspectiva, são indispensáveis para a implementação e o desenvolvimento das disciplinas da LGP e História e Cultura da Comunidade Surda.

Aos pais e familiares mais próximos devem ser igualmente facultados módulos informativos e cursos gratuitos de Língua Gestual e a possibilidade dos pais, por redução de horário de trabalho (sem redução de vencimento), frequentarem os ditos cursos permitindo conseguir as adaptações da família à nova comunicação.

Uma alta qualidade na educação básica das crianças surdas aumenta as possibilidades de sucesso nos níveis superiores de educação, um melhor acesso ao mercado de trabalho e uma melhor inserção na sociedade e particularmente na família.

4.2. Formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

O papel dos Intérpretes consubstancia a necessária ligação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

É importante assegurar que a formação dos intérpretes de LGP, quer nos cursos de formação profissional, realizados com o apoio do IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional) quer nos cursos de formação académica de nível superior, no âmbito do Ministério da Educação, obedeça a critérios de selecção e de avaliação dos candidatos.

Os candidatos aos cursos de formação de intérpretes de LGP deverão possuir, como condição de acesso ao curso, um bom conhecimento da LGP, a ser comprovado por uma comissão de selecção, que deverá integrar obrigatoriamente um formador de LGP credenciado, nomeado por uma associação de surdos com experiência nesta área de formação, um intérprete de LGP já credenciado, nomeado pela Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa - AILGP, e um responsável do Conselho Directivo da instituição, escola ou faculdade que promove o curso.

Um candidato a intérprete de LGP deve possuir, ao iniciar o seu curso, um conhecimento e domínio da LGP - Língua Gestual Portuguesa, equipado

ao domínio que um candidato a intérprete inglês, francês, alemão ou outra língua, deve ter ao iniciar o seu curso de intérprete.

No ensino secundário poderá ser prevista a introdução de uma cadeira de opção de LGP, que os alunos, futuros candidatos aos cursos de formação de intérpretes da LGP, possam frequentar para adquirirem conhecimentos de LGP como acontece com outras línguas.

Os cursos de formação de intérpretes de LGP, de carácter profissional ou académico, deverão ter uma duração mínima de 3 anos.

Atendendo a que a formação dos intérpretes de LGP não tem sido uniforme, no que diz respeito às matérias dadas, nem ao número de horas, deverá ser estudada a possibilidade de criar tabelas de equivalência e cursos de curta e média duração, de modo a que os intérpretes de LGP, já formados e credenciados pelos cursos de formação profissional, possam aceder aos mesmos níveis de certificação dos cursos académicos de formação de intérpretes de LGP.

4.4. Audição e Participação das Associações de Surdos

A tomada de decisões, nos planos técnicos e políticos, pressupõe um exaustivo conhecimento das necessidades reais do universo da sua aplicação, por forma a satisfazer as expectativas dos cidadãos.

No caso vertente das necessidades educativas especiais das crianças e jovens surdos, este pressuposto emerge como um indiscutível imperativo, considerando a especificidade natural da problemática educativa deste sector de população estudantil.

Dado que o País pode contar felizmente com um património de experiências e de saberes sobre esta problemática no âmbito das Associações de Surdos, nomeadamente da Associação Portuguesa de Surdos, propõe-se a sua audição e participação efectivas em todas as matérias com incidência directa nas famílias e nas pessoas surdas, por forma a ser acautelados os legítimos direitos de cidadania e de equiparação de oportunidades.

Neste sentido, importa assegurar a representação das Associações de Surdos no **Conselho Nacional de Educação** e em todas as Comissões e Grupos de Trabalho que venham a constituir no Ministério da Educação.

5. Entidades e Personalidades

Na Audiência concedida por Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação no dia 2 de Junho de 1997 e referida na **Nota de Apresentação** deste **Memorandum**, a Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa passa a sugerir as Entidades e Personalidades que, no seu parecer, reúnem as condições necessárias e a confiança técnica para a plena prossecução dos objectivos propostos, na eventualidade da criação de uma **Comissão Especializada para as Questões Educativas dos Surdos** no Ministério da Educação.

Na vertente institucional indicam-se:

- **Associação Portuguesa de Surdos**

- **Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa**

- **Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas**

- **Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa**

- **Centro de Jovens Surdos**

- **Associação de Famílias e Amigos de Surdos**

- **Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência**

- **Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**

No que se refere às **Personalidades** de elevada competência e de reconhecido prestígio científico, indicam-se:

- **Professor José Bettencourt**, pessoa surda de elevada referência e prestígio na comunidade surda portuguesa.
- **Professora Doutora Maria Raquel Delgado Martins**, Investigadora Principal no Laboratório de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa, pioneira na investigação da Língua Gestual Portuguesa.

6. CONCLUSÃO

Os direitos à educação e ensino consagrados constitucionalmente e explicitados na Lei de Bases do Sistema Educativo, exige, no caso vertente das crianças e jovens surdos, uma política educativa coerente, correspondendo à equiparação de oportunidades e ao sucesso escolar.

A constatação dos baixos índices das capacidades dos alunos surdos em utilizar a leitura, a escrita e o cálculo deu lugar a insucessos irreparáveis e a fenómenos de marginalização gritantes.

As estratégias propostas neste **Memorandum** são, na nossa perspectiva, uma base de trabalho suficiente para a futura Comissão a ser criada por Despacho de Sua Excelência o Ministro da Educação.

Anexo C (Doc.3)

Reflexão sobre o pré-projeto do ME “Unidades de Intervenção Especializada para alunos com Deficiência Auditiva” (APS, 1997)



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

Exma. Senhora
Directora do Departamento de Educação
Básica
Av. 24 de Julho, 140
1350 Lisboa

Data 4/12/97 *N/Ref.º* 911/97 *V/Ref.º*:

Assunto: **Unidades de Intervenção especializada para alunos com deficiência auditiva**

Apesar do atraso da nossa resposta, não podemos deixar de manifestar a nossa congratulação com a decisão de clarificar e de dar corpo à constituição das Unidades de Intervenção Especializada, e particularmente com a decisão de querer "ouvir" o sentir e experiência da Associação Portuguesa de Surdos sobre a questão, pedindo-nos concretamente sugestões e comentários.

Em primeiro lugar, cremos ser esta uma oportunidade única para o Ministério de Educação, uma vez que estamos numa fase de reformulação das estruturas de apoio aos alunos surdos, de eliminar de uma vez um modelo de funcionamento, prevalecente há décadas no nosso país, que tem como base uma perspectiva médica do que são as pessoas Surdas. Dentro dessa perspectiva tem-se encarado a criança surda como "doente", "deficiente", necessitando de tratamento e "reabilitação" para que se torne o mais "normal" possível. Todo este processo de reabilitação tem-se dado à custa de uma boa **educação**, a que todas as crianças, surdas ou não, têm direito segundo a Constituição.

Propomos assim, que, segundo a melhor prática pedagógica, a criança Surda seja encarada positivamente, como um "ser capaz" (**-eficiente**, não "deficiente"). A criança Surda é uma pessoa essencialmente visual, com direito a uma identidade positiva, com a sua Língua, Cultura, organizações sociais e comunidade de referência.

Por todas estas razões, propomos que a designação da Unidade seja reformulada para "Unidade de Intervenção Especializada para alunos Surdos", e que onde consta a expressão "alunos com deficiência auditiva", com a sua conotação negativa, seja sempre utilizada a expressão "alunos Surdos", com a sua conotação positiva linguística e culturalmente. Igualmente, todo o modelo de funcionamento destas novas Unidades deve reflectir esta perspectiva educacional, deixando o "tratamento", se de facto necessário, para os centros de saúde especializados.

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

Passamos agora a tecer as nossas considerações mais concretamente sobre o documento de trabalho por vós enviado. Na nossa análise, seguiremos a estrutura do documento para mais fácil referência.

1. INTRODUÇÃO

Concordamos em termos gerais com os princípios defendidos nesta introdução, que vêm aliás ao encontro do que afirmamos acima.

Propomos apenas umas pequenas alterações e adições, a saber:

- No 3º parágrafo, propomos a substituição do termo "linguagem" pelo termo "língua", a fim de evitar confusão em mentes pouco esclarecidas;
- Na 2ª página, 2º Parágrafo, suprimir-se-á a palavra "Finalmente" e acrescentar-se-á um novo parágrafo no final deste, que deverá citar a Constituição da República Portuguesa, Artº 74-alínea h, segundo a nova reformulação de Setembro de 1997.

2. DEFINIÇÃO

Em relação a este ponto propomos algumas alterações e tecemos algumas considerações:

- Como fundamentado acima, propomos a alteração da designação da Unidade para "Unidades de Intervenção Especializada para Alunos Surdos"; bem como mais adiante a utilização da designação "alunos surdos".
- Gostaríamos que neste ponto fosse deixado bem claro que a abordagem educativa (métodos, organização, etc.) para a educação de alunos surdos profundos ou severos **com** problemas associados é certamente diferente da abordagem/intervenção educativa para os alunos surdos (profundos ou severos) **sem** problemas associados.

Em primeiro lugar, estes dois grupos de alunos surdos não podem **nunca** ser educados juntos, pois inevitavelmente um dos grupos seria prejudicado. Poderão frequentar o mesmo estabelecimento de ensino, brincando juntos, mas tendo aulas em separado com pedagogias adaptadas às suas necessidades educativas específicas. Para os alunos **com** problemas associados é essencial o acesso a uma comunicação sem restrições, o que só é possível num meio em que a Língua Gestual seja utilizada.

Qualquer dos grupos não deve **nunca** ser encaminhado para colégios de educação especial com vários tipos de deficiências, mas apenas para Colégios de Surdos, caso tal seja necessário.

SEDE CENTRAL

Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44,
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

- Sugerimos ainda que se altere "visando a sua inserção na escola e na comunidade" por "visando o desenvolvimento educativo e a sua inserção nas suas duas comunidades de referência: surda e ouvinte".

Pensamos que "inserção na escola" pode confundir-se com integração de surdos em turmas ouvintes, em que o resultado comprovado é que a maior parte da comunicação na sala de aula não é compreendida pelo aluno surdo, uma vez que não há intérprete de Língua Gestual na sala e a maior parte dos professores não têm nem formação nem recursos adequados para poderem dar resposta às necessidades educativas dos alunos surdos.

Ainda, deve ser preocupação prioritária não só a inserção da criança na Comunidade local, em que muito frequentemente a criança se sente diferente, um estranho, sem modelos de referência que lhe facilitem a formação de uma auto-imagem positiva como uma Pessoa Surda, mas igualmente na Comunidade Surda, conhecendo e frequentando desde pequena acontecimentos e actividades da mesma e convivendo com crianças e adultos Surdos com sucesso, que lhe permitirão perspectivar a sua vida como pessoa Surda.

3. CRIAÇÃO

Em harmonia com os pressupostos defendidos na Introdução ao documento e nas nossas considerações preliminares, propomos que, pelo menos em relação aos alunos surdos **sem** problemas associados, a acção das Unidades a criar deve ser exclusivamente de índole educativa e não de reabilitação. O processo de reabilitação (terapia da fala), não deve nunca ser confundido, nem deverá prejudicar em termos de tempo e desenvolvimento, as actividades educativas.

Assim sendo, quaisquer actividades de "tratamento", como sejam a Terapia de Fala ou outras, não devem ser desenvolvidas dentro do espaço de sala de aula, nem no horário lectivo.

- Parece-nos que, ao criar as Unidades de Intervenção Especializada para Alunos Surdos, se tem sobretudo que assegurar que nenhum aluno surdo fique isolado numa turma de ouvintes.

Como foi dito no número anterior, a integração de alunos surdos em turmas de ouvintes provou ser altamente prejudicial para o seu desenvolvimento educativo, bem como para a sua identidade e auto-estima.

Propõem-se que se reúna o número de alunos surdos da área educativa (Concelho, por exemplo) numa mesma escola, o que reunirá os recursos materiais e humanos num mesmo espaço, sendo os alunos ensinados em grupos de alunos surdos, segundo o seu nível escolar. O ensino será dado em Língua Gestual Portuguesa, língua de acesso não restritivo e na qual se podem ensinar todas as matérias a que os alunos ouvintes têm acesso na sua língua.

Igualmente será ensinada a Língua Portuguesa escrita, seguindo uma metodologia de ensino de segunda língua.

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

Vários estudos a nível mundial, têm comprovado que desta forma as crianças conseguem bons resultados académicos, equiparáveis aos das crianças ouvintes.

Desta forma, os custos serão menos elevados, uma vez que apenas uma escola primária terá que ser provida de tudo o necessário, o que concentrará os recursos, aumentando e adequando os mesmos mais eficazmente às necessidades dos alunos surdos.

4. COMPOSIÇÃO

Concordamos na generalidade com a composição multidisciplinar das Unidades, no entanto há alguns pontos que gostaríamos de esclarecer:

- Pensamos que os professores que irão trabalhar com os alunos surdos **sem** problemas associados, devem possuir formação na área de ensino que vão leccionar, mas não necessitam de qualquer especialização, excepto no que diz respeito ao domínio da Língua Gestual Portuguesa, de modo a assegurar que o ensino mantenha padrões equivalentes aos dos alunos ouvintes. (De forma nenhuma uma criança surda sem problemas associados tem "problemas graves de comunicação" a não ser que quem a rodeia e educa não utilize a língua que lhe é totalmente acessível - a Língua Gestual Portuguesa.)
- Deve-se clarificar as diferentes funções do intérprete e do formador de Língua Gestual Portuguesa. Este último é surdo, tendo tido uma formação que o habilita a ensinar e desenvolver a sua língua junto das crianças e jovens surdos. O intérprete é uma pessoa formada para traduzir duas línguas entre si, podendo trabalhar numa sala de aula de 2º e 3º Ciclos, traduzindo o que o professor e os alunos surdos dizem. **Não** possui formação para o ensino e nunca deverá trabalhar com crianças de 1º Ciclo pois estas necessitam de um modelo de língua que os ajude a desenvolver e aperfeiçoar a LGP.

5. ÁREA GEOGRÁFICA DE INTERVENÇÃO

Dever-se-á assegurar que a área geográfica seja suficientemente para abranger um número adequado de alunos Surdos para a formação de grupos-turma de forma a que todos os alunos surdos da área tenham a possibilidade de se desenvolver cognitivamente, linguística e emocionalmente junto de outras crianças surdas que partilham a sua língua num meio sem restrições e barreiras comunicativas.

6. POPULAÇÃO ALVO

Chamamos a atenção para a alínea a) deste ponto, cuja redacção nos parece implicar um risco de isolamento e empobrecimento linguístico grave para crianças surdas na idade crucial para a aquisição natural da língua e formação da sua identidade.

Pensamos que a intervenção deve ser iniciada o mais precocemente possível e sempre através da criação de grupos de alunos surdos, não permitindo o isolamento em nenhuma das idades.

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

A criança surda dos 0 aos 6 anos deve estar imersa num meio em que se usa a Língua Gestual, com outras crianças surdas e adultos que a utilizem. Deve-se encorajar os pais e familiares a aprender Língua Gestual para os ajudar a comunicar com a criança Surda de forma o mais completa e natural possível.

Para que uma criança surda desenvolva uma língua naturalmente, o mais cedo possível, ela precisa de ter uma extensa interação diária com pessoas que falem Língua Gestual Portuguesa, desde bebé, passando por um grupo pré-primário com outras crianças Surdas, e continuando durante todo o percurso escolar.

Em relação à alínea b), somos da opinião que todas as crianças Surdas da área abrangida que se encontrem no 1º Ciclo devem frequentar a escola onde está sediada a unidade, pois é esta que terá os recursos humanos e técnicos mais adequados ao seu desenvolvimento educacional normal.

Quanto ao 2º e 3º Ciclos, bem como aos alunos no ensino secundário, seria igualmente proveitoso fazer todos os possíveis para que se concentrem os alunos Surdos numa escola perto da escola onde está sediada a Unidade, pois estes alunos precisarão certamente de intérprete, e este estará mais facilmente disponível se não tiver que se dispersar por várias escolas.

7. FUNÇÕES

No que se refere às funções das Unidades de Intervenção Especializada para Alunos Surdos, consideramos que:

- O Plano Educativo Individual (alínea b) não deve visar facilitar as exigências curriculares, não diminuindo por consequência os níveis padrão médios.
- Deve ser introduzida uma nova alínea que garanta o ensino da Língua Gestual Portuguesa por professores/formadores Surdos qualificados para que as crianças e jovens Surdos possam também aprender a dominar melhor a sua própria, Língua, como aliás acontece com os falantes nativos de qualquer Língua oral;
- No Currículo de Estudo do Meio e de História deve ser incluída, informação sobre a História e Cultura dos Surdos.
- Em relação à alínea c) dever-se-á juntar os alunos Surdos no mesmo nível educacional num mesmo grupo para aprendizagem das matérias curriculares, tirando assim o máximo partido do formador Surdo (infantil até ao 1º Ciclo) ou do formador Surdo e do intérprete (2º Ciclo em diante).

Em relação à alínea d), a metodologia seguida não deve ser a da maior parte dos livros do 1º ano de escolaridade para crianças ouvintes, uma vez que estas se baseiam na premissa que as crianças de 6 anos já conhecem a maior parte das estruturas da Língua portuguesa, e utilizam métodos de relacionamento do som com a grafia que não fazem sentido para uma criança Surda.

Antes, utilizar-se-á uma metodologia de ensino de Português como Língua Estrangeira, ou Segunda Língua, que de facto é para estas crianças.

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

- Em relação à alínea e) pensamos que os apoios "a nível da fala e da audição" devem ser separados da acção educativa, que é o objectivo da criação destas Unidades. Sendo uma componente de "reabilitação" e não de "educação" deveria ser desenvolvida, por exemplo nos Centros de Saúde da área e nunca retirando as crianças da aula no período lectivo.
- Quanto à alínea f), é necessário que fique claro que os alunos Surdos profundos ou severos sem problemas associados não necessitam de currículos adaptados. Os currículos adaptados apenas servem para o empobrecimento dos conhecimentos adquiridos, o que mais tarde dificulta ou impede mesmo o acesso ao Ensino Superior.

8. RECURSOS MATERIAIS

Quanto a este assunto, queremos referir que consideramos que as condições previstas neste documento de trabalho têm sentido numa sala de terapia/reabilitação, mas não numa sala de aula cuja finalidade é desenvolver o ensino/aprendizagem.

Referimos em seguida o que consideramos essencial como recursos materiais no local onde fiquem sediadas as Unidades de Intervenção Especializadas para Alunos Surdos:

- Sinalizadores luminosos das campainhas em todas as salas
- Sinalizador luminoso de cor diferente ligado a um interruptor à porta de cada sala, para que quando o formador surdo está a ensinar, com a porta fechada, possa saber que alguém quer entrar (substitui o "bater à porta" que não faz sentido entre pessoas Surdas).
- Telefax na escola para fácil comunicação entre profissionais ouvintes e surdos.
- Qualquer aviso sonoro (alarmes, campainha de início e fim de aula, etc.) deve estar adaptado com visualizadores luminosos, para que todos, surdos e ouvintes recebam a informação em pé de igualdade.
- Telefone de texto (TDD)
- Pelo menos uma câmara de vídeo na escola e um televisor e vídeo em cada sala. Este é um equipamento essencial, principalmente se considerarmos que a Língua das pessoas Surdas é uma língua visual, até, ao momento sem forma escrita generalizada, pelo que, para que os alunos Surdos possam organizar o seu pensamento torná-lo visível e analisá-lo na sua língua, terão que utilizar a câmara como um lápis para os alunos ouvintes. Desta forma, a expressão do aluno em Língua Gestual torna-se visível e ele poderá analisá-la e corrigir-se a si próprio, aperfeiçoando a sua comunicação e conhecimento da Língua.
- De preferência deve haver um computador e impressora em cada sala, que pode ser utilizado em todas as disciplinas, iniciando os alunos ao mesmo tempo numa área que lhes será muito útil pela vida fora.
- Dicionários, livros, vídeos e CD's em Língua Gestual Portuguesa e sobre a mesma, ou sobre a Cultura e História da Comunidade Surda.

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa



ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS

INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24 - 09 - 1958

São estas as nossas principais considerações sobre o vosso documento.

Estamos disponíveis para futuras reflexões conjuntas e apresentamos as nossas cordiais saudações, desejando-vos um trabalho frutífero na formação das Crianças Surdas que são o nosso Amanhã.

**Pela Direcção Central da
Associação Portuguesa de Surdos**

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157 - 2º, 1250 Lisboa
Tel.: (351 1) 355 72 44/Fax.: (351 1) 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
URL: <http://www.apsurdos.pt>

Delegação: Leiria

Núcleos: Coimbra
Lisboa

Anexo D (Doc.4)

Reflexão sobre o Despacho n.º 7520/98 (APS, 1998)



**A P S
CENTRAL**

40 anos
1958 - 1998

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

SEDE CENTRAL
Av. da Liberdade, 157, 2º * 1250 Lisboa
Telef.: 355 72 44 * Fax: 315 32 44
e-mail: apsurdoscen@mail.telepac.pt
Internet: www.apsurdos.pt

**Exma Senhora
Profª. Drª. Ana Benavente
Secretária de Estado da Educação e Inovação
Ministério da Educação
Av 5 de Outubro, 10 - 9º
1050 LISBOA**

V/Ref.:

N/Ref.: 827/98

Data: 11/08/98

Assunto: Despacho nº 7520/98 de 06/05/98

Exmª. Srª. Profª. Drª. Ana Benavente

Conforme combinado enviamos em anexo a nossa reflexão sobre o Despacho nº, 7520/98 de 06/05/98.

Pedimos desculpa pelo atraso da nossa resposta, o qual se deve a que quisemos elaborar uma análise aprofundada e o mais cuidadosa possível tendo em vista o futuro das crianças Surdas do nosso país. Por as pessoas envolvidas terem estado muito ocupadas, só agora pudemos enviar estas propostas de alteração.

Manifestamos desde já a nossa disponibilidade para um possível contacto no que diz respeito a esta matéria.

Com os nossos melhores cumprimentos

Pela Direcção Central da
Associação Portuguesa de Surdos
O Presidente

(Helder Duarte)

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)



**APS
CENTRAL**

40 anos
1958-1998

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

Página 1

Diário da República II Série 06/05/1998
(n.º 104)

Despacho n.º 7520/98

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete da Secretária de Estado
da Educação e Inovação

Despacho n.º 7520/98 (2.ª série). — Construir uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, implica necessariamente que o sistema educativo consagre os mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade.

A educação das crianças e dos jovens deverá, assim, ser realizada num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Torna-se, por isso, fundamental que o acesso à informação seja feito através de processos que possibilitem uma comunicação directa e sem restrições.

No caso das crianças e dos jovens surdos, estes processos encontram-se muitas vezes limitados pela natural dificuldade no uso da linguagem oral e pela falta de condições que possibilitem o uso da língua gestual de forma eficiente.

A crescente evidência da importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual, pressupõe que as condições necessárias à educação de crianças e jovens surdos sejam organizadas com particular atenção.

Neste sentido, várias têm sido as orientações emanadas por diversas organizações internacionais, nomeadamente:

O Parlamento Europeu, através do documento A2-302/87, faz um apelo aos governos dos Estados membros para que sejam reconhecidas as línguas gestuais e para que a língua gestual de cada país passe a fazer parte integrante da educação dos surdos;

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de Março de 1994, Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, aponta para a necessidade de se prever a utilização de língua gestual na educação dos surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular;

A Declaração de Salamanca de 1994 sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através da língua gestual do seu país, reconhecendo que, devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas de ensino regular.

Sugestões da Associação Portuguesa de Surdos:

1. Gralha na data da Resolução das Nações Unidas - deveria ser "Dezembro de 1993" e não "Março de 1994".

2. Na referência à resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, consideramos apropriado uma citação mais extensa, nomeadamente, que seja retirado o excerto iniciando em "dadas as suas especificidades..." até ao final do parágrafo.

Em vez disto, ler-se-ia "devido às necessidades específicas dos surdos e dos surdocegos pode ser mais aconselhável serem educados em escolas especiais ou classes e unidades especializadas integradas nos estabelecimentos de ensino regular".

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)



**APS
CENTRAL**

40 anos
1958-1998

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

Página 2

Por sua vez, Portugal avançou no estabelecimento de condições básicas para a educação de surdos, ao consagrar, na alínea h) do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado «proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades».

Sabe-se hoje que, dadas as necessidades da população surda ligadas às aprendizagens que requerem o domínio cumulativo da língua portuguesa, nomeadamente no âmbito da escrita, e tendo em consideração as opções educativas actualmente disponíveis para essa população, é fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

Desta forma, a educação de crianças e de jovens surdos deverá ser feita, preferencialmente, em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da língua gestual portuguesa e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se, nesta matéria, as necessidades dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que o seu filho será inserido.

Para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a língua gestual portuguesa, pelo que a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupos de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.

Entretanto, para que o crescimento linguístico aconteça neste ambiente de socialização, para que o desenvolvimento da mestria linguística dos alunos surdos seja possível, assume-se que a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua gestual portuguesa e do português escrito e eventualmente falado do primeiro ao último ano de escolaridade. Nesta linha de pensamento, compete à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, estimulando-lhes o desenvolvimento da língua gestual e promovendo a aprendizagem das competências linguísticas que não decorrem do processo natural de aquisição. Também o nível de mestria atingido na leitura e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares.

O desenvolvimento das orientações e dos princípios agora enunciados leva a que se torne necessário criar novas respostas educativas que assegurem um processo de ensino/aprendizagem mais adequado às necessidades específicas dos alunos surdos e que introduzam melhorias significativas na qualidade do ensino até aqui prestado.

Neste contexto, as medidas previstas no presente despacho para a criação de unidades de apoio à educação de alunos surdos em estabelecimentos do ensino básico e secundário enquadram-se nos apoios educativos previstos no despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, e vão ao encontro dos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo e, em particular, dos seus artigos 17.º e 18.º, inserindo-se numa linha de intervenção que visa garantir a todas as pessoas — crianças, jovens e adultos — a possibilidade de beneficiarem de oportunidades educativas orientadas para responder às suas necessidades educativas.

Nestes termos, determino:

1 — O presente despacho define as condições para a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, bem como a organização da resposta educativa nestas unidades para crianças e jovens surdos.

3. Neste parágrafo, pensamos preferível retirar a expressão "e tendo em consideração as opções educativas actualmente disponíveis para essa população", uma vez que esta frase poderá dar a entender uma "aprovação" por parte do Ministério da Educação das práticas realizadas até aqui na educação de surdos, o que não é o caso, uma vez que estas não têm favorecido o desenvolvimento linguístico, cognitivo e afectivo a par com as crianças ouvintes.

4. Esta frase contraria indirectamente todos os pressupostos defendidos neste despacho. Se o Ministério da Educação comprovou que o sistema de ensino exclusivamente oral falhou na educação "directa e sem restrições" das crianças e jovens surdos e defende conforme a Constituição o direito à Língua Gestual Portuguesa como língua de comunicação na sala de aula e acesso ao currículo, com esta frase está automaticamente a negá-lo novamente. Sabemos que os pais na generalidade têm pouca informação sobre as vantagens de um meio de Língua Gestual como um meio menos restritivo de aquisição de conhecimentos, e também sabemos que na maior parte das vezes a "desculpa" de que os professores se servem para não aprenderem e não ensinarem em Língua Gestual é que "os pais não querem". Sendo assim, sentimos que manter esta frase será o mesmo que manter as condições actuais de ensino aos surdos, visto que o todo correrá o sério risco de ser desconsiderado em favor desta simples frase.

Se o Ministério da Educação incluir no Currículo para as crianças surdas a Língua Gestual Portuguesa, esta será como qualquer disciplina, e qual é o pai a quem é dado o poder de decidir se o filho vai ou não aprender Português ou Matemática.

Se, como diz o despacho um pouco mais acima, "é fundamental assegurar a nível do ensino, um processo que (...) dê acesso ao domínio da Língua Gestual Portuguesa como forma de comunicação privilegiada" e se, conforme a alínea h do ponto 2 do 74.º Artigo da Constituição, a Língua Gestual Portuguesa é o instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades, como é que se deixa um pai negar ou autorizar o acesso à educação do filho?

Antes é imprescindível dar aos pais apoio e informação sobre a importância fundamental da Língua Gestual Portuguesa no desenvolvimento cognitivo, afectivo, social e educacional do seu filho, pois é esta Língua que lhe dará acesso ao Currículo Educativo em igualdade com os outros alunos ouvintes.

A escola deverá providenciar apoio às famílias através do ensino da Língua Gestual, na escola ou no domicílio ou outro local, à família e pessoas que se ocupam regularmente da criança. Só assim será possível haver um ambiente verdadeiramente bilingue em que a criança desenvolverá o seu máximo potencial, seja qual for o seu grau ou tipo de surdez.

Deve ainda este despacho prever que seja num futuro próximo elaborado o Currículo de Língua Gestual Portuguesa para os diferentes graus de ensino, para que esta seja uma disciplina-base obrigatória no ensino a crianças e jovens surdos.

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)



**APS
CENTRAL**

40 anos
1958 - 1998

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

Página 3

2 — As unidades de apoio à educação de crianças e de jovens referidos no número anterior constituem um recurso pedagógico das escolas que concentrem grupos de alunos surdos.

2.1 — As unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos têm como principal objectivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar.

3 — A definição das escolas em que serão criadas unidades de apoio à educação de crianças e de jovens surdos deve tomar em consideração, entre outros, os seguintes factores:

- a) Existência de técnicos especializados, nomeadamente os referidos no n.º 5;
- b) Dimensão da escola em função da população escolar a abranger e localização da escola em termos geográficos;
- c) Índice de ocupação da escola, tendo em consideração o número de salas disponíveis;
- d) Disponibilidade de outros serviços, infra-estruturas e apoios, designadamente refeitório, transportes e actividades de complemento curricular.

5. Quanto ao ponto 2, é de salientar que estamos a tentar mudar o ensino de surdos em Portugal, sendo que todo o discurso constante neste despacho aponta para a educação em "ambiente bilingue", o que só é possível quando a criança surda é educada junto com outras crianças e profissionais surdos e ouvintes que dominam a Língua Gestual Portuguesa, que lhes possam passar os conteúdos curriculares com a mesma naturalidade e ao mesmo ritmo que os professores aos alunos ouvintes.

Por esta razão, a função das Unidades deve ser de ensino a grupos de crianças surdas do(s) concelho(s) que se concentrarão na escola em que está a Unidade, e não de recurso pedagógico a outras escolas com alunos surdos, pois isto perpetua a situação existente até agora, de horas perdidas em escolas em que o aluno não compreende nem os colegas nem os professores, tendo de facto que aprender a matéria no dobro do tempo em aulas de apoio.

As Unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos são responsáveis pelo ensino de todo o currículo escolar dos alunos abrangidos pela Unidade, servindo igualmente de recurso informativo à comunidade ouvinte, autarquias e instituições do(s) Concelho(s) em assuntos de interesse para a Comunidade surda escolar.

6. (2.1) Em relação a este ponto, pensamos que se deve retirar a expressão "com ou sem problemas associados" uma vez que o objectivo deste despacho é regulamentar o ensino dos alunos surdos e dado o facto de que a surdez não é um problema nem tem como consequência quaisquer problemas "associados" à surdez.

Acrescentar um ponto 2.2:

Com vista à integração focada no ponto acima (2.1), a Unidade de Apoio a Alunos Surdos deverá garantir que os alunos ouvintes, bem como os professores e demais funcionários da escola em que a Unidade está integrada, aprendam Língua Gestual Portuguesa, para que desta forma haja uma verdadeira integração e socialização baseadas no respeito e conhecimento mútuo.

7. No ponto 3 alínea a), deverá suprimir-se a expressão "técnicos especializados", referindo em vez disso:

"Existência de Formadores de Língua Gestual Portuguesa e de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa."

(Ver comentário ao ponto 5, na página seguinte.)

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)



**AP S
CENTRAL**

**40 anos
1958-1998**

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

Página 4

4 — As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos concentrarão as crianças e jovens surdos de um ou mais concelhos, podendo, em função das necessidades detectadas, existir mais do que uma escola por concelho dotada de uma destas unidades.

5 — As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em língua gestual portuguesa.

5.1 — As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem ainda integrar outros técnicos especializados, designadamente formadores de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala.

5.2 — A afectação de docentes e de outros técnicos às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos rege-se pelo disposto no despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.

6 — A organização da resposta educativa para as crianças e jovens surdos deve ser determinada pelo grau de surdez, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, pela idade e pelo envolvimento e participação da família.

6.1 — As opções educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação constante do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

8. (ponto 5) As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos integram docentes com habilitação para o ensino das matérias curriculares dos diferentes ciclos, com formação em Língua Gestual Portuguesa de forma a poderem passar os currículos aos alunos surdos e avaliar seus conhecimentos de forma adequada.

(Não é necessário que os professores sejam especializados na área da "deficiência auditiva", uma vez que o se pede a estes docentes não é já um trabalho de apoio e reabilitação para a oralidade, mas sim que leccionem as matérias curriculares, como o fariam a crianças ouvintes, mas noutra Língua).

9. (5.1) Nesta alínea deverá ser retirada a expressão "técnicos especializados", uma vez que não consideramos um intérprete um técnico especializado, pois o trabalho do intérprete não é o ensino às crianças, sendo apenas um mediador da comunicação, traduzindo o que o professor e as crianças dizem.

Pensamos que a redacção do ponto 5.1 poderá ser:

"As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem ainda integrar formadores surdos de Língua Gestual Portuguesa, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e, opcionalmente, terapeutas da fala."

Consideramos a inclusão de terapeutas da fala opcional, por estar relacionada com tratamento médico-reabilitativo e não com o processo educativo.

Pensamos que no ponto 7, alínea c), se deve focar que o tempo da terapia da fala para as crianças que possam beneficiar não deve nunca ser dentro das horas lectivas, para não prejudicar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Idealmente, o terapeuta da fala não deveria estar presente na escola, mas sim em centros de saúde, onde os pais, por opção, pudessem levar os seus filhos.

10. (6.1) Igual, mas deve-se acrescentar: "... devendo esta avaliação ser feita sempre pelo professor e pelo formador surdo de Língua Gestual Portuguesa em conjunto".

Uma vez que os professores de surdos actualmente não possuem fluência em LGP suficiente para terem uma comunicação fluida com os alunos surdos, pode acontecer que o aluno de facto tenha conhecimento da matéria, mas seja prejudicado por estar a ser avaliado numa língua que não é a sua (o Português).

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)



**APS
CENTRAL**

40 anos
1958-1998

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

Página 5

Para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a língua gestual portuguesa, pelo que a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupos de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.

6.2 — As crianças entre os 3 e os 6 anos devem, preferencialmente, frequentar jardins-de-infância de crianças ouvintes, cumprindo parte do seu programa educativo, em pequeno grupo, nas salas de jardins-de-infância das unidades de apoio à educação de crianças surdas.

6.3 — Os alunos surdos pós-linguísticos realizam, preferencialmente, o seu percurso escolar em turmas de ouvintes, devendo, contudo, evitar-se a sua inserção isolada em turmas de alunos ouvintes.

6.4 — Os alunos surdos pré-linguísticos realizam o seu percurso escolar no 1.º ciclo, preferencialmente, em turmas de alunos surdos, de forma a poderem desenvolver e estruturar melhor a língua gestual portuguesa e receber todo o ensino nesta língua, sem prejuízo da sua participação com os alunos ouvintes em actividades lúdicas e culturais, bem como em áreas curriculares específicas.

6.5 — Os alunos surdos pré-linguísticos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário devem, preferencialmente, estar inseridos em turmas de ouvintes, com a presença de um intérprete de língua gestual portuguesa, sempre que os conteúdos curriculares o permitam, podendo também frequentar turmas de alunos surdos sempre que daí resulte maior benefício para o cumprimento do currículo.

11. Esta primeira parte referente à educação precoce de crianças surdas, parece ser contrariada pela alínea 6.2.

Se na idade de aquisição da linguagem a criança está a maior parte do tempo com crianças ouvintes, como vai adquirir os conhecimentos em Língua Gestual Portuguesa para depois aceder aos conteúdos curriculares no básico, conforme o ponto 6.4?

Consideramos assim que a criança surda entre os 3 e os 6 anos deve sempre ser inserida num grupo de crianças surdas com adultos surdos que utilizem a Língua Gestual mesmo que para isso tenha que se deslocar da sua área de residência.

12. Este artigo não nos parece muito claro. Para este efeito, que surdos são considerados como pós-linguísticos? A partir de que idade?

É preciso notar que embora possam ter alguns conhecimentos de Português, continuam a não ouvir e, portanto, não têm acesso sem limites ao que se passa na sala de aula. Continuam a não receber parte da informação na turma de ouvintes. Ao passo que, se inseridos em turmas de surdos, poderão ter acesso ao que é dito pelos professores e pelos colegas, sem restrições, podendo obter resultados académicos superiores, e, ao mesmo tempo, não se sentirão inferiorizados por dependerem sempre dos colegas para saber o que se está a passar.

13. (6.4) Louvamos aqui a clareza de redacção, que não deixa margem para dúvidas ao dizer "receber todo o ensino nesta língua", o que pressupõe que os alunos surdos serão educados em turmas de surdos, tendo professores e formadores de LGP que lhes transmitirão os conhecimentos sem barreiras de comunicação e em igualdade com os ouvintes.

Queremos apenas pedir que os termos "pré-linguísticos" e "pós-linguísticos" sejam retirados, uma vez que esta designação é muito vaga e não se justifica em termos educativos. Estamos a legislar sobre a educação de surdos, devendo as condições de acesso à informação ser iguais para ambos os grupos, como referimos no ponto anterior.

14. No ponto 6.5, sentimos que no ensino básico 2.º ciclo e, se possível, no 3.º ciclo, deviam ainda estar preferencialmente em turmas de surdos, para que possam adquirir as estruturas e conhecimentos básicos em pé de igualdade com os ouvintes (a mesma informação) e terem um pouco mais de tempo para consolidarem os conhecimentos da Língua Gestual Portuguesa e da Língua Portuguesa, sua 2.ª Língua. No entanto, sabemos que isso não é sempre possível, pelo que ter intérpretes na sala é uma situação de recurso, sendo fundamental que estejam em todas as disciplinas como mediadores da comunicação. Por esta razão, não entendemos a expressão "sempre que os conteúdos curriculares o permitam". A que excepções esta frase se refere?

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)



**APS
CENTRAL**

40 anos
1958 - 1998

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SURDOS
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
FUNDADA EM 24-09-1958

Página 6

6.6 — Os alunos surdos com problemas associados devem fazer o seu percurso escolar em turmas que possibilitem o recurso a modificações curriculares e a metodologias e estratégias adequadas às suas necessidades educativas específicas.

7 — Às escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos compete:

- a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua;
- b) Assegurar as medidas pedagógicas específicas necessárias ao domínio do português, nomeadamente a nível da escrita e da leitura;
- c) Assegurar os apoios a nível da terapia da fala e do treino auditivo às crianças e jovens que deles possam beneficiar;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica;
- e) Proceder às modificações curriculares necessárias;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de encaminhamento profissional dos alunos;
- h) Programar e desenvolver acções de formação de língua gestual portuguesa para professores, pessoal não docente, pais e familiares;
- i) Colaborar com as associações de pais e com as associações de surdos na organização de acções de sensibilização sobre a surdez;
- j) Planear e participar, em colaboração com as associações de surdos ou com pessoas surdas da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens surdos e ouvintes, visando a interacção social entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

8 — As escolas com unidades de apoio à educação de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

8.1 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola os seguintes: televisor e vídeo; câmara de vídeo; retroprojector; computador com impressora; sinalizadores luminosos das campainhas em todas as portas das salas de unidades; adaptação com visualizadores de todos os sinais sonoros, como a campainha de início e fim de aula; telefone de texto, *telex*, dicionários, livros, vídeos e CD de língua gestual sobre a língua gestual portuguesa e sobre a cultura e história da comunidade surda.

9 — No prazo de 60 dias a contar da data da publicação do presente despacho, os directores regionais de Educação definirão para a respectiva área geográfica a rede de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário com unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos.

10 — Compete ao conselho de acompanhamento dos apoios educativos, definido no n.º 19 do despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, orientar e incrementar o desenvolvimento de unidades de apoio à educação de alunos surdos.

10.1 — As unidades de apoio à educação de alunos surdos constituem um apoio educativo ao serviço de uma área geográfica, a definir caso a caso, estando em termos administrativos e funcionais ligadas às escolas a que pertencem, sendo pedagogicamente coordenadas pela equipa de coordenação dos apoios educativos, definida nos termos do despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho.

17 de Abril de 1998. — A Secretária de Estado da Educação e Inovação, *Ana Benavente*.

15. (6.6) Continuamos a não ver razão nenhuma para esta alínea, uma vez que esta Legislação se refere a alunos surdos. Como já se disse, a surdez não implica qualquer "problema" que lhe esteja associado.

16. No ponto 7, acrescentar uma alínea a seguir à alínea b; que será a nova alínea c):

"Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, Língua, história e cultura da Comunidade Surda Portuguesa".

17. No ponto 7, alínea e) Não vemos justificação para esta alínea. Os alunos surdos não têm deficiência mental limitativa do acesso ao Currículo normal. Desde que o aluno tenha acesso a uma Língua materna, através desta (a Língua Gestual Portuguesa), poderá aceder à 2ª Língua (a Língua Portuguesa) e a todas as disciplinas, seja qual for o grau de complexidade, da mesma forma que os alunos ouvintes, apenas numa Língua diferente.

Em vez disto, propomos que a redacção seja:

"Garantir o cumprimento do currículo Nacional de forma a facultar o acesso ensino superior em igualdade de oportunidades com os alunos ouvintes".

18. No ponto 7 alínea h, acrescentar "e alunos ouvintes da escola onde a Unidade se integra".

19. Nos equipamentos essenciais (8.1.), onde diz "adaptação com visualizadores de todos os sinais sonoros, como a campainha de início e fim de aula, "intercalar "alarmes de incêndio, etc.", continuando com o resto do texto como está.

175º Aniversário da Educação de Surdos em Portugal * 1823-1998

DELEGAÇÕES: LEIRIA * ALGARVE

NÚCLEOS: COIMBRA * LISBOA * LAGOS

FILIADOS: FEDERAÇÃO MUNDIAL DE SURDOS (WFD) * UNIÃO EUROPEIA DE SURDOS (EUD) * COMITÉ INTERNACIONAL DOS DESPORTOS DE SURDOS (CISS) * COMITÉ INTERNACIONAL DE XADREZ SILENCIOSO (ICSC) * ORGANIZAÇÃO EUROPEIA DOS DESPORTOS DE SURDOS (EDSO)

Anexo E (Doc.5)

Reflexão sobre o Despacho n.º 7520/98 (AFAS, 1998)

À Excelentíssima Senhora
Secretária de Estado da Educação e Inovação
Dra. Ana Benavente

Lisboa, 2 de Julho de 1998
N/Ref.^a, 064/98

A AFAS, Associação de Famílias e Amigos dos Surdos tem vindo a desenvolver uma série de acções e actividades na área da surdez. Tem contado, também, com a colaboração de outras associações e entidades, em que destacamos a APS, Associação Portuguesa de Surdos e o IPF, Instituto Português de Fotografia, aliás como é possível verificar pela documentação em apenso (Estatutos, Relatório de Actividades de 1997, Plano de Actividades para 1998).

Decorrente da análise e reflexão do despacho nº 7520/98, de 17 de Abril e publicado a 6 de Maio no D.R.(II Série), emanado por essa Secretaria de Estado, decidiu a AFAS apresentar um documento (também em anexo) que concorre à troca de impressões com V.Ex.^a, pelo que solicitamos a marcação de uma audiência.

Sempre à disposição de V.Ex.^a. enviamos os mais respeitosos cumprimentos.

O Presidente da Direcção

Luis Clara

Excelentíssima Senhora
Secretária de Estado da Educação e Inovação

A AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos é uma jovem associação, constituída em Julho de 1997, e tem como objecto a implementação de acções que facilitem a plena concretização dos objectivos da minoria linguística e cultural Surda, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da sociedade que se quer desenvolvida, culta e que aceita a diversidade natural da humanidade.

Como se pode verificar pelos estatutos, que se anexam, esta Associação não tem uma intervenção directa no domínio da Educação. No entanto, para a realização do referido objecto, obviamente que a Educação constitui uma preocupação permanente, pelo que disponibilizamos, desde já, a nossa colaboração.

O amadurecimento social e institucional de que é reflexo a alínea h) do artigo 74º. da Constituição e a concretização da sua adaptação em despacho pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação apresenta-se-nos não só, como pertinente, como vem também ao encontro de velhas expectativas.

Pela sua importância, não nos é possível deixar de apresentar as dúvidas surgidas da leitura e reflexão do documento, que gostaríamos de ver esclarecidas e que se enquadram em duas grandes áreas: Conceptual e de Aplicação.

Deste modo, o preâmbulo do despacho contempla princípios como o da igualdade de aprendizagem, a concretizar no quotidiano, através da língua natural do surdo, a Língua Gestual Portuguesa. A preocupação de dotar o sistema de ensino de infra-estruturas que os viabilizem é um passo importante para que o desenvolvimento prático destes conceitos concorram para a melhoria da qualidade de vida da comunidade surda, nomeadamente, com a aquisição de conhecimentos propiciadores a uma efectiva vida profissional, com perfil optativo, e no pleno exercício da sua qualidade de cidadãos.

Assim e no que diz respeito à questão conceptual, a nosso ver, o articulado não corresponde por inteiro aos princípios expressos no preâmbulo. Quanto à dinâmica de aplicabilidade do despacho, esta é coarctada pelo uso de expressões, umas que não sendo imperativas e outras inadequadas dirigem ao ambíguo relativamente à prossecução dos princípios acima referidos.

Apesar de tudo, o preâmbulo denota clareza e uma evolução na abordagem da problemática da educação do surdo, nomeadamente na importância atribuída à Língua

No número 6.2, a primeira dúvida inscreve-se no âmbito do despacho, que no número 1 refere *...ensino básico e secundário...*, o que nos leva a questionar se todas as crianças entre os 3 e os 6 anos podem ser englobadas no ensino básico? Se não, porquê regulamentar este escalão etário? Possivelmente, se nos é permitida a interpretação, porque o sucesso do ensino básico pode ter na base a aquisição de desenvolturas na fase pré-primária.

Assim sendo, não será paradoxal preconizar o ensino conjunto de crianças surdas e ouvintes, inviabilizando-se o desenvolvimento da língua gestual por aquelas estarem subordinadas, à partida, a uma classe ouvinte? Sendo essa classe o suporte determinante do sucesso educativo, ou seja estas crianças quando estiverem em condições de integrar o preconizado no número 6.4 só nessa altura começam a ter língua gestual, o que implica os decorrentes atrasos no desenvolvimento cognitivo e emocional, remetendo-as *ab origine* para situações de desigualdade quanto ao conjunto das matérias curriculares.

Nestas condições, o que se está a viabilizar é a aprendizagem da língua oral, como primeira língua, e não o contrário. Sabendo que a aquisição da língua oral, neste caso, não é espontânea, a sua apreensão só pode decorrer de ensino sistemático e como segunda língua.

Ainda no mesmo número afigura-se-nos pertinente evidenciar a expressão *...cumprindo parte do programa educativo...nas salas...*, quando o programa educativo deveria ser cumprido integralmente com incidência fundamental, ou preponderante, em língua gestual e com igual paralelismo à duração lectiva dos alunos ouvintes. Propiciando, em simultâneo, o convívio social com os outros alunos ouvintes, no recreio, lazer, cultura e desporto, aproximando e enriquecendo, no fim de contas, as duas comunidades desde a infância.

Quanto aos números 6.4 e 6.5, embora compreendendo a ambiguidade linguística de algumas expressões, parece-nos pertinente neste caso fazer um pequeno reparo às expressões pós-linguística e pré-linguística por esta terminologia não apresentar o rigor devido ao conceito. Qualquer criança surda que tenha acesso à língua gestual, como preconizado na Constituição e dependente das instituições, não pode em caso algum ser denominada de pré-linguística, pois a língua gestual é em tudo equiparada à língua oral.

Pode, sim, haver referências às crianças pré-oralistas e pós-oralistas, pois nestas idades ser pré-linguístico é reconhecer um estágio de ausência de desenvolvimento da linguagem, decerto *contra-natura* e que este despacho parece pretender evitar.

Decorrente do número anterior e considerando não só a designação ambígua de pré-linguísticos, os alunos surdos não deverão estar inseridos em turmas de ouvintes, por

questões de eficácia curricular, como se dispõe em 6.5. A presença de um intérprete de língua gestual não deve também depender dos conteúdos curriculares mas sim e apenas dos conteúdos pedagógicos, excepto obviamente casos como o da música, não invalidando que a apreendam, na sua componente rítmica, por exemplo.

A questão tratada no número 6.6, parece-nos justificar tratamento mais abrangente, perspectivando um outro documento que contemple a sua especificidade e que extrapole esta área.

No número 7 alínea e), a posição da AFAS é absolutamente discordante pois está em causa o próprio princípio.

Deverão preconizar-se modificações pedagógicas e não curriculares que, à partida, remetem os alunos surdos para situações escolares e de aprendizagem desigual, concorrendo a níveis de conhecimento aquém do exigido, quer no campo profissional, quer para a expectativa académica legítima a qualquer cidadão.

No número 8.1, deverão incluir-se ainda os alarmes de incêndio, os avisos de perigo e os de evacuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À laia de conclusão, parece-nos fazer todo o sentido salientar duas questões fundamentais que devem nortear toda a estratégia educativa dos surdos:

1. A urgente criação de infra-estruturas que viabilizem a aplicação efectiva da Língua Gestual Portuguesa quer como meio, quer como fim, nesta área específica que é a da educação, sem nunca perder de vista a transmissão de conhecimentos, dentro do princípio de igualdades de oportunidade e que pressupõe o normal desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional;
2. Em caso algum deverá ser feita distinção nos conteúdos curriculares, sob pena de se contribuir determinadamente para frustrar expectativas, por um lado, e para subvalorizar indivíduos que têm também o dever e o direito de exercerem a sua cidadania em interdisciplinaridade, com a comunidade ouvinte, em circunstâncias equivalentes, por outro.

Anexo F (Doc.6)

Comunicado sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008 (APS, 2008)



Exmo Senhor
Secretário de Estado da Educação
Dr. Valter Lemos
Av. 5 de Outubro 107
1069-018 LISBOA

V/Refª.:

N/Refª.: 0032/08

Data: 01/02/2008

c/c da Drª Idália Moniz
Secretária de Estado da Reabilitação

Vimos por este meio felicitar V. Exa. e expressar a nossa satisfação pelas iniciativas concretizadas pelo V. Ministério, nomeadamente o **Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro que define os apoios especializados** e em particular a criação de Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos, e o **Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa**, que introduz uma prática inovadora e essencial no ensino bilingue de alunos Surdos.

Não podemos deixar de manifestar o nosso regozijo por termos sido chamados pela DGIDC a colaborar na elaboração destes Documentos e por termos visto reconhecidos a nossa experiência e conhecimento sobre estas matérias.

Neste contexto, reforçamos as saudações a todos os envolvidos neste processo, pelo empenho e vontade de proporcionar aos alunos surdos um novo modelo educativo.

Na sequência das novas linhas orientadoras preconizadas pelo V. Ministério e que defendemos enquanto princípios de melhoria para a educação dos alunos surdos, mantemos alguma expectativa no que concerne a implementação destas medidas. Manifestamos, assim, a nossa disponibilidade em continuar a colaborar com a DGIDC.

Com os melhores cumprimentos,

Pela Direcção Central da
Associação Portuguesa de Surdos
O Presidente

João Alberto Ferreira

SEDE CENTRAL:
Av. da Liberdade, Nº 157 - 2º
1250-141 LISBOA – PORTUGAL
Contribuinte Nº 500 950 253
Telef.: +351 213 557 244
FAX: +351 213 153 244
Email: apsurdoscen@mail.telepac.pt

FILIADOS:
(Member of the WFD) - Membro da Federação Mundial de Surdos
(ESMHD) - Sociedade Europeia de Saúde-Mental e Surdez
(FPAS) - Federação Portuguesa das Associações de Surdos
(LPDS) - Liga Portuguesa de Surdos

Comunicado

A Comunidade Surda manifesta a sua maior satisfação com a publicação da nova legislação referente à educação especial para Surdos.

É com enorme felicidade que os Surdos se sentem finalmente ouvidos quanto à forma como preferem ser educados, que é através da sua língua natural, a Língua Gestual Portuguesa. Apesar de reconhecida na Constituição Portuguesa apenas em 1997, a língua gestual terá nascido em Portugal há cerca de 200 anos aquando da primeira concentração de Surdos, precisamente, numa escola. Como qualquer língua, esta também existe em comunidade, daí a necessidade vital da sua concentração.

É desde sempre vontade premente da Comunidade Surda, enquanto minoria linguística e cultural, a concentração das suas crianças e jovens em turmas só de Surdos, o que implica que tal aconteça em escolas de referência. Claro que se deseja que a concentração de Surdos seja máxima, para que a língua possa ser utilizada por uma maior diversidade de falantes nativos, logo, as escolas de referência terão de ser em menor número possível.

Por outro lado é com grande alívio que a Comunidade Surda vê salvaguardada nesta lei a importância de ser o adulto Surdo, como legítimo modelo linguístico de Língua Gestual Portuguesa, a assegurar o ensino da sua primeira língua aos alunos Surdos que também a partilham enquanto tal.

Congratulamos assim o Ministério da Educação pela preocupação em querer ouvir e respeitar a vontade dos Surdos.

Associação Portuguesa de Surdos (desde 1958)

Anexo G (Doc.7)

“Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro” (AFAS, 2008)



MB
AR
R

A Sua Excelência
A Senhora Ministra da Educação
Dr.ª Maria de Lurdes Rodrigues
Av. 5 de Outubro, n.º 107
1069-018 LISBOA

C/c: Presidente da Assembleia da República;
Comissão Parlamentar de Educação;
Federação Portuguesa das Associações de Surdos;
Associação Portuguesa de Surdos;
Associação de Surdos do Porto

Assunto: Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Foi com satisfação que tomámos conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, no que respeita à educação do surdo.

Com efeito, esperou-se muitos anos, para ver concretizado em diploma legal, quer nos princípios, quer nas formas de pragmatização, parte dos anseios que a educação das crianças e jovens surdos vêm corporizando. Até hoje, apesar de algumas vontades, tem-se constatado que as estratégias implementadas de ensino desta comunidade minoritária foram ineficazes e tiveram custos elevados para os seus destinatários. Se bem que, em nosso entender, este diploma contemple ainda um número excessivo de escolas, propõe procedimentos concordantes com o que há muito a AFAS preconizava.

Acreditamos no real interesse e disponibilidade do Estado Português para iniciar uma nova etapa, que se perspectiva produtiva, na educação dos Surdos.

AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos – Rua C, Bairro da Liberdade, Lt. 12, Lj. 18 R/C
1070-065 LISBOA Tel : 213 879 303 Fax : 213 879 305 E-mail : afas@sapo.pt
Contribuinte Número : 504 001 965 NIB: 0007 0271 0013 0020 0031 5



Cumpre dirigir uma palavra ao trabalho liderado pelo Ministério da Educação pela atenção prestada ao contributo da Comunidade Surda, concertando os princípios de educação com as particularidades deste grupo.

Neste âmbito, porque há muito a fazer e dificuldades a ultrapassar, disponibilizamos toda a boa vontade, conhecimentos e empenho para colaborar, em conformidade com as possibilidades desta associação, na aplicação deste documento, nomeadamente no contexto do artigo 30.º “Cooperação e parceria”.

Com os mais respeitosos cumprimentos

O Presidente

Luis Clara

A Secretária da Direcção

Maria Teresa Bispo

O Tesoureiro

André Teixeira Couto

Membro do Conselho Consultivo

Rosa Garcia

AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos – Rua C, Bairro da Liberdade, Lt. 12, Lj. 18 R/C
1070-065 LISBOA Tel : 213 879 303 Fax : 213 879 305 E-mail : afas@sapo.pt
Contribuinte Número : 504 001 965 NIB: 0007 0271 0013 0020 0031 5

Anexo H (Doc.8)

“Protesto contra alteração da nova lei da Educação Especial” (APS, 2008)

apsurdos

De: "Comissão 8ª - CEC RAR" <com8cec@ar.parlamento.pt>
Para: "apsurdos" <apsurdoscen@mail.telepac.pt>
Enviado: quarta-feira, 19 de Março de 2008 13:05
Assunto: RE: PROTESTO CONTRA ALTERAÇÃO DA NOVA LEI DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Exmos Senhores
João Alberto Ferreira
Amílcar Morais

Encarrega-me o Senhor Presidente da Comissão Parlamentar de Educação e Ciência, Deputado António José Seguro, de agradecer o envio da vossa comunicação de protesto contra a alteração da nova Lei da Educação Especial, e de informar V. Exas de que do seu conteúdo foi dado imediato conhecimento aos senhores deputados coordenadores dos seis grupos parlamentares representados na Comissão.

Com os melhores cumprimentos,

Gabinete de Apoio à Comissão Parlamentar de Educação e Ciência,
Vera Costa

De: apsurdos [mailto:apsurdoscen@mail.telepac.pt]
Enviada: quarta-feira, 5 de Março de 2008 22:58
Para: Comissão 8ª - CEC RAR
Assunto: PROTESTO CONTRA ALTERAÇÃO DA NOVA LEI DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Exmos. Senhores Deputados,

Enquanto parte da Comunidade Surda, junto enviamos o nosso comentário sobre a nova Lei (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro).

Estamos muito satisfeitos com a homologação da Lei porque, futuramente, esta pode ser uma influência positiva e forte para a garantia da qualidade da educação das crianças surdas. Por isso, a Comunidade Surda manifesta a sua maior satisfação com a publicação da nova Legislação referente à educação dos Surdos.

Acreditamos muito que a política da educação vai evoluir com a protecção e responsabilidade assumida pelo Estado Português de uma língua oficialmente reconhecida: a Língua Gestual Portuguesa, conforme a Constituição da República Portuguesa (artigo 74º, ponto 2 e alínea h).

É com enorme felicidade que os Surdos se sentem finalmente ouvidos quanto à forma como preferem ser educados, que é através da sua língua natural (materna), a Língua Gestual Portuguesa.

É desde sempre vontade premente da Comunidade Surda, enquanto minoria linguística e cultural, a concentração das suas crianças e jovens Surdos em turmas só de Surdos, o que implica que tal aconteça em

"escolas de referência".

Por outro lado, é com grande alívio que a Comunidade Surda vê salvaguardada nesta Lei a importância de ser o adulto Surdo, como legítimo modelo linguístico de Língua Gestual Portuguesa, o **Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa**, a assegurar o ensino da sua primeira língua aos alunos Surdos, tal como o docente de língua mirandesa, como modelo linguístico para os alunos mirandeses.

Congratulamos o Ministério da Educação pela preocupação em querer ouvir e respeitar a vontade dos Surdos.

Soubemos que a Assembleia da República vai alterar alguns artigos. Tendo em conta o que está referido acima, defendemos que não seja alterada a designação "Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa" para que as crianças/jovens Surdos tenham o Docente Surdo como modelo, com bom perfil profissional, com a mesma língua materna, identidade e cultura dos alunos surdos. Os profissionais não surdos, mesmo que saibam utilizar a Língua Gestual Portuguesa, não têm uma fluência nativa na língua, não têm a vivência da cultura da Comunidade Surda, de toda a construção e percepção visual da realidade, e não são, por este motivo, modelos ideais, quer de falantes de 1ª língua, quer de identificação com a comunidade.

A título de exemplo, podemos dizer que houve casos em que crianças surdas que cresceram sempre integradas/inclusas na comunidade ouvinte, sem conhecimento da comunidade surda, achavam que quando chegassem à juventude, morreriam ou se tornariam ouvintes. Esta não é uma percepção realista e é até mesmo gravemente prejudicial para o bom desenvolvimento e a saúde mental destas crianças. Porquê? Porque as mesmas crianças nunca viram um jovem/adulto nem um idoso surdo na sua infância. A reflexão é que as crianças surdas devem ter um modelo Surdo como profissional, para se identificarem e integrarem na comunidade Surda, construírem a sua identidade como pessoa surda com uma boa auto-estima, confiança e total autonomia, para chegar a adulto bem integrado e ter bom acesso aos dois "mundos": a Comunidade Surda e ouvinte.

Estamos preocupados com a alteração da Lei (Decreto-Lei 3/2008), e, mais uma vez, pedimos a vossa atenção principalmente para com os alunos Surdos.

Não havendo ainda profissionais formados nesta área a nível do ensino superior, devem ser valorizados os profissionais que há décadas (desde os anos oitenta), exercem estas funções nas escolas, os formadores de LGP, formados pela Associação Portuguesa de Surdos e, mais recentemente, também pela Associação de Surdos do Porto. Este reconhecimento é feito no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, e deve ser mantido.

De forma a "proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa" tal como diz a Constituição, qualquer formação a nível do ensino superior de docentes para o ensino desta língua, bem como qualquer decisão que afecte directa ou indirectamente a qualidade do ensino desta língua e da educação dos surdos em geral, deve ser equacionada em conjunto com a Comunidade Surda.

A Língua Gestual Portuguesa pertence à Comunidade Surda, enquanto língua de uma minoria linguística em Portugal, sendo, assim, a Comunidade Surda a entidade idónea para proteger e garantir a qualidade do ensino da sua própria língua, património desta comunidade e do país.

De forma a garantir o direito dos alunos surdos a um ensino verdadeiramente bilingue, com total acesso às várias disciplinas do currículo escolar, os docentes das várias disciplinas, quer sejam surdos quer ouvintes, devem obrigatoriamente ter competência em LGP suficiente para poderem leccionar a sua área disciplinar nesta língua.

A competência em LGP para o ensino de Surdos deve ser avaliada e certificada pelas entidades da Comunidade Surda, acima referidas, com experiência nesta área, como garante de qualidade, que só a própria comunidade pode atestar.

Assim, apelamos mais uma vez para que seja salvaguardada A QUALIDADE DO ENSINO da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos, mantendo a exigência de que o docente desta primeira língua seja um "Docente **Surdo** de Língua Gestual Portuguesa" e que a competência dos docentes que ensinam esta disciplina e a competência em LGP dos que ensinam as outras disciplinas no âmbito do ensino bilingue sejam certificadas por estas associações.

Subscrevemo-nos, com consideração,

Pela Comunidade Surda,

João Alberto Ferreira

(Presidente da Associação Portuguesa de Surdos)

Amílcar Morais

(em representação dos Formadores de Língua Gestual Portuguesa)

Internal Virus Database is out-of-date.

Checked by AVG Free Edition.

Version: 7.5.516 / Virus Database: 269.21.6/1315 - Release Date: 06-03-2008 9:07

Anexo I (Doc.9)

“Lei n.º 21/2008, de 12 de maio” (AFAS, 2008)



A Sua Excelência
O Presidente da Assembleia da Republica
Dr. Jaime Gama
Palácio de São Bento
1249-068 LISBOA

C/c: Ministra da Educação;
Comissão Parlamentar de Educação;
Federação Portuguesa das Associações de Surdos;
Associação Portuguesa de Surdos;
Associação de Surdos do Porto

Lisboa, 30 de Maio de 2008

Assunto: Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

A Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, procede à primeira alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

No que respeita à educação do surdo foi com tristeza e indignação que tomámos conhecimento das alterações. É profundo o arrependimento que congrega as pessoas que, em documento próprio e oportunamente distribuído pelas mesmas entidades, elogiaram e acreditaram na mudança. A retirada da expressão “surdos”, que no documento aparecia associada a docentes, vem mais uma vez corromper os mais elementares princípios de educação dos surdos e fazer tábua rasa do conhecimento e da experiência de todos os países em que os surdos têm tido sucesso no percurso educativo e na aprendizagem.

A evocação de argumentos de teor discriminatórios, utilizado por grupos ou por indivíduos, para derrube da expressão “surdos” no Decreto-Lei, revela quer dos emissores quer dos receptores, uma reflexão superficial, falaciosa e que aplica confusamente o conceito de discriminação quando se está a falar de competências. Custa-nos a crer que, pela mesma lógica, o Ministério da Educação, doravante, coloque a ensinar Língua Portuguesa, indivíduos de nacionalidade estrangeira com línguas mãe que não a

AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos – Rua C, Bairro da Liberdade, Lt. 12, Lj. 18 R/C
1070-065 LISBOA Tel : 213 879 303 Fax : 213 879 305 E-mail : afas@sapo.pt
Contribuinte Número : 504 001 965 NIB: 0007 0271 0013 0020 0031 5



portuguesa. Gostaríamos de ser informados sobre o número de professores que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa, como primeira língua, nos diferentes graus de ensino, e que não são nativos dessa língua, mesmo que tenham desenvolvido competências nessa área do saber.

Até para a aprendizagem de uma segunda língua, como seja o Inglês, note-se a relevância de ter um professor nativo dessa língua, avaliada pela crescente procura dos institutos de línguas e o respectivo sucesso que advém desse recurso. **O professor de Língua Gestual Portuguesa (primeira língua para o surdo) tem de ter como requisito obrigatório ser surdo português.** Os professores de Língua Gestual Portuguesa, não surdos, não são nativos da Língua Gestual Portuguesa.

Não pretendemos discutir as questões da constitucionalidade da Lei, mas apenas uma alteração que é reguladora de práticas do ensino e que não assegura para a Língua Gestual Portuguesa as mesmas condições de aprendizagem ao surdo, que assegura ao ouvinte relativamente à aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo criteriosamente como imperativo serem ambas a primeira Língua, reclamando-se aqui e agora o **princípio de equidade**. Estas alterações abrem, assim, um leque de possibilidades que irão, doravante, legitimar o que até agora não estava legitimado e que apenas configurava uma prática incorrecta.

O Decreto-Lei, favorecia, as condições essenciais à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, bem como o seu desenvolvimento e progresso, como Língua Viva que é cuja tutela só pode ser assegurada pelos seus utilizadores nativos. Mais uma vez se afirma que qualquer língua não é apenas um estrito código comunicacional. As Línguas, para além de um código e de um raciocínio, transportam consigo factores culturais. No caso das Línguas Gestuais, esses factores são pertença única do Surdo e a sua respectiva inerência não pode ser deslocada para ouvintes mesmo que fluentes nessa Língua.

Está em aberto um enorme espaço para docentes ouvintes, com formação em Língua Gestual Portuguesa, e que objectivamente poderão leccionar todas as disciplinas, assim como poderão ser tradutores intérpretes dessas mesmas, à excepção do que diz respeito ao **ensino da Língua Gestual Portuguesa, como primeira Língua do Surdo.**

AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos – Rua C, Bairro da Liberdade, Lt. 12, Lj. 18 R/C
1070-065 LISBOA Tel : 213 879 303 Fax : 213 879 305 E-mail : afas@sapo.pt
Contribuinte Número : 504 001 965 NIB: 0007 0271 0013 0020 0031 5



Apresenta-se como pertinente esclarecer que este entendimento está liberto de qualquer fundamentalismo, tanto mais que sabendo que os docentes ouvintes utilizadores de Língua Gestual Portuguesa, aquando do contexto do ensino das outras disciplinas, deveriam ser acompanhados por surdos fluentes em Língua Gestual Portuguesa, a fim de serem propiciadas as condições que criam e desenvolvem as nomenclaturas associadas às várias matérias do saber. Tal ainda não exigimos. Mas é a Comunidade Surda que naturalmente contribui para essa vivência linguística, já que Portugal não apresenta grande evolução nessa área, pois o ensino não tem sido favorecedor desse dinamismo, muito devido às condições em que se tem processado a transmissão e a transferência de conhecimentos – no caso mais com adaptações curriculares e menos com Língua Gestual.

O ideal, neste contexto, deveria consubstanciar um observatório para o acompanhamento, estudo e avaliação dos novos gestos que dão corpo nomeadamente aos conceitos que sustentam os vários níveis do saber, sejam eles de carácter científico, tecnológico e/ou humanista.

Após a leitura (e análise não especializada na área jurídica) e salvo melhor opinião, permitimo-nos alertar para eventuais incongruências do documento em questão e que consideramos prejudicar tanto uma eficaz pragmatização dos procedimentos, como contribuir para a perversão daquilo que pensamos ter sido o espírito da Lei e que, à data, nos apressámos a elogiar.

Com os mais respeitosos cumprimentos.

O Presidente

Luis Clara

A Secretária da Direcção

Maria Teresa Bispo

O Tesoureiro

André Teixeira Couto

AFAS – Associação de Famílias e Amigos dos Surdos – Rua C, Bairro da Liberdade, Lt. 12, Lj. 18 R/C
1070-065 LISBOA Tel : 213 879 303 Fax : 213 879 305 E-mail : afas@sapo.pt
Contribuinte Número : 504 001 965 NIB: 0007 0271 0013 0020 0031 5

Anexo J (Doc.10)

Comentários ao Programa de Português L2 (APS, 2010)

| CORRECÇÃO | PÁGINA* | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|--|------------------------|---|---|
| <i>modelo antropológico da surdez</i> | 4 (3º ponto) | <i>Considera-se o surdo segundo o modelo antropológico.</i> | Quando a pessoa surda é referida segundo o modelo antropológico parece contraditório que se utilize o termo médico da “surdez”. |
| <i>Estados Unidos</i> | 5 (1º parág.) | <i>Estados Unidos da América</i> | Considerámos esta correcção por mero preciosismo. |
| <i>Os pressupostos desses ambientes de aprendizagem são a linguagem gestual</i> | 5 (2º parág.) | <i>são a <u>língua gestual</u></i> | Sugerimos vivamente que se evite ao máximo a designação de “linguagem gestual” de modo a não promover confusões que, infelizmente, já existem de sobremaneira. |
| <i>e a comunidade de pessoas que utilizam a LGP</i> | 5 (2º parág.) | <i>e a <u>envolvência na comunidade de pessoas que <u>a utiliza</u></u>.</i> | Se se está a falar da língua gestual numa perspectiva mais geral, parece-nos mais correcto que ela não se restrinja à LGP. |
| <i>A criança surda tem de crescer num ambiente de LGP e tem de ter uma escola</i> | 5 (2º parág.) | <i>A criança surda <u>deve</u> crescer num ambiente de <u>LG</u> e <u>preferencialmente</u> ter uma escola</i> | O encaminhamento para a educação bilingue é, naturalmente, a opção preferível, mas não a exclusiva. Assim como não concordamos que os defensores das outras alternativas sejam intransigentes, pensamos que também não o devemos ser. |
| <i>A linguagem natural dos surdos é gestual, composta por sinais visuais</i> | 5 (4º parág.) | <i>A <u>língua</u> natural dos surdos é a <u>gestual</u>, composta por <u>símbolos</u> visuais</i> | O termo “sinal” pode ser confundido com o de “gesto”, utilizado pelo português do Brasil, pelo que somos da opinião de minimizar tudo o que possa trazer ambiguidade. |
| <i>LGP</i> | 6 (5x, 1º e 5º parág.) | <i><u>LG</u> ou eventualmente <u>língua gestual</u></i> | Se se está a falar da língua gestual numa perspectiva mais geral, parece-nos mais correcto que ela não se restrinja à LGP. |
| <i>natureza dos sinais que utilizam</i> | 6 (2º parág.) | <i>natureza dos <u>símbolos</u> que utilizam ou eventualmente <u>signos linguísticos</u></i> | O termo “sinal” pode ser confundido com o de “gesto”, utilizado pelo português do Brasil, pelo que somos da opinião de minimizar tudo o que possa trazer ambiguidade. |
| <i>utilizam sinais visuais (os gestos, as formas e posições da mão, as expressões corporais)</i> | 6 (2º parág.) | <i>utilizam <u>gestos</u> (<u>configuração, orientação, localização e movimento das mãos e expressão facial e corporal</u>)</i> | As unidades mínimas dos gestos ou parâmetros são descritas pelos cinco itens referidos na nossa sugestão, conforme bibliografia actualizada sobre as gramáticas das línguas gestuais. |
| <i>número limitado de sinais</i> | 6 (3º parág.) | <i>número limitado de <u>símbolos</u> ou eventualmente <u>signos linguísticos</u></i> | O termo “sinal” pode ser confundido com o de “gesto”, utilizado pelo português do Brasil, pelo que somos da opinião de minimizar tudo o que possa trazer ambiguidade. |

* o número da página corresponde ao da versão enviada por email (Prog_portL2_Surdos_TextodefinitivoCOMPLETOAbril2010.pdf) e o número dos parágrafos é contado a partir do início da página, independentemente do parágrafo continuar o da página anterior.

| CORREÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|--|-------------------|---|---|
| <i>um pouco mais para as línguas gestuais (formas, movimentos e posições das mãos)</i> | 6 (3º parág.) | <i>bastante mais para as línguas gestuais (configuração, orientação, localização e movimento das mãos e expressão facial e corporal)</i> | “ |
| <i>LP</i> | 6 (2x, 5º parág.) | <i>língua escrita</i> | Se se está a falar da língua escrita numa perspectiva mais geral, parece-nos mais correcto que ela não se restrinja à LP. |
| <i>LP</i> | 7 (1º parág.) | Retirar: <i>que repousa na escrita das grandes línguas da humanidade, entre as quais a LP.</i> | Parece-nos um pouco discriminatório reduzir as grandes línguas da humanidade apenas às línguas escritas. |
| <i>Esse bilinguismo segue o mesmo caminho e o mesmo ritmo</i> | 7 (2º parág.) | <i>Esse bilinguismo segue um caminho a um ritmo diferente do das crianças ouvintes. Enquanto as crianças ouvintes podem adquirir e desenvolver paralelamente duas línguas orais, as crianças surdas apenas terão possibilidade de adquirir naturalmente a língua gestual e posterior e gradualmente aprender a língua escrita.</i> Retirar: <i>Nos primeiros cinco anos (...) uma língua para ser escrita.</i> | Pensamos ser arriscado comparar o bilinguismo entre crianças surdas e ouvintes, já que ele se processa de forma distinta. Além do mais, o bilinguismo na criança surda pode ser ainda bastante variável, dependendo da idade em que a criança fica surda e do grau de surdez. |
| <i>acesso à LGP antes da escola (...) formas escritas da LP aos sinais visuais da LGP.</i> | 7 (2º parág.) | <i>acesso à LG antes da escola (...) símbolos escritos aos gestos.</i> | O termo “sinal” pode ser confundido com o de “gesto”, utilizado pelo português do Brasil, pelo que somos da opinião de minimizar tudo o que possa trazer ambiguidade. |
| <i>LP</i> | 7 (3º parág.) | <i>língua escrita</i> | Se se está a falar da língua escrita numa perspectiva mais geral, parece-nos mais correcto que ela não se restrinja à LP. |
| <i>LGP</i> | 7 (3º parág.) | <i>língua gestual ou, eventualmente, LG</i> | Se se está a falar da língua gestual numa perspectiva mais geral, parece-nos mais correcto que ela não se restrinja à LGP. |

| CORRECCÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|---|--------------------------------------|--|--|
| <i>a importância da LGP e para compreender que só através da LGP podem chegar à LP.</i> | 7 (3º parág.) | <i>a importância da LG e para compreender que é preferencialmente através desta que podem chegar à língua escrita.</i> | O encaminhamento para a educação bilingue é, naturalmente, a opção preferível, mas, infelizmente, não é a exclusiva. |
| <i>primeiro a LP e só depois a LGP</i> | 7 (3º parág.) | <i>primeiro a oralidade e só depois a LG</i> | Os pais, como é sabido, têm especial desejo no desenvolvimento da oralidade nos seus filhos surdos, pensamos ser importante deixar aqui esse facto em maior evidência. |
| <i>comunidade surda universal</i> | 7 (4º parág.) | <i>comunidade surda internacional ou a nível mundial</i> | A comunidade surda não é um elemento universal <i>per se</i> , mas sim um conjunto de pessoas que se encontra espalhada pelo mundo. |
| <i>em todos os países desenvolvidos</i> | 7 (4º parág.) | <i>em muitos ou bastantes países</i> | Existe um número considerável de países subdesenvolvidos que viram as suas línguas gestuais reconhecidas. |
| <i>a criação de uma rede de escolas</i> | 7 (5º parág.) | <i>a criação de uma rede de escolas de referência para alunos surdos em Portugal</i> | Se até aqui o discurso é generalista, a partir do momento em que se introduzem as escolas de referência passa a localizar-se no nosso país. |
| <i>linguagem gestual</i> | 9 (2x, 4º parág.), 14 (6º parág.) | <i>língua gestual</i> | Sugerimos, mais uma vez, que se evite ao máximo a designação de “linguagem gestual” de modo a não promover confusões que, infelizmente, já existem de sobremaneira. |

| CORRECÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|-----------------------|--|-----------------|---|
| <i>língua gestual</i> | 12 (2º parág.), 13 (2x, 3º cap., 1º parág.), 33 (12º ponto), 34 (5º ponto), 36 (1º ponto), 37 (1º ponto), 39 (1º ponto), 41, (B2, 4º ponto), 44, (B2, 3º ponto), 41, (B3, 4º ponto), 47 (C1, 3º ponto), 52 (6º parág.), 57 (1º parág.), 61 (1º ponto, 13º subponto), 72 (5º ponto), 76 (1º e 4º parág.), 79 (1º parág.), 80 (2º, 3º e 6º parág.), 81 (2º parág.), 96 (2º ponto), 132 (2º ponto), | <u>LGP</u> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |

| CORRECÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|---|--|--|--|
| <i>linguagem gestual</i> | 15 (1º parág.) | <u>nas línguas gestuais</u> | No caso de se fazer menção a características gramaticais das línguas gestuais em geral, parece-nos mais correcto que elas sejam designadas no plural. |
| <i>o professor tem de promover</i> | 16 (2º parág.) | <i>o professor, com base no seu conhecimento da LGP, tem de promover</i> | Não podemos deixar de defender a importância fundamental de o professor de LP ter o conhecimento necessário da LGP para a utilizar na sistematização das regras gramaticais da LP. |
| <i>LG</i> | 16 (2x, 4º parág.), 17 (1º parág.), 22 (1º parág.), 56 (1º parág.), 76 (3º parág.), 165 (5º parág.) | <u>LGP</u> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |
| <i>pedagogia da surdez</i> | 17 (5º cap.), 145 (2º parág.) | <u>pedagogia surda</u> | A pedagogia assente em estratégias visuais é denominada na bibliografia por “pedagogia surda”, tal como, aliás, é referida nas páginas 4 e 18, e nunca pelo termo “surdez”, que remete para a perspectiva médica e não a educacional. |
| <i>como se estas duas línguas se transformassem automaticamente numa única língua</i> | 17 (2º parág.) | <i>como se estas duas línguas se complementassem automaticamente, fazendo com que o surdo aprenda a utilizar</i> | A LGP e a LP nunca se transformam numa única língua, muito pelo contrário, complementam-se, a primeira pela comunicação directa e imediata e a segunda pela possibilidade de registo escrito. É fundamental que o leitor deste programa e o seu aluno distingam bem as duas línguas. |
| <i>constante paralelismo linguístico</i> | 17 (3º parág.) | <i>Esta constante complementaridade linguística</i> | “ |
| <i>um discurso gestual ou escrito.</i> | 17 (6º parág.) | <i>um discurso em LGP ou língua escrita</i> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |
| <i>é hábil</i> | 18 (3x, 4º parág.) | <i>é, por norma, hábil</i> <i>Retirar: e utiliza (...) frustrações.</i> | Estas qualidades não devem ser generalizadas, pois nem todos os surdos têm essas aptidões. Por outro lado, não é necessariamente através destas formas que o surdo expressa as suas emoções. |

| CORRECÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|---|---|--|---|
| <i>onde ficam colocados o intérprete de LGP, o professor fluente em LGP</i> | 18 (5º parág.) | <i>onde ficam colocados o professor fluente em LGP, surdo ou ouvinte, ou o intérprete de LGP</i> | É importante não esquecer que o ensino deve ser ministrado preferencialmente por um professor competente em LGP, lembrando aqui que, nem todos os docentes surdos o são. O recurso ao intérprete de LGP só acontece no caso de não existirem professores com essa competência. |
| <i>onde o surdo gosta de estar</i> | 18 (7º parág.) | que não tenham obstáculos visuais. | O aluno surdo supostamente gostará de estar em qualquer espaço onde aprenda sem barreiras e que deveria ser alargado a toda a escola. |
| <i>o mundo está nas palavras</i> | 18 (8º parág.) | <i>o mundo está também nas palavras</i> | Ainda que a LGP não resolva tudo, não se poderá também restringir o mundo exclusivamente às palavras. |
| <i>pelo professor curricular ou</i> | 19 (4º parág.) | <i>pelo professor curricular fluente em LGP ou, quando não tem esta competência, acompanhado pelo intérprete de LGP.</i> | “ |
| <i>campo lexical restrito</i> | 30 (CL, 1º ponto) | Retirar: <i>restrito</i> | O termo “restrito” pressupõe à partida a minimização de expectativas, o que, em nosso entender, deverá ser evitado. Se se mencionar apenas o “capital lexical relacionado com os domínios de referência” já se subentende alguma limitação. |
| <i>distinguir algumas marcas</i> | 30 (CL, 4º ponto), 31 (CL, 43 ponto) | Retirar: <i>algumas</i> | O termo “algumas” pressupõe à partida a redução daquela competência, o que, em nosso entender, deverá ser evitado. Se se mencionar apenas “distinguir marcas” já se subentende uma certa minimização. |
| <i>escrever com razoável correcção</i> | 31 (Esc., 3º ponto) | Retirar: <i>razoável</i> | O termo “razoável” pressupõe à partida a minimização de expectativas, o que, em nosso entender, deverá ser evitado. Pensamos que a competência da correcção linguística não deverá ser descurada em nenhum nível de escolaridade, ainda que se possa situar a um grau mais simples. |
| <i>textos muito curtos</i> | 35 (6º ponto) | <i>textos pequenos</i> | Apesar de ambos os termos serem subjectivos, a caracterização de “pequena” parece menos redutora do que a de “curta”, sobretudo se antecedida de “muito”. |

| CORRECÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|--|--|--|---|
| <i>tradutor online de português - LGP</i> | 35, 38, 40, 43, 48, 50, 60, 73, 75, 88, 97, 133 (conteúdos) | <u>dicionários de LGP</u> | É fundamental que, neste ponto, não se reduza o número de dicionários de LGP a um único. Felizmente, existem alguns dicionários de LGP, em diversos suportes, com diferentes fins e dirigidos às várias faixas etárias. Além disso, esperemos nós, que surjam muitos mais, nos próximos tempos, já que se pretende que este documento seja duradouro. Deverá, por isso, alargar-se aqui o espectro das obras lexicográficas a consultar aos vários existentes e aos que potencialmente venham a ser construídos. |
| <i>a escrita é uma representação da língua gestual</i> | 37 (1º ponto), 39 (1º ponto), | <u>perceber que se pode representar através da escrita enunciados em LGP.</u> | A escrita não é uma representação da LGP, mas pode sim ser utilizada enquanto forma para o seu registo. É fundamental que fique claro que são duas línguas distintas, mas que se podem traduzir de uma para a outra. |
| <i>frases muito simples ditadas em linguagem gestual</i> | 37 (12º ponto) | <u>frases simples ditadas em LGP</u> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |
| <i>uma curta mensagem</i> | 40 (2º ponto) | <u>uma pequena mensagem</u> | Apesar de ambos os termos serem subjectivos, a caracterização de “pequena” parece menos redutora do que a de “curta”. |
| <i>LGP como a correspondente da oralidade</i> | 41 (A), 44 (A), 67 (A, 1º ponto) | <u>LGP como língua de comunicação para as pessoas surdas, correspondente à oralidade para as pessoas ouvintes.</u> | Não pensamos que a LGP seja propriamente correspondente da oralidade, mas sim um equivalente ao nível da comunicação quando esta é comparada entre as pessoas surdas e as ouvintes. |
| <i>Língua materna (gestual)</i> | 41, 44, 67, 90, 126 (A, conteúdos) | <u>língua materna (LGP)</u> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |
| <i>futuro</i> | 41 (conteúdos) | Substituir por: <u>construções perifrásticas</u> | Pensamos que nos primeiros anos de escolaridade se devem privilegiar os tempos verbais de uso mais corrente. |
| <i>Compreensão e expressão oral e escrita</i> | 42 (B3, 2º p., B4, 3ºp., B5/6, 4ºp., C, 3ºp.) | Retirar: <u>oral</u> | Para se ser coerente com a filosofia deste programa curricular, não parece ser pertinente considerar a competência da oralidade. |

| CORRECÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|--|-------------------------------------|---|---|
| <i>características do texto oral e texto escrito</i> | 42 (C, 2º ponto) | <i>características do discurso oral na escrita.</i> | A designação de “texto oral” parece-nos um pouco estranha. |
| <i>texto oral e texto escrito</i> | 42 (conteúdos) | <i>características do discurso oral na escrita</i> | “ |
| <i>gestualmente</i> | 46 (B4, 5º p.), 52 (6º e 7º parág.) | <i>em LGP</i> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |
| <i>modo gestual e escrito</i> | 47 (C1, 2º ponto, 2º subponto) | <i>em LGP e na língua escrita</i> | Não consideramos que seja correcto designar um “modo gestual”, tendo em conta que se está a falar de duas línguas e não de dois modos de uma mesma língua. |
| <i>Texto: gestual e escrito</i> | 47, 72 (conteúdos) | <i>Texto: em LGP e LP</i> | Embora seja aceitável a designação de “texto gestual”, parece-nos mais correcto “texto em LGP” ou “enunciado em LGP”. |
| <i>Comunicação gestual</i> | 52 (6º parág.) | <i>comunicação em LGP</i> | Quando a língua gestual em questão se refere à LGP, deverá ser referida enquanto tal. |
| <i>Textos curtos (...) ou frases</i> | 55 (4º parág.) | <i>textos pequenos (...) e frases</i> | Apesar de ambos os termos serem subjectivos, a caracterização de “pequena” parece menos redutora do que a de “curta”. |
| <i>Mais complexas do que em LGP</i> | 56 (6º parág.) | <i>bastante diferentes da LGP</i> | Pensamos ser totalmente inexacto considerar que a gramática da LP tenha maior complexidade do que a da LGP. |
| <i>Tal estratégia poderá não ser viável</i> | 57 (2º parág.) | <i>tal estratégia parece ser plenamente viável</i> | A lógica do “laboratório gramatical” desenvolvido por Duarte está implícita na sistematização, mencionada nas págs. 20 (2º parág.), 46 (B4, 3º ponto), 51 (1º parág.), 56 (2x, 1º parág.), 68 (1º ponto), 70 (1º ponto), 90 (B2), 91 (1º e 3º pontos), 92 (1º ponto, B3, 1º ponto), 93 (B4), 94 (3º ponto), 95 (B5/6, 3º e 4º pontos), 97 (E), 126 (B2), 127 (1º, 2º, 3º e 5º pontos), 128 (B3, 2º ponto), 129 (B4, 2º e 3º pontos), 130, 131 (B5/6, 1º e 2º pontos), 133 (E, 1º ponto) e 152 (3º parág.), e de regularização, das págs. 30 (CL, 2º ponto), 41 (B2, 2º ponto e B3, 2º ponto), 42 (B4, 2º ponto, B5/6, 2º ponto, C, 1º ponto), 44 (B2, 2º ponto) e 52 (CL, 3º ponto). Defendemos que esta seja uma estratégia bastante facilitadora da aprendizagem da LP para alunos surdos. |

| CORRECÇÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|--|--------------------------------------|--|--|
| <i>Textos variados e curtos</i> <i>textos criativos e pessoais curtos</i> | 58 (Leit., 2º ponto, Escr, 5º ponto) | <i>textos variados e pequenos</i> <i>textos criativos e pessoais pequenos</i> | Apesar de ambos os termos serem subjectivos, a caracterização de “pequena” parece menos redutora do que a de “curta”. |
| <i>razoavelmente coesos</i> <i>razoável correcção</i> | 58 (Escr., 1º e 2º pontos) | Retirar: <i>razoavelmente razoável</i> | O termo “razoável” pressupõe à partida a minimização de expectativas, o que, em nosso entender, deverá ser evitado. Pensamos que a competência da correcção linguística não deverá ser descurada em nenhum nível de escolaridade, ainda que se possa situar a um grau mais simples. |
| <i>palavra musical</i> | 78 (3º parág.) | <i>palavra ritmada</i> | É mais certo que o surdo sinta o ritmo, inscrito visualmente, nas palavras escritas, do que propriamente a sua musicalidade. |
| <i>deverão apenas contactar</i> | 78 (4º parág.) | <i>poderão contactar apenas</i> | Defendemos que não se deverão reduzir as expectativas sobre as aprendizagens dos alunos surdos, não limitando à partida o acesso aos conteúdos literários. A oferta apresentar-se-á limitada apenas no caso de o aluno revelar reais dificuldades na interpretação dos textos. |
| <i>estrutura muito simples</i> | 79 (3º parág.) | Retirar: <i>muito</i> | A marcação de “simples” por “muito” parece-nos desnecessariamente redutora. |
| <i>essencialmente construída a partir de referentes semânticos.</i> | 80 (6º parág.) | Retirar: <i>essencialmente construída a partir de referentes semânticos.</i> | Não nos parece que esta ideia esteja inteiramente correcta. |
| <i>Texto gestual e escrito</i> | 96, 132 (conteúdos) | <i>Texto em LGP e LP</i> | Embora seja aceitável a designação de “texto gestual”, parece-nos mais correcto “texto em LGP” ou “enunciado em LGP”. |
| <i>textos curtos</i> | 100 (2x, Narr.) | <i>textos pequenos</i> | Apesar de ambos os termos serem subjectivos, a caracterização de “pequena” parece menos redutora do que a de “curta”. |
| <i>PL2</i> <i>LP2</i> | 110 (Escr., 5º ponto, CL, 4º ponto) | <i>LP</i> ou, eventualmente, <i>português</i> | Ao longo do documento, o português, como segunda língua para surdos, é referido como tal apenas em situações mais concretas, em que se faz menção a essa especificidade. Consideraríamos mais coerente que se uniformizassem as referências à LP2 (págs. 4, 22, 110, 144, 145, 147, 151, 154). |

| CORRECCÃO | PÁGINA | SUGESTÃO | COMENTÁRIO |
|---------------------------------------|---------------|--|--|
| <i>Literatura da comunidade surda</i> | 142 (4) | <u>Mamadu, o herói surdo</u> <u>Sou asas</u> ambos de Marta Morgado (Surd'Universo) | Considerando que, em Portugal, os livros sobre surdos são muito reduzidos, parece-nos fundamental que se incluam estes dois por tratarem em especial a realidade destes alunos. |
| <i>Recursos humanos</i> | 155 | <u>Docente (de LP) fluente em LGP</u> <u>Docente surdo de LGP</u> <u>Intérprete de LGP</u> | Mais uma vez, chamamos a atenção para a ordem em que surgem os recursos humanos, tendo em conta a sua importância. Neste programa o professor de LP é, naturalmente o protagonista, devendo, por excelência, preferir-se os que são fluentes em LGP. O docente surdo de LGP (defendemos ser esta a designação correcta, já que também existem docentes de outras áreas curriculares que são surdos, mas não necessariamente competentes em LGP) será, em princípio, o principal parceiro de trabalho do professor de LP. O intérprete de LGP, na sua função não docente, fará, apenas quando necessária, a ponte da comunicação com os alunos surdos. |
| <i>Documentos dos médios</i> | 155 | <u>media</u> | Pensamos que tenha sido um lapso. |

- É ainda importante lembrar que muitos dos descritores de desempenhos enunciados para os 1º e 2º anos do 1º Ciclo já deveriam ter sido trabalhos na Educação Pré-Escolar, pelo que voltamos a frisar a importância de alargar este Programa àquele nível.
- Na medida em que o professor de LP e o de LGP trabalham as duas línguas principais do aluno surdo, e sendo, ainda por cima, línguas que se complementam no contexto educativo, é fundamental que os dois professores trabalhem em conjunto no sentido de relacionar as aprendizagens entre si. Embora esta colaboração faça mais sentido nos primeiros ciclos, não se deve esquecer que ambos os docentes têm o seu próprio programa para leccionar e horas de trabalho lectivo individuais que não podem ser descuradas.
- A bibliografia utilizada deverá sempre alargar-se a todas os textos que tenham alguma ligação à realidade do aluno surdo, seja por já terem tradução disponível para a LGP, por tratarem assuntos do seu interesse (artigos de jornal, capítulos de livros), ou por serem de autores surdos.
- Finalmente reforçamos a importância de o professor de LP, pela sua redobrada responsabilidade, dever ser seleccionado preferencialmente a partir da sua competência em LGP. É importantíssimo que este docente seja capaz de explicar as regras da segunda língua a partir da primeira língua dos alunos, para que elas possam ser interiorizadas mais facilmente. O desenvolvimento de competências em LP pelo aluno surdo, depende fundamentalmente da qualidade das suas aprendizagens.

Apêndices

Apêndice A

**Unidades de registo dos documentos usados nos processos negociais,
referentes a cada uma das dimensões e categorias de análise**

Unidades de registo dos documentos usados nos processos negociais, referentes a cada uma das dimensões e categorias de análise

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de Registo |
| <p>A1. Os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural</p> | <p>Nos últimos trinta anos, na esteira dos trabalhos pioneiros de William C. Stokoe, a investigação científica das línguas gestuais de dezenas de países, produziu um largo acervo de factos e análises (...). Os idiomas gestuais são sistemas linguísticos dotados de um grau de complexidade funcional e estrutural equivalente ao que é tradicionalmente reconhecido aos idiomas orais (Doc.1: 2).</p> <p>Os estudos linguísticos mostraram que as línguas gestuais possuem os recursos gramaticais necessários e suficientes para exprimir toda a rica gama de experiência humana nos variados domínios, desenvolveram amplos “vocabulários” e têm modos produtivos de expandir os seus léxicos de forma ilimitada (Doc.1: 2-3).</p> <p>Os idiomas gestuais são a manifestação coletivamente elaborada de uma outra modalidade natural, a par da voz, de expressão das capacidades conceptuais e linguísticas do corpo e cérebro humanos. É nessa qualidade e a esse título que constituem o instrumento de comunicação favorito e de socialização extensa de muitas pessoas surdas. É nessa qualidade e a esse título que desempenham no desenvolvimento da criança surda de nascença, ou precocemente ensurdecida, o mesmo papel insubstituível que os idiomas orais desempenham para as crianças ouvintes (Doc.1: 3).</p> <p>A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é o idioma ancestral da comunidade surda portuguesa. Não é a deficiência auditiva, mas este idioma vernáculo e retintamente português, que une muitas pessoas surdas do nosso país numa comunidade que exhibe todos os traços de uma comunidade de língua. (...) E o mesmo se pode afirmar dos idiomas gestuais e comunidades surdas de outros países. Alguns deles, como é o caso dos países escandinavos, parceiros de Portugal na União Europeia, encontram-se já num estágio bem mais avançado do que o nosso no que toca ao reconhecimento destas realidades como parte integrante da sua identidade cultural, e requisito da sua coesão social (Doc.1: 4).</p> <p>Aprovação pela Assembleia da República de uma lei de proteção da LGP que garanta aos seus falantes surdos os direitos de expressão que lhes assistem em todos os domínios pertinentes, em conformidade aliás com a resolução aprovada por unanimidade pelo Parlamento Europeu e publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias em 17 de junho de 1988 (Doc.1: 5).</p> <p>A língua natural dos surdos – surdos profundos ou severos com um grau de perda auditiva que não lhes permite a aquisição da língua oral de forma natural – é a língua gestual (Doc.2: 5).</p> |

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|--|
| Categorias | Unidades de Registo |
| A1. Os surdos como membros de uma minoria linguística e cultural | <p>Creemos ser esta uma oportunidade (...) de eliminar de uma vez um modelo de funcionamento, prevalecente há décadas no nosso país, que tem como base uma perspetiva médica do que são as pessoas surdas. (...) Propomos assim, que (...) a criança Surda seja encarada positivamente, como um “ser capaz” (-eficiente, não “deficiente”). A criança Surda é uma pessoa essencialmente visual, com direito a uma identidade positiva, com a sua Língua, Cultura, organizações sociais e comunidade de referência. (...) Propomos que a designação da Unidade seja reformulada para “Unidade de Intervenção Especializada para alunos Surdos”, e que onde consta a expressão “alunos com deficiência auditiva”, com a sua conotação negativa, seja sempre utilizada a expressão “alunos surdos”, com a sua conotação positiva linguística e culturalmente (Doc.3: 1).</p> <p>Propomos a substituição do termo “linguagem” pelo termo “língua”, a fim de evitar confusão em mentes pouco esclarecidas (Doc.3: 2).</p> <p>A AFAS tem como objeto a implementação de ações que facilitem a plena concretização dos objetivos da minoria linguística e cultural surda (Doc.5: 1).</p> <p>É desde sempre vontade premente da Comunidade Surda, enquanto minoria linguística e cultural (Doc.6: 2).</p> <p>A Língua Gestual Portuguesa pertence à Comunidade Surda, enquanto língua de uma minoria linguística em Portugal, sendo, assim, a Comunidade Surda a entidade idónea para proteger e garantir a qualidade do ensino da sua própria língua, património desta comunidade e do país (Doc.8: 1-2).</p> <p>Sugerimos (...) que se evite ao máximo a designação de “linguagem gestual” de modo a não promover confusões que, infelizmente, já existem de sobremaneira (Doc.10: 1).</p> |
| A2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>Experiências curriculares recentes vieram confirmar o que pedagogos esclarecidos (...) haviam demonstrado com êxito no século passado. (...) Os idiomas gestuais das comunidades surdas não são inimigos da oralidade. Constituem, pelo contrário, a via mais benigna e eficaz que a criança surda profunda tem ao seu dispor para aceder ao conhecimento dos idiomas orais da sociedade ouvinte circundante, e, em particular, das suas expressões escritas e literárias (Doc.1: 3).</p> <p>O uso consistente e autonomizado tanto do idioma gestual autóctone (no caso do nosso país, a Língua Gestual Portuguesa) como do idioma oral dominante ou nacional (no nosso país, a Língua Portuguesa, falada e escrita), podem e devem combinar-se, desde cedo, para proporcionar à criança surda uma efetiva igualdade de oportunidades na escola e na sociedade (Doc.1: 3-4).</p> <p>Os surdos não interiorizaram as estruturas da língua oral, nem dominam os mecanismos de leitura; existe incapacidade para utilizar a escrita com correção ou escrever de forma articulada um texto; a língua oral é extremamente redutiva, limitada e pouco compreensível; (...) Os graus académicos de nível médio não correspondem às suas reais competências escolares e linguísticas (Doc.2: 4-5).</p> |

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de Registo |
| A2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>Introdução de um curriculum bilingue e intercultural para os alunos surdos dos estabelecimentos da rede pública e cooperativa do ensino básico e obrigatório, dando prioridade aos estabelecimentos onde se concentram o maior número de alunos surdos (Doc.1: 5-6).</p> <p>Reconhecimento da LGP como primeira língua dos surdos portugueses; reconhecimento às crianças surdas (...) do direito à aquisição precoce da sua língua natural; criação de condições na família, na escola e na sociedade para a aquisição precoce da LGP (Doc.2: 5).</p> <p>Criação de condições para que os pais tenham acesso rápido à única língua dos seus filhos surdos; criação de serviços de apoio precoce onde o papel do adulto surdo é relevante, como falante naturalmente competente em LGP; reconhecimento da LGP como língua de aprendizagem curricular; implementação de novas metodologias exigidas para o ensino dos surdos na perspetiva de uma articulação perfeita entre a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa. Como tal, a nova filosofia de ensino terá como base o bilinguismo. (...) A cadeira de LGP será obrigatória nos diferentes ciclos do sistema educativo; as escolas do 2º e 3º ciclos e ensino secundário não tendo professores devidamente qualificados em LGP deverão dispor de um serviço de intérpretes; (...) poder-se-ão criar turmas de alunos surdos (Doc.2: 6).</p> <p>Os professores surdos (...) são indispensáveis para a implementação e o desenvolvimento das disciplinas da LGP e História e Cultura da Comunidade Surda. (...) O papel dos intérpretes consubstancia a necessária ligação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte (Doc.2: 7).</p> <p>A abordagem educativa (métodos, organização, etc.) para a educação de alunos surdos profundos ou severos <i>com</i> problemas associados é certamente diferente da abordagem/ intervenção educativa para os alunos surdos (profundos ou severos) sem problemas associados. (...) Estes dois grupos de alunos surdos não podem <i>nunca</i> ser educados juntos, pois inevitavelmente um dos grupos seria prejudicado. Poderão frequentar o mesmo estabelecimento de ensino, brincando juntos, mas tendo aulas em separado com pedagogias adaptadas às suas necessidades educativas específicas.</p> <p>- Qualquer dos grupos não deve nunca ser encaminhado para Colégios de Educação Especial com vários tipos de deficiências, mas apenas para Colégios de Surdos (Doc.3: 2).</p> <p>A ação das Unidades a criar deve ser exclusivamente de índole educativa e não de reabilitação. (...) Quaisquer atividades de tratamento, como sejam a terapia da fala ou outras, não devem ser desenvolvidas dentro do espaço de sala de aula, nem no horário letivo (Doc.3: 3).</p> <p>Parece-nos que, ao criar as Unidades de Intervenção Especializada para Alunos Surdos, se tem sobretudo que assegurar que nenhum aluno surdo fique isolado numa turma de ouvintes. (...) A integração de alunos surdos em turmas de ouvintes provou ser altamente prejudicial para o seu desenvolvimento educativo, bem como para a sua identidade e autoestima. Propõe-se que se reúna o número de alunos surdos da área educativa (concelho, por exemplo) numa mesma escola, o que reunirá os recursos materiais e humanos num mesmo espaço, sendo os alunos ensinados em grupos de alunos surdos (Doc.3: 3).</p> |

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de Registo |
| A2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>O ensino será dado em LGP, língua de acesso não restritivo e na qual se podem ensinar todas as matérias a que os alunos ouvintes têm acesso na sua língua. Igualmente será ensinada a Língua Portuguesa escrita, seguindo uma metodologia de ensino de segunda língua (Doc.3: 3).</p> <p>Vários estudos a nível mundial, têm comprovado que desta forma as crianças conseguem bons resultados académicos, equiparáveis aos das crianças ouvintes (Doc.3: 4).</p> <p>Pensamos que os professores (...) devem possuir formação na área de ensino que vão lecionar, mas não necessitam de qualquer especialização, exceto no que diz respeito ao domínio da LGP. Deve-se clarificar as diferentes funções do intérprete e do formador de LGP. Este último é surdo, tendo tido uma formação que o habilita a ensinar e a desenvolver a sua língua junto das crianças e jovens surdos. O intérprete é uma pessoa formada para traduzir duas línguas entre si. (...) Não possui formação para o ensino e nunca deverá trabalhar com crianças do 1º ciclo, pois estas necessitam de um modelo de língua que os ajude a desenvolver e aperfeiçoar a LGP (Doc.3: 4)</p> <p>Pensamos que a intervenção deve ser iniciada o mais precocemente possível e sempre através da criação de grupos de alunos surdos, não permitindo o isolamento em nenhuma das idades (Doc.3: 4).</p> <p>A criança surda dos 0 aos 6 anos deve estar imersa num meio em que se use a língua gestual, com outras crianças surdas e adultos que a utilizem. Deve-se encorajar os pais e familiares a aprender língua gestual para os ajudar a comunicar com a criança surda o mais completa e natural possível (Doc.3: 5).</p> <p>O Plano Educativo Individual não deve visar facilitar as exigências curriculares (...). Deve ser introduzida uma nova alínea que garanta o ensino da LGP por professores/ formadores surdos qualificados. (...) No currículo de Estudo do Meio e de História deve ser incluída informação sobre a História e Cultura dos Surdos. (...) Utilizar-se-á uma metodologia de ensino de Português como Língua Estrangeira ou Segunda Língua, que de facto é para estas crianças (Doc.3: 5).</p> <p>Os alunos surdos profundos ou severos sem problemas associados não necessitam de currículos adaptados. Os currículos adaptados apenas servem para o empobrecimento dos conhecimentos adquiridos, o que mais tarde dificulta ou impede mesmo o acesso ao Ensino Superior (Doc.3: 6).</p> <p>Deve este Despacho prever que seja num futuro próximo elaborado o Currículo de Língua Gestual Portuguesa para os diferentes graus de ensino, para que esta seja uma disciplina base obrigatória no ensino a crianças e jovens surdos (Doc.4: 2).</p> |

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de Registo |
| A2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>Todo o discurso constante neste Despacho aponta para a educação em “ambiente bilingue”, o que só é possível quando a criança surda é educada junto com outras crianças e profissionais surdos e ouvintes que dominam a LGP, que lhes possam passar os conteúdos curriculares com a mesma naturalidade e ao mesmo ritmo que os professores aos alunos ouvintes. Por esta razão, a função das Unidades deve ser de ensino a grupos de crianças surdas do(s) concelho(s) que se concentrarão na escola em que está a Unidade, e não de recurso pedagógico a outras escolas com alunos surdos, pois isto perpetua a situação existente até agora, de horas perdidas em escolas em que o aluno não compreende nem os colegas nem os professores (Doc.4: 3).</p> <p>Com vista à integração (...), a Unidade de Apoio a Alunos Surdos deverá garantir que os alunos ouvintes, bem como os professores e demais funcionários da escola em que a unidade está integrada, aprendam Língua Gestual Portuguesa, para que desta forma haja uma verdadeira integração e socialização baseadas no respeito e conhecimento mútuo (Doc.4: 3).</p> <p>Consideramos a inclusão de terapeutas da fala opcional, por estar relacionada com tratamento médico-reabilitativo e não com o processo educativo. (...) Pensamos que (...) se deve focar que o tempo da terapia da fala (...) não deve nunca ser dentro das horas letivas, para não prejudicar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Doc.4: 4).</p> <p>1.0 (6.1) Uma vez que os professores de surdos atualmente não possuem fluência em LGP suficiente para terem uma comunicação fluida com os alunos surdos, pode acontecer que o aluno de facto tenha conhecimento da matéria, mas seja prejudicado por estar a ser avaliado numa língua que não é a sua (o Português) (Doc.4: 4).</p> <p>Se na idade de aquisição de linguagem a criança está a maior parte do tempo com crianças ouvintes, como vai adquirir os conhecimentos em LGP para depois aceder aos conteúdos curriculares no básico? (...) Consideramos assim que a criança surda entre os 3 e os 6 anos deve sempre ser inserida num grupo de crianças surdas com adultos surdos que utilizem a LGP mesmo que para isso tenha que se deslocar da sua área de residência. (...) Sentimos que no ensino básico 2º ciclo e, se possível, no 3º ciclo, devam ainda estar preferencialmente em turmas de surdos, para que possam adquirir as estruturas e conhecimentos básicos em pé de igualdade com os ouvintes e terem (...) tempo para consolidarem os conhecimentos da LGP e da Língua Portuguesa, sua 2ª língua (Doc.4: 5).</p> <p>17. No ponto 7, alínea e) não vemos justificação para esta alínea. Os alunos surdos não têm deficiência mental limitativa do acesso ao currículo normal (Doc.4: 6).</p> <p>Os alunos surdos não deverão estar inseridos em turmas de ouvintes, por questões de eficácia curricular (Doc.5: 3-4).</p> |

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| A2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>A presença de um intérprete de língua gestual não deve também depender dos conteúdos curriculares, mas sim e apenas dos conteúdos pedagógicos, exceto obviamente casos como o da música, não invalidando que a aprendam, na sua componente rítmica. (...) Deverão preconizar-se modificações pedagógicas e não curriculares que, à partida, remetem os alunos surdos para situações escolares e de aprendizagem desigual, concorrendo a níveis de conhecimento aquém do exigido, quer no campo profissional, quer para a expectativa académica legítima de qualquer cidadão (Doc.5: 3-4).</p> <p>É desde sempre vontade premente da Comunidade Surda, enquanto minoria linguística e cultural, a concentração das suas crianças e jovens em turmas só de Surdos, o que implica que tal aconteça em escolas de referência (Doc.6: 2; Doc.8: 1-2).</p> <p>É com grande alívio que a Comunidade Surda vê salvaguardada nesta lei a importância de ser o adulto Surdo, como legítimo modelo linguístico de Língua Gestual Portuguesa, a assegurar o ensino da sua primeira língua aos alunos surdos que também a partilham enquanto tal (Doc.6: 2).</p> <p>Até hoje (...) tem-se constatado que as estratégias implementadas de ensino desta comunidade minoritária foram ineficazes e tiveram custos elevados para os seus destinatários (Doc.7: 1).</p> <p>Defendemos que não seja alterada a designação “Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa” para que as crianças/jovens Surdos tenham o Docente Surdo como modelo, com bom perfil profissional, com a mesma língua materna, identidade e cultura dos alunos surdos (Doc.8: 1-2).</p> <p>Qualquer língua não é apenas um estrito código comunicacional. As línguas, para além de um código e de um raciocínio, transportam consigo fatores culturais. No caso das Línguas Gestuais, esses fatores são pertença única do Surdo e a sua respetiva inerência não pode ser deslocada para ouvintes mesmo que fluentes nessa língua (Doc.9: 2).</p> <p>Muitos dos descritores de desempenho enunciados para os 1º e 2º anos do 1º ciclo já deveriam ter sido trabalhados na educação pré-escolar, pelo que voltamos a frisar a importância de alargar este programa àquele nível (Doc.10: 10).</p> <p>Na medida em que o professor de LP e o de LGP trabalham as duas línguas principais do aluno surdo, (...), línguas que se complementam no contexto educativo, é fundamental que os dois professores trabalhem em conjunto no sentido de relacionar as aprendizagens entre si. Embora esta colaboração faça mais sentido nos primeiros ciclos, não se deve esquecer que ambos os docentes têm o seu próprio programa para lecionar e horas de trabalho letivo individuais que não podem ser descuradas (Doc.10: 10).</p> <p>A bibliografia utilizada deverá sempre alargar-se a todos os textos que tenham alguma ligação à realidade do aluno surdo, seja por já terem tradução disponível para a LGP, por tratarem assuntos do seu interesse (...), ou por serem de autores surdos (Doc.10: 10).</p> |

| Dimensão A: Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| A2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | Finalmente reforçamos a importância de o professor de LP, (...), dever ser selecionado preferencialmente a partir da sua competência em LGP. É importantíssimo que este docente seja capaz de explicar as regras da segunda língua a partir da primeira língua dos alunos, para que elas possam ser interiorizadas mais facilmente (Doc.10: 10). |
| A3. A opção parental como tecnologia política | Se o Ministério da Educação comprovou que o sistema de ensino exclusivamente oral falhou na educação “direta e sem restrições” das crianças e jovens surdos e defende conforme a Constituição o direito à Língua Gestual Portuguesa como língua de comunicação na sala de aula e acesso ao currículo, com esta frase está automaticamente a negá-lo novamente. Sabemos que os pais na generalidade têm pouca informação sobre as vantagens de um meio de língua gestual como um meio menos restritivo de aquisição de conhecimentos (...). Sendo assim, sentimos que manter esta frase será o mesmo que manter as condições atuais de ensino aos surdos, visto que o todo correrá o risco de ser desconsiderado em favor desta simples frase. Se o Ministério da Educação incluir no currículo para as crianças surdas a Língua Gestual Portuguesa, esta será como qualquer disciplina, e qual é o pai a quem é dado o poder de decidir se o filho vai ou não aprender Português ou Matemática (Doc.4: 2). |
| Dimensão B: Percepções sobre os textos da lei | |
| Categorias | Unidades de Registo |
| B1. O Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo | <p>Esta frase contraria indiretamente todos os pressupostos defendidos neste Despacho (Doc. 4: 2).</p> <p>Esta primeira parte referente à educação precoce de crianças surdas, parece ser contrariada pela alínea 6.2 (Doc.4: 5).</p> <p>No que diz respeito à questão conceptual, (...) o articulado não corresponde por inteiro aos princípios expressos no preâmbulo. Quanto à dinâmica de aplicabilidade do Despacho, esta é coartada pelo uso de expressões, umas que não sendo imperativas e outras inadequadas dirigem ao ambíguo relativamente à prossecução dos princípios acima referidos (Doc.5: 1).</p> <p>O número 3 da alínea a), remete-nos para o ponto 5, em que o uso da expressão preferencial possibilita o adiar da concretização dos objetivos preconizados, quando pelo contrário parece ser pertinente a obrigatoriedade inequívoca do número de docentes, intérpretes e pessoal auxiliar com habilitações em Língua Gestual Portuguesa (...). Para o número 5.1, evidencia-se a omissão de <u>monitores surdos</u>, que salvo melhor opinião, são a expressão viva da língua, os intermediários por excelência e os modelos culturais de referência imprescindível. (...) No que concerne ao número 3, alíneas b), c) e d), apresenta-se-nos vaga e ambígua a redação destas alíneas, pois não parece eficaz fazer depender a aplicabilidade da intenção subjacente ao programado ao índice de ocupação da escola tendo em consideração o número de salas disponíveis (Doc.5: 2).</p> <p>Embora compreendendo a ambiguidade linguística de algumas expressões, parece-nos pertinente (...) fazer um pequeno reparo às expressões pós-linguística e pré-linguística por esta terminologia não apresentar o rigor devido ao conceito (Doc.5: 3).</p> |

| Dimensão B: Percepções sobre os textos da lei | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de Registo |
| B2. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | <p>Vimos por este meio felicitar V. Exa. e expressar a nossa satisfação pelas iniciativas concretizadas pelo V. Ministério, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que define os apoios especializados e em particular a criação de Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos, e o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, que introduz uma prática inovadora e essencial no ensino bilingue de alunos surdos (Doc.6: 1).</p> <p>A Comunidade Surda manifesta a sua maior satisfação com a publicação da nova legislação referente à Educação Especial para surdos (Doc.6: 2).</p> <p>Foi com satisfação que tomámos conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no que respeita à educação do surdo. Com efeito esperou-se muitos anos, para ver concretizado em diploma legal, quer nos princípios, quer nas formas de pragmatização, parte dos anseios que a educação das crianças e jovens surdos vem corporizando. (...) Se bem que, em nosso entender, este diploma contemple ainda um número excessivo de escolas, propõe procedimentos concordantes com o que há muito a AFAS preconizava (Doc.7: 1).</p> |
| B3. A Lei n.º 21/2008 como retrocesso | <p>Estamos preocupados com a alteração da lei (Decreto-Lei 3/2008). (...) Assim, apelamos mais uma vez para que seja salvaguardada a qualidade do ensino da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos, mantendo a exigência de que o docente desta primeira língua seja um “docente surdo de Língua Gestual Portuguesa” (Doc.8: 2-3).</p> <p>A competência em LGP para o ensino de surdos deve ser avaliada e certificada pelas entidades da Comunidade Surda, (...), com experiência nesta área, com garante de qualidade, que só a própria comunidade pode atestar. Assim, apelamos mais uma vez para que seja salvaguardada a qualidade do ensino da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos, mantendo a exigência de que o docente desta primeira língua seja um “docente surdo de Língua Gestual Portuguesa” (Doc.8: 3).</p> <p>Foi com tristeza e indignação que tomámos conhecimento das alterações. É profundo o arrependimento que congrega as pessoas que, em documento próprio e oportunamente distribuído pelas mesmas entidades, elogiaram e acreditaram na mudança. A retirada da expressão “surdos”, que no documento aparecia associada a docentes, vem mais uma vez corromper os mais elementares princípios da educação de surdos e fazer tábua rasa do conhecimento e da experiência de todos os países em que os surdos têm tido sucesso no percurso educativo e na aprendizagem (Doc.9: 1).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C1. Os representantes da comunidade surda como atores políticos | <p>Os signatários, que representam, na sua diversidade, o conjunto das organizações portuguesas não governamentais e não estatais diretamente envolvidas na defesa da igualdade de oportunidades para as pessoas surdas e na promoção dos direitos constitucionais da comunidade surda portuguesa, entendem ser seu dever prestar os seguintes esclarecimentos aos órgãos de soberania e de administração central e local da República Portuguesa e à opinião pública em geral (Doc.1: 1).</p> <p>A tomada de decisões, nos planos técnicos e políticos, pressupõe um exaustivo conhecimento das necessidades reais do universo da sua aplicação, por forma a satisfazer as expectativas dos cidadãos. No caso vertente das necessidades educativas especiais das crianças e jovens surdos, este pressuposto emerge como um indiscutível imperativo, considerando a especificidade natural da problemática educativa deste setor de população estudantil. Dado que o país pode contar felizmente com um património de experiências e de saberes sobre esta problemática no âmbito das associações de surdos, nomeadamente da Associação Portuguesa de Surdos, propõe-se a sua audição e participação efetivas em todas as matérias com incidência direta nas famílias e nas pessoas surdas, por forma a ser acautelados os legítimos direitos de cidadania e de equiparação de oportunidades. Neste sentido, importa assegurar a representação das Associações de Surdos no Conselho Nacional de Educação e em todas as Comissões e Grupos de Trabalho que venham a constituir no ME (Doc.2: 8)</p> <p>Não podemos deixar de manifestar a nossa congratulação (...) com a decisão de querer “ouvir” o sentir e experiência da Associação Portuguesa de Surdos sobre a questão, pedindo-nos concretamente sugestões e comentários (Doc.3: 1).</p> <p>Não podemos deixar de manifestar o nosso regozijo por termos sido chamados pela DGIDC a colaborar na elaboração destes documentos e por termos visto reconhecidos a nossa experiência e conhecimento sobre estas matérias. (...) Manifestamos, assim, a nossa disponibilidade em continuar a colaborar com a DGIDC (Doc.6: 1).</p> <p>É com enorme felicidade que os Surdos se sentem finalmente ouvidos quanto à forma como preferem ser educados. (...) Congratulamos assim o ME pela preocupação em querer ouvir e respeitar a vontade dos Surdos (Doc.6: 2).</p> <p>É com enorme felicidade que os Surdos se sentem finalmente ouvidos quanto à forma como preferem ser educados, que é através da sua língua natural (materna), a Língua Gestual Portuguesa (Doc.8: 1).</p> <p>Congratulamos o ME pela preocupação em querer ouvir e respeitar a vontade dos Surdos. (...) De forma a “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa” tal como diz a Constituição, qualquer formação a nível do ensino superior de docentes para o ensino desta língua, bem como qualquer decisão que afete direta ou indiretamente a qualidade do ensino desta língua e da educação dos surdos em geral, deve ser equacionada em conjunto com a Comunidade Surda (Doc.8: 2).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C2. Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político | <p>A Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa passa a sugerir as Entidades e Personalidades que, no seu parecer, reúnem as condições necessárias e a confiança técnica para a plena prossecução dos objetivos propostos, na eventualidade da criação de uma Comissão Especializada para as Questões Educativas dos Surdos no Ministério da Educação. Na vertente institucional indicam-se: Associação Portuguesa de Surdos; Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa; Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas; Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa; Centro de Jovens Surdos; Associação de Famílias e Amigos dos Surdos; Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.</p> <p>No que se refere às personalidades de elevada competência e de reconhecido prestígio científico, indicam-se: Professor José Bettencourt (...) e Professora Doutora Maria Raquel Delgado Martins, Investigadora Principal no Laboratório de Linguística da Faculdade de Letras de Lisboa, pioneira na investigação da Língua Gestual Portuguesa (Doc.2: 9-10).</p> <p>Porque há muito a fazer e dificuldades a ultrapassar, disponibilizamos toda a boa vontade, conhecimentos e empenho para colaborar, em conformidade com as possibilidades desta associação, na aplicação deste documento, nomeadamente no contexto do artigo 30.º “Cooperação e parceria” (Doc.7: 2).</p> |

Apêndice B

**Unidades de registo das entrevistas, referentes a cada uma das dimensões,
categorias e subcategorias de análise**

Unidades de registo das entrevistas referentes a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias de análise

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|---|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC1. Articulação dos surdos com outros atores sociais | <p>Em 1995, nós fomos à Áustria, ao Congresso Mundial de Surdos. Participámos e observámos que aquilo que estava a ser falado era a importância do reconhecimento da língua gestual. Depois disso, também participamos numa outra conferência em Lisboa com o professor Amândio Coutinho e com a professora Maria Augusta Amaral. Foi mais ou menos em outubro. Eles foram palestrantes e também falaram no reconhecimento da língua gestual e na importância de uma educação bilingue. Ouvimos de repente estas duas posições. (...) Foi marcada a reunião. Não foi só com a APS, mas com outras associações. Foi a primeira vez na história, porque a APS nunca tinha envolvido outras associações em nada (E1: 212).</p> <p>Chamamos a Associação de Pais e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), a Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTRCJS), o Instituto Nacional de Reabilitação (INR), a Associação de Intérpretes (AILGP), a Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS) e, mais tarde, a Associação das Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) e o Centro de Jovens Surdos (CJS). Chamámos também algumas personalidades a nível pessoal como o José Catarino e a Maria José Freire. Esta última também representava a Associação de Intérpretes. Foram sete ou oito associações diferentes. Já não me recordo bem (E1: 212).</p> <p>Não houve qualquer discordância e nesse dia começamos a abrir as portas ao mundo, às famílias, aos professores, aos técnicos e também ao Instituto Nacional de Reabilitação, com o Dr. Adalberto Fernandes (E1: 212-213).</p> <p>José Catarino Soares, Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho ficaram responsáveis por toda a documentação. Foram eles que elaboraram a documentação escrita. Estivemos nos vários Ministérios e com os vários grupos parlamentares e foram cerca de dois anos de trabalho duro. Fizemos vários seminários, congressos, conferências de imprensa. Foi um grupo espetacular (E1: 213).</p> <p>O reconhecimento foi um grande desafio, foi feito por uma grande equipa. É importante dizer que essa conquista não foi só minha, foi de muitas pessoas: Maria José Almeida, Adalberto Fernandes, José Catarino, Amândio Coutinho e Maria Augusta Amaral, o Centro de Jovens Surdos, a AFAS e até a Federação que também fez parte. Foi toda aquela equipa. Se eles não tivessem existido, eu não teria conseguido fazer nada. Na verdade, eu fui a pessoa que foi à frente, mas tinha muitas pessoas a empurrarem-me por trás (E1: 215).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC1. Articulação dos surdos com outros atores sociais | <p>Nós é que criámos essa Comissão. Éramos a associação dinamizadora. Depois convidámos a APECDA, era a associação dos pais para as crianças deficientes auditivas (...). Era a AFAS, associação das famílias que apareceu um pouco mais tarde, o Centro de Jovens Surdos, a Federação. (...) A associação dos professores também estava. Era na altura da Maria Augusta Amaral e do Amândio. (...) Na altura, o presidente era o Helder Duarte. Foi ele que dinamizou estas reuniões da Comissão. (...) Tentávamos incluir todos os parceiros, todos aqueles que estivessem ligados à comunidade surda, as famílias e as escolas. O Dr. José Catarino era uma espécie de consultor. Foi uma pessoa a quem pedimos um trabalho específico. Pedimos a colaboração dele para nos dar uma base linguística, para nos ajudar a argumentar porque é que a língua gestual era uma língua e não uma linguagem. Ajudou-nos a elaborar alguns textos e documentos (E2: 228).</p> <p>No reconhecimento da LGP, esteve envolvida a Associação Portuguesa de Surdos, a APECDA, a APPTCJS, a AFAS... (E3: 252).</p> <p>A Associação de Surdos do Porto nunca participou diretamente na Comissão para o Reconhecimento da LGP, foi através da Federação. Alguns elementos da ASP participaram, mas sempre representando a Federação. A Federação auscultava-me, mas nunca fui a reuniões oficiais. Falei individualmente com representantes da Comissão, mas nunca participei oficialmente. (...) Foi a Federação Portuguesa de Surdos, a Associação Portuguesa de Surdos, a AFAS, salvo erro também a antiga associação de intérpretes, a AILGP, que entretanto acabou, cessaram a atividade. Já foi há 14 anos, não me lembro muito bem (E4 AB: 260).</p> <p>Mesmo antes desse reconhecimento, já existiam pessoas ligadas à educação, professores e outros, que já vinham lutando pela língua gestual para ser implantada na educação. Eu lembro-me que há 25 anos, a doutora Isabel Prata, o engenheiro Luís Azevedo da Quinta de Marrocos, o professor António Vieira aqui no Porto, e mais nomes de que não me recordo agora... Foi há muitos anos, mesmo antes do reconhecimento. É verdade. É uma coisa importante de se dizer, não podemos ser egoístas. A LGP se foi reconhecida na Constituição em 1997, foi porquê? Foi porque existiram pessoas ouvintes, instituições de ouvintes que estiveram ao nosso lado, fizeram muita força. Por exemplo, o deputado José Magalhães foi um dos principais impulsionadores disso. Não podemos esquecer. Às vezes há rivalidades entre surdos e ouvintes, mas nessa altura foi importante a participação deles (E4 AB: 261).</p> <p>Esta Comissão era constituída pela Associação Portuguesa de Surdos, pela Federação Portuguesa das Associações de Surdos, pela Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, pela Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos, pelo Centro de Jovens Surdos, pela Associação de Famílias e Amigos dos Surdos, pela Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas e ainda por convidados que eram escolhidos consoante o tema a debater (E5: 273).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|---|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC1. Articulação dos surdos com outros atores sociais | <p>Fui a um Congresso a Salamanca (...). Era sobre Linguística da Língua Gestual e aí realmente eu fiquei extasiada com o que já havia de investigação nas várias línguas gestuais através do mundo. Mas o primeiro contacto que me chamou mesmo, mesmo a atenção que havia uma língua que era a língua dos surdos... até aí nós julgávamos que eram apenas gestos, foi muito mais cedo, aí na década de 70, na Grécia, em Atenas, em que eu pela primeira vez vi surdos a fazerem discursos em língua gestual e com intérpretes. (...) Fiquei muito admirada e a partir daí comecei a refletir muito, pois possivelmente teríamos que mudar alguma coisa. Mas quando fui a esse Congresso a Salamanca, aí foi a viragem total. Pensei: “Eu tenho mesmo que me dedicar à investigação em Língua Gestual” (E7: 288).</p> <p>Fomos em conjunto, fomos todos. Não posso dizer que fui eu, fomos em conjunto. Então o Helder! Ele teve um papel preponderante, uma força incrível. Fomos nós e o Helder, então presidente da APS. Nós demos-lhe a segurança científica. Fomos à Assembleia, falamos com todos os partidos. Tivemos que explicar tudo (E7: 291).</p> <p>As associações que estiveram presentes foram a APS, o Helder e o João Alberto, estava o Armando Baltazar pelo Porto, o Arlindo pela Federação, representando todas as associações de surdos, eu e o Amândio, representando a associação de professores, o Bettencourt ainda esteve nesse grupo. Nos finais, entrou o Dr. Adalberto do Secretariado Nacional de Reabilitação, foi mesmo já no fim (E7: 292).</p> <p>Eu fui sempre como representante da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Surdos. Nunca fui como representante do Instituto Jacob, nem o Amândio. E fizemos muita questão de sermos pares com os surdos. E depois distribuíamos as tarefas consoante aquilo que cada um sabia fazer melhor. E foi assim, em equipa, completamente em equipa (E7: 293).</p> <p>No que me diz respeito, já conhecia todos os membros da Comissão há vários anos. Os que conheci mais tardiamente foram a Dra. Maria Augusta Amaral e o Dr. Amândio Coutinho. (...). Eu conheci-os em 1992, e à professora Maria Raquel Delgado Martins, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, num Congresso Internacional em Salamanca de Linguística das Línguas Gestuais. Uma outra pessoa que conheci na mesma altura foi a Cristina Reis, da APECDA (E8: 306).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC1. Articulação dos surdos com outros atores sociais | <p>Da Comissão faziam parte inicialmente (1995) as seguintes organizações: Associação Portuguesa de Surdos (APS), Federação Portuguesa das Associações de Surdos, (FPAS), Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP), Associação de Pais para a Educação das Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTCJS). Estas organizações eram representadas pelas seguintes pessoas: Helder Duarte (...), presidente da APS, e José Bettencourt (...), ex-presidente da APS, ambos em representação da APS; Maria José Freire de Almeida (...) e Artur Jorge Albuquerque (...), ambos em representação da Associação de Intérpretes de LGP; Amândio Coutinho (já falecido), professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e Maria Augusta Amaral, diretora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, ambos em representação da APPTCJS; Cristina Reis (...), em representação da APECDA. Já não me recordo de quem eram os representantes da FPAS. Penso que um deles seria o Sr. Arlindo Oliveira. Além destas pessoas, faziam parte da Comissão eu próprio, a título de consultor linguístico da Unidade de Língua Gestual Portuguesa (ULGP) da APS e, a título de convidado especial, o Dr. Adalberto Fernandes, do Secretariado Nacional da Reabilitação. Mais tarde, creio que já depois do reconhecimento constitucional da LGP, a Comissão integrou também o Centro de Jovens Surdos (CJS), representado por Amílcar Morais, o seu presidente de então, e a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS), que, entretanto tinha sido criada, representada por Luís Clara, o seu presidente de então (E8: 305-306).</p> <p>A Comissão ficou constituída na altura por seis associações: a APS, a Associação de Professores e Técnicos de Reabilitação para as Crianças e Jovens Surdos, a APECDA, a FPAS, a Associação de Intérpretes AILGP, depois entrou também o Centro de Jovens Surdos e a AFAS. (...) O grande impulso foi dado pela união demonstrada na altura pela comunidade surda através da comissão que tinha sido escolhida na reunião de 15 de novembro (E9: 340).</p> |
| | SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a CPRPLGP | <p>O José Magalhães juntou-se também a nós. Falámos, falámos, falámos. Falámos dos problemas dos surdos e do que era a cultura e a identidade surdas. Entrámos às oito e meia da noite e tivemos no restaurante até às duas da manhã. (...) O José Magalhães mostrou-se uma pessoa muito, muito interessada. No fim, disse-nos que ia falar com o Dr. Vítor Moreira (...) Ele era o presidente da Comissão para a Revisão Constitucional. (...) (...) Outros deputados do PS, PSD, CDU e CDS começaram a ter também muito interesse. Até o Marcelo Rebelo de Sousa tinha uma grande curiosidade, uma grande vontade de ajudar. Foi uma pessoa espetacular. Também havia um deputado do PCP muito interessado. (...) Depois desse jantar, fomos chamados para uma reunião com a tal Comissão para a Revisão Constitucional. Estavam todos os representantes da Comissão menos a FPAS. Disseram-nos quais eram as regras, como é que tinha que ser feita a revisão. A sala estava cheia. Não havia nenhum espaço por preencher. Nós estávamos todos encostados uns aos outros. Disseram-nos que a reunião tinha que ser feita em 30 minutos, mas as pessoas estavam tão interessadas que a reunião se prolongou. A discussão demorou duas horas. Todos nós queríamos colaborar. A segunda reunião foi para acertar alguns aspetos da primeira reunião. Na altura, o Vital Moreira já não estava presente. As pessoas que estavam na segunda reunião disseram: “O que está feito, está muito bem feito e é muito positivo. Temos então que preparar tudo para que possa aparecer na Constituição. Vocês podem ficar descansados” (E1: 213).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a CPRPLGP | <p>Em março de 1997, enviaram um fax à Isabel Pinheiro, na altura a nossa secretária, a dizer que já estava na Constituição. Li aquilo e disse “Nem pensar numa coisa destas. Incluir-nos junto com os deficientes. É urgente convocar já uma reunião com toda a gente”. O José Catarino também não concordou com aquilo e disse: “Nós não aceitamos”. (...) Estávamos a reconhecer o quê? Não estávamos a falar da mesma coisa. Estudámos então uma nova proposta, mas como artigo (E1: 213).</p> <p>Foi uma discussão acérrima a que tivemos na reunião. Então o José Magalhães sugeriu que o texto fosse incluído na área da educação e a Comissão concordou. Concordamos em mudar para a área da educação. Esse parágrafo quem o fez foi o Catarino. Ele propôs esse texto e toda a gente concordou. O Adalberto, o Amândio Coutinho, a Maria José Freire e a Maria Augusta deram ali uns ajustes, mas o que está, o que consta no artigo foi o José Catarino que escreveu (E1: 214).</p> <p>Não conseguimos que o texto fosse para a área das minorias, só conseguimos que fosse para a área da educação. Eu, na altura, considerei que isso era importante, mas não conseguimos isso. (...) Mas não foi inserida no contexto de uma minoria, porque efetivamente na educação, a língua gestual pode ser de outras pessoas, tanto dos surdos como de outras pessoas que possam aprender. (...) O reconhecimento ainda não está completo. Aquilo é só um osso do esqueleto. Ainda falta tanto, tanto. Falta uma outra lei que reconheça a língua gestual como o mirandês, que tenha a estrutura e a prática. (...) Nós queríamos criar uma lei da Língua Gestual Portuguesa, mas isso está metido numa gaveta. Já tentámos duas, três vezes, mas nada. Não é o que interessa neste momento à Assembleia da República. Falta motivação nas famílias e na comunidade surda. Essa é uma história que está abandonada (E1: 214).</p> <p>O reconhecimento não devia ser só para a escola, devia ser também em termos de saúde, em termos de emprego, em termos de sociedade. O que se conseguiu acabou por ser muito pouco (E1: 215).</p> <p>Na altura houve uma comissão que elaborou documentos, uma coleção de documentos estrangeiros e europeus, a nível mundial. E cada coletânea foi entregue aos vários partidos. Foram marcadas reuniões, íamos lá falar com os políticos. Chateámos bastante e depois tivemos sorte ao apanharmos uma altura em que a Assembleia da República estava a preparar a revisão constitucional e isso foi uma altura perfeita para incluir a língua gestual (E2: 228).</p> <p>Houve uma abertura grande, a proposta foi feita pelo PS de incluir a língua gestual. Na altura, ainda se estava na dúvida se iria ficar linguagem ou língua. Apanhamos um susto, tivemos que enviar documentos da área da linguística para explicar porque é que era uma língua, enviamos a gramática da Maria Augusta Amaral e eles aceitaram e agora a Língua Gestual Portuguesa está lá na Constituição. (...) Na altura, a abertura foi sobretudo do PS, de um deputado chamado José Magalhães (E2: 228).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a CPRPLGP | <p>Quando foi a discussão na Assembleia da República, a comunidade surda, principalmente os de Lisboa, os de fora também vieram..., íamos todos os dias à Assembleia esperar a nossa vez com vários intérpretes. Foram vários os intérpretes que se ofereceram voluntariamente para nos ajudarem, para traduzir aquelas horas todas, à espera da nossa parte. Foi sucessivamente adiada. Íamos lá todos os dias. Não podíamos perder a oportunidade de estar presentes. E quando foi a apresentação, os deputados levantaram-se a dizer se concordavam. Nós não podíamos fazer barulho, éramos surdos. Os próprios deputados olharam para nós e perceberam a importância que isso significava para nós. Ainda agora eles se lembram desse momento (E2: 228).</p> <p>Sei que houve uma grande abertura do Parlamento, principalmente de um deputado do Partido Comunista, não me lembro o nome. O José Magalhães, um deputado do PS, também fez uma força fantástica para que isso avançasse. Aliás, foi o José Magalhães o deputado que mais pressionou (E4 AB: 260).</p> <p>Eu pessoalmente nunca fiquei satisfeito. O nosso objetivo era que a LGP fosse reconhecida como língua oficial portuguesa. O artigo 74º da Constituição define a língua gestual como uma espécie de ferramenta de acesso a uma melhor educação. É diferente de ser reconhecida como língua oficial, mas foi um passo importante (E4 AB: 260).</p> <p>Durante este processo, não tivemos razão de queixa. Porém, do meu ponto de vista, estas questões podiam ter sido discutidas numa perspetiva que tivesse em conta mais conhecimentos sobre esta matéria por parte dos membros das comissões (E5: 273).</p> <p>Na qualidade de Presidente da FPAS, não estou satisfeito. Isto porque apesar do reconhecimento, nada mais foi feito entretanto. Porém, mantenho a confiança e a esperança de que se poderá desenvolver e melhorar após o reconhecimento da LGP (E5: 273).</p> <p>Já tínhamos a Gramática. Estava ali a prova científica, já tinha sido aceite pela universidade. Portanto, era difícil eles dizerem que não era uma língua, tanto que foi aceite, mas foi uma luta muito grande. Mas aí, o Helder a nível de contactos com jornais, televisões, Assembleia da República... foi um pilar muito importante (E7: 291).</p> <p>Eu tive a consciência de que isto ia mesmo para a Constituição, porque grande parte dos deputados entendeu o que estávamos a dizer. Saiu na Constituição o texto que tínhamos aprovado. Temos que tirar o nosso chapéu à Assembleia, aos partidos, às televisões também. Receberam-nos muito bem na altura. Foram muito abertos (E7: 292-293).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a CPRPLGP | <p>A Comissão (...) era constituída por várias pessoas, vinculadas a experiências distintas e/ou em representação de instituições muito distintas e eu entendi que era preciso alguma coisa substantiva para as unificar. Tínhamos de ter um discurso coerente e comum. Tinha de ser um discurso de todos e não um discurso de cada uma das partes. Propus então, salvo erro em novembro ou dezembro de 1995, fazer uma declaração que constituísse uma plataforma de ação da Comissão e que fosse também uma espécie de cartão de visita. Quando nos apresentássemos iríamos desenvolver o que estava na Declaração, cada um à sua maneira e, no fim, entregávamos a Declaração para não deixar esquecer o que tínhamos dito (E8: 307).</p> <p>Fomos a muitos sítios: à Assembleia da República, ao Presidente do Tribunal de Contas, ao Provedor de Justiça, ao Ministro da Educação, fomos bater a essas portas todas. Levávamos um dossier com a Declaração e outros documentos e fazíamos depois vocalmente (em LP) ou gestualmente (em LGP) a sua defesa. Cada um de nós dava um toque pessoal à Declaração. Por exemplo, o Helder Duarte dizia: “A Língua Gestual Portuguesa é muito importante para nós, surdos. É a nossa língua, mas...”. A Cristina Reis falava da questão dos pais das crianças surdas. “Eu sou mãe de uma criança surda e queria contar-vos o que isso significa...”. A Dra. Maria Augusta Amaral dizia: “Eu sou diretora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e quero dizer-vos por que razão iniciámos na nossa instituição um projeto destinado a...”. Eu dizia: “Sou professor da ESE de Setúbal. Vamos formar tradutores-intérpretes de LGP porque...”, e assim por diante (E8: 307).</p> <p>Normalmente, estas intervenções, umas atrás das outras, causavam um grande impacto, porque as pessoas nunca tinham ouvido aquilo, era completamente novo. Olhavam para nós e viam aquelas pessoas todas, tão diferentes, mas todas unidas, todas a bater na mesma tecla, cada uma com a sua especificidade, e como nós já estávamos muito bem ensaiados, porque tínhamos discutido muito todas as questões, linha por linha, vírgula a vírgula, as pessoas que nos ouviam foram interiorizando um pouco aquele espírito. Depois, a Declaração terminava com aquelas reivindicações todas e cada um ia ajustando essas reivindicações às suas próprias necessidades. Causou realmente um grande impacto (E8: 307).</p> <p>Nas audiências com os grupos parlamentares e a Comissão de Revisão Constitucional insistimos várias vezes na questão de a LGP ser uma “língua” — Língua Gestual Portuguesa e não “linguagem” gestual portuguesa — e os deputados perguntavam se os portugueses surdos eram como os portugueses ouvintes quando se encontravam com estrangeiros, se os surdos estrangeiros tinham línguas diferentes, ou se tinham todos uma única língua universal. Nós dizíamos: “sim, claro que sim. As línguas gestuais são como as línguas vocais, diferentes umas das outras”. Lembro-me de um deputado dizer que era muito interessante, que nunca tinha pensado nisso (E8: 309).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a CPRPLGP | <p>O Helder disse-me que era a altura de apresentarmos as nossas propostas e pediu-me para me encarregar dessa tarefa. Então agarrei na Constituição, comecei a ver onde é que podia enquadrar a língua gestual e coloquei-a aí em seis ou sete sítios diferentes, sempre a dizer a mesma coisa, mas adaptando a forma ao teor do capítulo em causa. Por exemplo, coloquei-a no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais: “Os cidadãos portugueses que são pessoas surdas têm o direito de exprimir e divulgar o seu pensamento, de informar e serem informados por meio da Língua Gestual Portuguesa, sem impedimentos nem discriminações de qualquer índole”, ou qualquer coisa deste estilo. Depois, noutros capítulos, escrevi outras coisas no mesmo sentido. (...) Fiz talvez seis ou sete propostas e só uma delas foi aceite. (...) Acabou por ficar no capítulo da educação. E ficou tal e qual como nós tínhamos proposto. Aquelas palavras que estão na Constituição são exatamente as que foram propostas (E8: 309).</p> <p>Na altura, o Helder ficou um pouco dececionado, porque achava que havia outros sítios em que o reconhecimento teria mais dignidade, como no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais. Eu disse-lhe, para o consolar: “Helder, não esteja triste, o que interessa é que esteja na Constituição. Não interessa muito o sítio onde está”. Mas hoje, olhando para trás, vejo que ele tinha razão. A LGP ficou no capítulo da educação. É um capítulo importante. Mas deveria ter ficado, em primeiro lugar, no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais. (...) Mas foi a escolha da Comissão para a Revisão Constitucional inscrever a LGP no capítulo da educação. Já contávamos com dificuldades dessa ordem. Os vários aditamentos que propusemos para inscrever a LGP em vários sítios da Constituição tinham uma componente de estratégia. Algum tinha de ficar. E ficou (E8: 309).</p> <p>Nesse Encontro estive o José Magalhães, o deputado do PS. Eu acho que esse contacto pessoal e informal (acabámos por jantar juntos no âmbito da conferência), foi muito bom para dar continuidade aos contactos formais que já tinham sido feitos previamente (E9: 340).</p> <p>Houve algumas entidades que não nos receberam. Sei que fomos recebidos por quase todos os grupos parlamentares, houve um ou dois que não nos receberam. Dos partidos políticos, só um é que nos recebeu. Curiosamente, foi o PS, no Largo do Rato, numa altura em que o Secretário-Geral era o António Guterres. Estivemos no gabinete dele, a ter essa reunião. Fomos várias vezes à Assembleia da República para falar com o Almeida Santos, com os deputados do PCP, do PS, do CDS. Creio que o PSD também nos recebeu. (...) Houve uma boa adesão por parte dos políticos, até porque era uma matéria que não era polémica. O reconhecimento da LGP era consensual. Havia um trabalho já de vários anos da APS, do Secretariado Nacional de Reabilitação, das escolas... (E9: 341).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC2. Abertura do poder político ao diálogo com a CPRPLGP | <p>Quando começou a ser feita a discussão do articulado da Constituição, (...) foi sendo criado o hábito da comunidade surda ir à Assembleia. Eu acho que foi um fator positivo, que contribuiu também para o reconhecimento. (...) A comunidade surda entrava e éramos cerca de 10, 20 pessoas. Os surdos ficavam na galeria e os intérpretes de lado, a traduzir, sempre a acompanhar. Ao fim de duas ou três sessões, o próprio presidente da Assembleia da República que era o Almeida Santos, com quem a Comissão já tinha estado em reunião, assim que havia uma pausa dizia: “Mais uma vez temos a presença dos representantes da comunidade surda e vamos saudá-los”. Então, os senhores deputados viravam-se para nós e faziam uma vénia. Era curioso. Criou-se ali uma empatia com a comunidade surda que foi muito importante também. E fomos continuando a assistir aos debates, até que chegou o dia do 74. O artigo 74 foi quando foi o debate sobre a Língua Gestual Portuguesa e foi aceite por unanimidade. Houve uma manifestação de alegria por parte dos surdos. Nós já sabíamos que nas galerias não se podia fazer muito barulho, mas como os surdos, quando aplaudem não fazem barulho, foi um momento muito forte. Eu estava lá e foi um marco. Ao fim de mais de um ano de trabalho desenvolvido pela Comissão, conseguimos chegar àquele momento (E9: 341).</p> |
| | SC3. Contributo para a publicação de legislação no campo da educação de surdos | <p>Foi muito importante até porque a Constituição é como se fosse uma casa, já tem uma estrutura. Se compararmos Portugal com a Finlândia, o que está reconhecido é muito semelhante (E1: 215).</p> <p>Na altura, o reconhecimento na Constituição não era um objetivo final, era o início do que devia ser feito. (...) Portugal é um país lento. As coisas saem muito devagarinho, há muito medo da mudança, mas um ano depois tivemos o Despacho 7520 (E2: 229).</p> <p>Há 10 anos foi aprovada a Língua Gestual Portuguesa, foi muito importante. As pessoas arregaçaram as mangas, principalmente os líderes. Salvaguardaram os interesses da comunidade surda. No entanto, aquilo é apenas um papel. Nós vemos que atualmente está tudo parado. Aquilo foi aprovado, mas faltam outras coisas (E3: 252).</p> <p>Passaram-se treze anos. Quando a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida na Constituição da República como uma língua da comunidade surda para ter um melhor acesso à educação e a melhores formas de vida, o poder político tomou isso em consideração e começaram a fazer determinadas reformas, tentando melhorar a situação (E4 AB: 261).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC3. Contributo para a publicação de legislação no campo da educação de surdos | <p>A Federação Portuguesa das Associações de Surdos integrou, em 1995/96, uma Comissão composta por representantes das ONG de surdos, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, formadores e técnicos, e da sociedade civil, que pugnou pelo reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa na Constituição da República Portuguesa e que culminou com a elaboração do Despacho supra referido, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação do Ministério da Educação. Toda a filosofia base daquela Comissão era, para além do reconhecimento da LGP, o possibilitar-se às crianças e jovens surdos uma formação na sua língua materna, bem como possibilitar-lhes uma inserção efetiva na escola e na turma em que se encontravam integrados (E5: 274).</p> <p>O reconhecimento da língua na lei foi muito importante, já mudou muita coisa. Não posso dizer que houve uma mudança a 100%, é preciso mudar ainda algumas coisas, mas já ocorreram algumas mudanças importantes (E6: 280).</p> <p>Teve implicações muito grandes, na medida em que o próprio Ministério da Educação teve que repensar a sua política (E7: 293).</p> <p>O professor Marçal Grilo recebeu-nos numa sexta-feira. Entrámos no seu gabinete eram seis da tarde e saímos às dez e meia da noite. E durante aquelas horas todas em que estivemos lá a falar com ele, mal abriu a boca. Nem olhou para o relógio uma única vez. No fim, disse-nos que tinha ficado completamente siderado com tudo o que tínhamos dito, sobretudo pelo que o Helder Duarte tinha dito, magistralmente traduzido pela Maria José Freire. Tinha ficado fascinado, disse, e que podíamos contar com a sua disponibilidade mental para olhar com atenção para duas realidades — a LGP e a comunidade surda — que ele até então desconhecia. (...) Penso que esta reunião deve ter ajudado muito na aprovação do Despacho 7520, emanado da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (E8: 307).</p> <p>Após o reconhecimento da LGP, houve uma decisão que a Comissão tomou que foi a da defesa da educação bilingue, até porque a Comissão, após o reconhecimento, ainda funcionou cerca de um ano e meio ou dois anos. Dedicou-se então a outras áreas da língua gestual que ainda estavam por desenvolver, nomeadamente a acessibilidade à informação e à comunicação através da legendagem na televisão, e do aprofundamento do funcionamento das Unidades de Apoio a Alunos Surdos. Houve um envolvimento com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Estado da Educação e Desenvolvimento Curricular, na altura era o Marçal Grilo e a Ana Benavente. E foi aí que nasceu o Despacho 7520. Foi um trabalho desenvolvido em conjunto com a Comissão e com a Ana Benavente. Fomos recebidos também pelo Marçal Grilo, a Comissão, as tais doze pessoas (E9: 342).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC3. Contributo para a publicação de legislação no campo da educação de surdos | <p>Após o reconhecimento, a Comissão acrescentou à sua sigla uma outra designação. Passou a ser a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas. Era uma sigla muito comprida, mas era importante. (...) Foi feito um <i>memorandum</i> pela Comissão, que se dedicava mais à área da educação dos surdos e à importância da educação bilingue e bicultural. Eu penso que esta noção da educação bilingue e bicultural começou a ficar mais clara e mais definida a partir do momento em que a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida na Constituição (E9: 342).</p> <p>Ainda existia a Comissão. O reconhecimento foi em 1997 e o 7520 em 1998. Os elementos da Comissão reuniram, houve várias propostas. A sede da Comissão funcionava na APS por uma questão de conveniência. O Helder estava lá, eu estava lá a trabalhar como técnica e o nosso tempo era quase exclusivamente dedicado à Comissão. Fazíamos reuniões regulares com os membros da Comissão. Na altura, era a Maria Augusta, o Amândio, da Federação era o Arlindo, da associação de intérpretes era eu. Houve uma altura em que ia também o Artur Albuquerque, era o Centro de Jovens Surdos, da APECDA era a Ana Cristina Reis, era o professor José Catarino, o Dr. Adalberto Fernandes, não me queria esquecer de ninguém. Ainda estávamos todos envolvidos. (...) Era sobretudo a Comissão e o Ministério, a Ana Benavente (E9: 343).</p> <p>A importância é evidente. A língua gestual ainda é um fenómeno recente. Isso explica muita coisa. Se a língua gestual tivesse sido descoberta como uma língua natural antes do Congresso de Milão, certamente a história da educação de surdos teria sido outra. A partir do momento em que ela se constitui como língua, cientificamente explicada e descrita, ninguém põe em causa que a língua gestual seja tão rica como a língua falada. É evidente que isto é um passo enorme. O reconhecimento nas leis oficiais de cada país, que foi tardio, foi um passo fundamental (E10: 360).</p> <p>Em primeiro lugar, o reconhecimento de uma língua vale por si só. A língua deixa de ter um estatuto de mero dialeto, de mera variante de outra língua ou então de mero apoio de comunicação e passa a ser uma língua plena com uma gramática e com uma identidade próprias. Depois, o que acontece quando isso se dá, é que a língua se prende logo a uma cultura, neste caso, de uma minoria, uma forma de ser, uma forma de estar, uma forma de identidade. A partir do momento em que a língua é reconhecida com a sua dignidade política, é reconhecida por lei, porque antes já existia e isto é apenas um reconhecimento, é natural que seja importante e que contribua para que a educação dos surdos se reestruture em torno dessa língua, que passa a ser uma convenção que é preciso ensinar por direito. Sem o reconhecimento não acredito que fosse possível haver o ensino da língua gestual como há agora (E11: 373).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A1. O reconhecimento da LGP como marco histórico | SC3. Contributo para a publicação de legislação no campo da educação de surdos | <p>Foi fundamental. Nós precisamos de ter um ovo para poder fazer um prato que leve ovos. No fundo, o reconhecimento da língua gestual dota de importância e de um determinado critério que tem consequências em termos das políticas de educação. Obviamente que nem sempre tem de ser assim. Há outros países em que não há legislação sequer sobre essa questão da língua gestual e já têm uma prática de concretização (E12 MB: 385).</p> <p>Eu penso que foi de uma importância básica, primeiro porque permitiu passar-se da ideia de que era uma linguagem para a ideia de que era uma língua. Por outro lado, a partir desse momento passou a haver alguma coisa a que as pessoas se pudessem agarrar quando quisessem fazer propostas. Também deu à comunidade surda a importância que ela eventualmente não tinha até ao momento e sendo o reconhecimento em 1997 e o Despacho Normativo 7520 em 1998, provavelmente houve ali alguma ligação entre uma coisa e outra. Se não tivesse havido o reconhecimento da LGP provavelmente não tínhamos conseguido ir mais longe. Historicamente foi importante, porque fomos dos primeiros países a reconhecer a língua gestual, o que é um marco para nós (E13: 402).</p> <p>O reconhecimento da LGP foi, em 1º lugar, uma constatação, assente na investigação, das línguas gestuais como línguas de pleno direito e foi determinante para a criação de respostas educativas para crianças, jovens e adultos surdos. A legislação portuguesa limitou-se a refletir uma evidência e a sua aplicação à educação de surdos. Sem a LGP reconhecida e validada na lei não haveria educação bilingue (E14: 429).</p> <p>Tem sido uma luta árdua, quer o reconhecimento, quer a prática. O reconhecimento, às vezes, faz-se por portas travessas, isto é, faz-se se encontramos alguém ou há alguém na comunidade que tem alguma força, como era o caso da Comissão a que pertencia o Helder Duarte e que fizeram alguma coisa nesse aspeto, nomeadamente o artigo da Constituição e o 7520. São grupos de pessoas que têm uma determinada influência e fazem as coisas acontecer. São os tais grupos vanguardistas. Depois a implementação dessas leis e as práticas ficam muito aquém da legislação (E15: 437).</p> <p>Sem o reconhecimento da LGP enquanto língua oficial não era possível avançar. Foi de facto o primeiro passo, foi basilar. Sem o reconhecimento na Constituição não era possível legislar, regulamentar, criar escolas, etc. Foi de toda a importância e veio na sequência de tudo o que tinha sido feito para trás, de todos os Encontros nacionais e internacionais que foram feitos para trás e que só podiam acabar no reconhecimento da língua (E16: 446).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A2. O Despacho n.º 7520/98 como ponto de partida para a colaboração com o ME | SC1. Conflitos de interesse entre atores sociais | <p>O Despacho n.º 7520 foi com a Dra. Conceição Baptista. Ela é que fez a organização e chamou várias pessoas. Eram mais ou menos as mesmas da Comissão, mas íamos como independentes. Foi uma reunião aberta. A Doutora Conceição Baptista apresentou o 7520, a ideia foi dela, ela foi a líder. Nós achamos que era muito importante e que valeria a pena continuar (E1: 216).</p> <p>As reuniões sucederam-se e os problemas continuaram com a associação de intérpretes, com o seu presidente. Os mesmos problemas que tinham havido com o IEFP continuaram nestas reuniões. A Conceição Baptista abandonou as reuniões, porque efetivamente nunca se chegava a nenhuma conclusão e o Despacho acabou por ser aprovado como foi (E1: 216).</p> <p>As reuniões não tiveram continuidade. Nós ficámos um pouco magoados. Eu, a Paula Estanqueiro e a Maria Manuel Salgado éramos os três representantes da APS. Nós queríamos ver algumas coisas alteradas, porque tínhamos as propostas já feitas para dar mais direitos às crianças surdas. Não conseguimos nada até ao Decreto-Lei 3/2008. (...) Haviam coisas que nós tínhamos gostado de ter visto alteradas, mas não foi possível mexer em mais nada. A Paula Estanqueiro guardou essas propostas e aplicou-as no 3/2008. Essas propostas tinham sido pensadas em conjunto com a Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Houve uma altura em que a FPAS quis trabalhar connosco e criou uma Comissão para a Defesa da Educação de Surdos. Chamou também a AFAS, a Maria Augusta Amaral e o Amândio Coutinho e fizemos uma pequena reunião. Era apenas para falar das escolas. Foi no tempo do António Guterres. Nessa altura, o Ministério da Educação estava uma porta aberta. A Secretária de Estado era a Ana Benavente e estava muito disponível para receber tudo. Queria uma lei que fosse específica para os surdos. O projeto que apresentamos na altura era muito parecido com o Decreto-Lei 3/2008. Foi um trabalho realizado com essa tal equipa, com o Amândio, com a Paula Estanqueiro, com a Maria Augusta Amaral, com o Dr. Adalberto Fernandes, também com o Luís Clara. Fizemos um trabalho espetacular. Depois propusemos essas melhorias, mas não resultaram em nada até ao 3/2008 (E1: 217).</p> <p>Se as reuniões tivessem continuado, a associação de intérpretes ia continuar com as suas guerras e não teríamos chegado a conclusão nenhuma (E1: 217).</p> <p>Na altura sim [processo negocial], fomos logo convidados. Quando foi o reconhecimento, já tínhamos o contacto com o Ministério da Educação. Quando era preciso representação oficial da APS ia o presidente, o Helder Duarte, mas quando era para formar grupos de trabalho normalmente o presidente pedia à Unidade de Língua Gestual Portuguesa que é uma Unidade dentro da APS para a área da LGP e da educação. Normalmente ia eu e alguns colegas. (...) Depois de sair o Despacho, nós fizemos mais um parecer. Referimos alguns pontos que estavam em contradição e aí o Helder e a Maria Manuel Salgado participaram em reuniões aqui na associação (E2: 230).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A2. O Despacho n.º 7520/98 como ponto de partida para a colaboração com o ME | SC1. Conflitos de interesse entre atores sociais | <p>Houve reuniões de auscultação em que a APECDA esteve presente. Na altura ainda era o Alexandre Reis, era o pai da Ana Cristina Reis, que ainda estava vivo na altura. Houve reuniões de auscultação, mas não foi muito. Principalmente foi a APS, para representar os surdos, depois havia representantes do próprio Ministério da Educação, da área do Ensino Especial, na altura era o DEP, Departamento de Educação Básica. Eles tinham um grupo da Educação Especial que estava lá. Os professores responsáveis pela área dos surdos eram do Ministério da Educação. Também houve reuniões com algumas universidades, nomeadamente a Faculdade de Letras. A ESE de Lisboa estava muito interessada neste tema, a Isabel Amaral e o Francisco Vaz (...) A única representação da comunidade surda éramos nós. A APS era a única associação a nível nacional (E2: 231).</p> <p>O Despacho foi feito pelo governo, não foi feito por nós. O governo perguntou à APS o que é que nós queríamos para a educação de surdos. Nós respondemos a dizer o que é que gostaríamos. Isto foi ainda antes de ser criado o Despacho. Foi quando ele começou a ser pensado, na altura da Conceição Baptista. Depois houve reuniões no Ministério da educação para ver um documento prévio do Despacho. O Ministério da Educação chamou algumas pessoas e instituições para analisar esse documento. Nós dávamos as propostas e depois discutíamos lá as propostas, mas não propriamente a redação do Despacho. Alguém do Ministério da Educação é que fez isso (E2: 231).</p> <p>Quando houve a luta pelo reconhecimento da língua gestual, houve sempre discussões sobre a educação, como é óbvio. Não era possível dissociar as duas coisas. (...) Cada qual tinha a sua perspetiva. Estas reuniões e discussões aconteceram algumas vezes. Não houve nada formal, só discussões. Depois, eu lembro-me que enviamos um parecer pessoal em nome da APS sobre o Despacho 7520, a AFAS também enviou um parecer deles e deram-nos conhecimento desse documento. (...) Todos são independentes, todos podem emitir pareceres. Nós só tivemos conhecimento do da AFAS. Não sei se a Federação escreveu alguma coisa. Se escreveu, não nos deu conhecimento. Foram entregues estes pareceres e a seguir saiu o Despacho (E2: 231).</p> <p>Parece que há capelinhas ... O meu terror é que os surdos venham realmente a regredir nas conquistas alcançadas. (...) Nós já fomos a muitas escolas, chamados pelas próprias escolas, à nossa custa (...). Nós podíamos ajudar muito, dar orientação. Este é o caminho para os surdos, mas será que Portugal vai deixar cair isto, eu nem digo que é por uma questão política, é por uma questão de capelinhas (E7: 291-292).</p> <p>A pessoa mais importante na elaboração do 7520 foi a Dra. Conceição Baptista. Foi ela que promoveu o Despacho. Esteve sempre metida nessa luta (E8: 315).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A2. O Despacho n.º 7520/98 como ponto de partida para a colaboração com o ME | SC1. Conflitos de interesse entre atores sociais | <p>Eu acho que não haviam ainda condições para aplicar aquilo, para ser franco. (...) O Despacho estava três passos à frente da realidade. Isto não é uma crítica. É a maneira como se consegue muitas vezes fazer avançar as coisas em Portugal. Traça-se uma meta ambiciosa e dá-se-lhe a força de lei para garantir que será atingida. Mas em Roma sê romano (E8: 316).</p> <p>A uma determinada altura, houve desentendimentos neste grupo de trabalho, tendo a AFAS saído e apresentado as razões de o fazer por escrito à Secretária de Estado da Educação (E12 MB: 386).</p> <p>Há pessoas que têm sempre um bocadinho de receio quando se pretende proceder a alterações e têm receio que a ordem estabelecida fique de tal maneira pervertida que saiam prejudicadas. Este Despacho não agradava a todas as pessoas. Nunca foi intenção da AFAS prejudicar seja quem fosse. Apesar de nós nos batermos pela Língua Gestual, nós continuamos a achar que são precisos os terapeutas de fala, sem dúvida. Continuamos a achar que são necessários os psicólogos, os professores, os professores de Educação Especial, mesmo havendo professores surdos. Nós dizemos muitas vezes que os surdos são “desconfiados”. Eles não podem não ser. Mesmo nós, que não somos surdos, consideramos que houve uma série de coisas que sucederam e que ficaram por explicar (E12 MB: 386-387).</p> <p>As iniciativas da Secretaria de Estado no pré-despacho e no pós-despacho pareceram-me de seriedade, apesar de não concordarmos com tudo. Quanto às ações que depois foram desenvolvidas pela DREL tenho sérias dúvidas quanto à vontade de levar o processo até ao fim. Nós saímos para marcar uma posição. (...) Nós continuamos a escrever coisas, a fazer coisas, a desenvolver atividades, a ir aos congressos e a ser “desagradáveis”. Como nós não recebemos ordenados aqui na associação e como as nossas áreas de profissão são distintas, temos sempre aquela liberdade de dizer o que pensamos (E12 MB: 387).</p> <p>Repare, há aqui uma posição de independência. Não é a independência por apenas trabalharmos em regime de voluntariado, mas pelo facto de nenhuma das nossas atividades profissionais ter qualquer relação com a surdez. (...) Mas esta independência foi sempre uma preocupação também do ponto de vista financeiro. Procurámos ser independentes, desde o início e tanto quanto possível, das estruturas estatais. Uma parte significativa das nossas receitas resulta de donativos e de quotizações. Muito mais do que de apoios do Estado (E12 ATC: 387).</p> <p>É preciso haver alguma coerência. Não pondo em causa as capacidades técnicas de alguns dos ouvintes que estão à volta da área da surdez, também é verdade que há alguns que trabalham muito próximo e que têm alguma dificuldade - eu compreendo isso, é próprio da condição humana - em distinguir em termos éticos aquilo que é a área da profissão e aquilo que é a área da influência. Eu sou muito frontal e gosto de chamar as coisas pelos nomes. Acho que há alguma promiscuidade nas relações (E12 MB: 388).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A2. O Despacho n.º 7520/98 como ponto de partida para a colaboração com o ME | SC2. O Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo | <p>O 7520 foi muito importante, porque antes tínhamos o Decreto-Lei 319/91 que era muito geral. Era tudo misturado. No 7520 há referência à língua, ao grupo. Eu acho que foi muito importante o Despacho e a aplicação nas escolas. O problema é na prática, mas na verdade o que está no papel, o que foi alterado em relação ao 319 foi muito importante. Defendemos o espaço, defendemos a língua e isso foi fundamental (E1: 217).</p> <p>Lembro-me da APS dar várias opiniões e eles não gostarem. Achavam que era muito difícil pôr na lei, achavam que os professores não iam aceitar. Nós queríamos exigir o máximo possível, é normal. Sentimos que eles tinham a obrigação de nos ouvir. Sentiam-se obrigados a ouvir-nos, porque estava na Constituição, mas não tinham muita abertura. Pensavam em conjunto connosco. Eles eram o governo e nós éramos os interessados. Chamavam-nos parceiros, mas não nos sentíamos bem como parceiros (E2: 231).</p> <p>Quando o Despacho saiu, logo no início, houve um período de discussão pública. A APS redigiu um documento em que apontava vários pontos em que não concordava, porque havia muitas contradições no próprio documento. Por exemplo, numa parte dizia que a criança surda no pré-escolar tinha que estar só com crianças surdas e noutra articulado dizia só com crianças ouvintes. O documento entrava em contradição com ele próprio. Colocámos várias questões, enviámos, mas eles não ligaram. Nós enviamos propostas, mas eles depois fazem o que querem. O poder está com eles e de facto não alteraram nada. Disseram-nos que já era tarde de mais e ficou tudo como estava. Disseram: “É melhor assim, uma mudança grande de repente é melhor não, isto já é uma grande mudança, criou as Unidades” (E2: 232).</p> <p>Segundo o Despacho, para o primeiro ciclo eram preferencialmente turmas de surdos e para o 2º e 3º ciclos, turmas de ouvintes, mas podiam também ser turmas de surdos se fosse melhor para estes aprenderem. O Despacho contradizia-se muito, tinha muitos buracos (E2: 234).</p> <p>As ideias eram boas. Especificava bem a importância dos adultos surdos, do contacto com as associações, do papel dos formadores. Eles deviam acompanhar os alunos surdos nas visitas. Tinham o papel de ajudar as crianças surdas. O Despacho 7520 dava um papel importante ao formador O adulto surdo era um modelo. (...) O modelo de atendimento ficava ao critério das Unidades. O responsável é que devia fazer, dentro da unidade, a sua avaliação (E4 AB: 262).</p> <p>Foi muito importante, porque abriu portas. Começamos a lutar mais. Começaram a colocar os técnicos: os formadores, os intérpretes... Mas depois, era preciso mudar muita coisa (E6: 280).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A2. O Despacho n.º 7520/98 como ponto de partida para a colaboração com o ME | SC2. O Despacho n.º 7520/98 como diploma ambíguo | <p>Olhe, eu acho que é a confusão generalizada, porque não é coerente. Não é coerente, não dá condições para que a pouca coerência que ele tem... Digamos, eles tentam ter uma filosofia correta. Mas, como não estão dentro do assunto, no decorrer do próprio Despacho há incoerências (E7: 295).</p> <p>Eu penso que na altura não podia ter sido melhor, sinceramente. Foi uma conquista muito avançada para a época (E8: 316).</p> <p>Temos os surdos no mesmo agrupamento, mas separados em escolas e salas diferentes. Não há comunidade de surdos nem professores de surdos para esta dispersão. Além disso, uma hora semanal de LGP para alunos surdos não é para levar a sério. A língua materna não se aprende com data e hora marcada no calendário. Uma escola de surdos deve ser pensada como uma escola de surdos. Isso, o Despacho 7520/98 não fez (E10: 361).</p> <p>Elaborámos um documento sobre o 7520 que remetemos à Secretaria de Estado. Se as pessoas lerem o preâmbulo, ficam com uma ideia do que deveria ser. O Despacho começa com um preâmbulo extraordinário do ponto de vista dos princípios para a educação de surdos e forma de conduzir essa política. Depois o articulado contradiz em muitas situações aquilo que foi dito anteriormente. Porque é que isto se faz assim, não sei. É uma realidade em que, muitas vezes, as pessoas estão a tentar defender os seus interesses. Pensávamos que íamos dar um salto enorme e afinal acabamos por dar só um saltinho, que muitas vezes se traduz não em avanços, mas em recuos. (...) Não faz muito sentido, um preâmbulo muito avançado do ponto de vista linguístico/cultural e de sociedade para depois estar submetido a uma realidade que não se quer mudar (E12 ATC: 387).</p> <p>O Despacho 7520/98 foi um marco importante e uma oportunidade perdida, pois introduziu a LGP, os formadores e intérpretes de LGP, criou as UAAS, mas não foi devidamente aproveitado/aplicado, pois os “ventos” integracionistas sopraram mais forte. Ao pensar a educação de surdos nos mesmos moldes que a educação de outros alunos com NEE, fez-se prevalecer o oralismo e não se aceitou as especificidades da pessoa surda (E14: 429-430).</p> <p>Foi muito importante. Depois de se ter reconhecido a língua, o Despacho 7520 veio-nos indicar o caminho. Veio-nos dizer: “A partir daqui, da opção bilingue, é preciso fazer isto, as crianças e jovens surdos têm direito às Unidades. O Despacho acabou por vir na sequência lógica da regulamentação do que estava previsto na lei geral (E16: 446).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|---|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A3. A Lei n.º 89/99 como conquista incompleta | SC1. A definição do perfil profissional do intérprete de LGP como primeiro passo no reconhecimento da profissão | <p>O Instituto de Emprego e Formação profissional (IEFP) chamou-nos, porque queriam criar a carteira profissional de intérprete de LGP, uma vez que já existia o reconhecimento da LGP (E1: 216).</p> <p>O Despacho 7520 (em 1998) foi uma consequência direta do reconhecimento. Outra consequência direta foi a definição do perfil profissional do intérprete de LGP. Fiz parte desse processo em todos os três períodos. Como concetor e coordenador do primeiro (e na altura único) curso superior de formação em tradução-interpretação de LGP, pode dizer-se que era uma das três partes principais interessadas em que corresse bem. As outras duas eram a APS (o José Bettencourt e o Helder Duarte), representando os principais beneficiários da atividade de tradutor-intérprete de LGP, e a outra a AILGP (...), como representante das pessoas que se dedicam a essa atividade (E8: 309).</p> <p>O primeiro período foi anterior à Lei 89/99 e antes mesmo do aditamento à Constituição, em que se definiu sumariamente o perfil profissional do intérprete de LGP para efeitos da sua inscrição na Classificação Nacional das Profissões, de onde não constava até então. Este trabalho foi completado em 1994 e o perfil do intérprete de LGP encontra-se nessa classificação, no Grupo Base 2.4.4.4 (Filólogos, tradutores e Intérpretes), na secção 2.4.4.4.20. O segundo período foi posterior à Constituição, mas antes da lei 89/99 e destinou-se a construir o perfil do intérprete de LGP para efeitos da sua inscrição no Sistema Nacional de Certificação Profissional (este sistema é também supervisionado pelo IEFP). Este trabalho foi completado em julho de 1998. Nele ficou exarado que as condições de acesso a esta profissão seria possuir o 12º ano ou equivalente e ter frequentado com êxito um curso de formação profissional de nível 4 (E8: 310).</p> <p>O IEFP era a entidade financiadora da formação profissional de intérpretes no final dos anos 80. Esse grupo de trabalho reuniu-se durante algum tempo, dois anos, três. Entretanto, houve uma estagnação (E9: 345).</p> |
| | SC2. O projeto-lei do PCP como fator determinante para a apresentação de uma proposta de lei na AR | <p>Um deputado do PCP que trabalhava junto com o Benardino Soares, enviou-nos um fax enorme. Eu sentei-me a ler aquilo e tinha lá um projeto com o perfil do intérprete de LGP. Pensei: “Mas isto estava na gaveta e agora estão a perguntar a minha opinião? Vamos avançar ou não?” Esse projeto já era antigo, ainda era do tempo em que o Dr. Seródio estava como presidente na AILGP. Naquele fax, o PCP perguntava a nossa opinião sobre aquele projeto. Eu não sabia que aquele projeto tinha sido iniciado nos anos noventa. A minha secretária, a Maria José Almeida, perguntou-me: “Mas porque é que o projeto ficou parado? O projeto está feito e está espetacular. Porque é que nós tivemos reuniões de um ano com o IEFP com tanta guerra quando já existia este projeto?”. Então decidimos enviar aquele projeto à Comissão (E1: 216).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A3. A Lei n.º 89/99 como conquista incompleta | SC2. O projeto-lei do PCP como fator determinante para a apresentação de uma proposta de lei na AR | <p>A Lei 89/99 destinava-se a regular as condições de acesso e exercício da profissão de intérprete de LGP, partindo do pressuposto que estes teriam de passar a ser formados no ensino superior e, portanto, fora do Sistema Nacional de Certificação Profissional, em cursos com um mínimo de 3 anos, ou seja, ao nível do que se chamava então bacharelato (e hoje se chama licenciatura), Era portanto algo de muito mais ambicioso. Por isso, na lei 89/99 (que o projeto do PCP despoletou), previa-se um período de transição para os intérpretes formados antes da sua aprovação, e deixava-se para regulamentação ulterior esse e outros pormenores (E8: 310).</p> <p>O grupo parlamentar do PCP apresentou, pouco depois, um projeto de lei para o reconhecimento da profissão de intérprete de LGP. Era um projeto com poucos artigos (o que não é mau) mas muito secos, quase telegráficos. Eles enviaram a proposta para a APS para parecer, e nós decidimos melhorá-lo. Juntámos outra vez a Comissão, na sede da APECDA, e cada um contribuiu com as suas propostas (E8: 311).</p> <p>A profissão de intérprete foi reconhecida em 1999 e veio na sequência do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Era uma proposta de Decreto-Lei que já existia desde 1993, apresentada pela Associação de Intérpretes AILGP e que tinha ficado na gaveta. Após o reconhecimento da LGP, o grupo parlamentar do Partido Comunista Português contactou a comunidade surda e a associação de intérpretes para reativar aquele documento (E9: 344-345).</p> |
| | SC3. O Curso de Tradução-Interpretação em LGP da ESE de Setúbal como contributo para a aprovação da lei | <p>Contactámos a Escola Superior de Educação de Setúbal, a dizer que queríamos que criassem uma Licenciatura em Interpretação e Tradução de Língua Gestual Portuguesa. Foram muitas as barreiras, mas após o reconhecimento da LGP, o Bettencourt e o José Catarino (foram eles os responsáveis por este projeto), conseguiram a publicação desta lei (E1: 216).</p> <p>Uma consequência também imediata, mas indireta (do reconhecimento da LGP), prende-se com o curso de tradução-interpretação da ESE de Setúbal, que propusemos em janeiro de 1997 e que foi aprovado pelo Ministério da Educação em junho do mesmo ano, antes do reconhecimento da LGP. Aí estivemos à frente da própria Constituição (E8: 310).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A3. A Lei n.º 89/99 como conquista incompleta | SC3. O Curso de Tradução-Interpretação em LGP da ESE de Setúbal como contributo para a aprovação da lei | <p>Eu já tinha tentado fazer um curso deste género em 1991 ou 1992, mas fracassei. (...) Em novembro de 1992, foi celebrado um protocolo de cooperação entre a ESE de Setúbal e a APS (...) Ao abrigo desse protocolo, o José Bettencourt, propôs, em 1993, que a ESE de Setúbal e o <i>Centre for Deaf Studies</i> da Universidade de Bristol se juntassem numa parceria para formarem 6 professores surdos de LGP e 5 intérpretes de LGP. Como era a APS que financiava esse projeto (...) e como a ESE de Setúbal era parceira de uma universidade estrangeira, isso conferiu respeitabilidade à ideia de que a formação em LGP não era, afinal, uma coisa tão exótica quanto parecia a alguns. Quando o projeto de parceria com a Universidade de Bristol terminou, estavam criadas as condições internas que me permitiram voltar à carga com o projeto de um curso de tradução-interpretação de LGP, em 1996 (E8: 310).</p> <p>Esse projeto foi discutido com a APS, que concordou em cessar a formação de intérpretes de LGP, que passaria a ser feita na ESE de Setúbal. Foi uma decisão muito generosa e muito sábia, que se deve, em grande medida, à clarividência dos presidentes da APS deste período: José Bettencourt e Helder Duarte. Muito generosa, porque, ao fazê-lo, a APS abdicava de uma das suas fontes de financiamento. Muito sábia, porque se baseava na ideia correta que só intérpretes de LGP formados no ensino superior estariam cientificamente e profissionalmente capacitados para interpretar ao nível de exigência do ensino secundário e acompanhar os alunos surdos que quisessem frequentar o ensino superior (E8: 311).</p> <p>Eu pude dizer aos meus alunos que eles eram os primeiros intérpretes a serem integralmente formados em Portugal no ensino superior. E pude elogiá-los. Apresentava-os em toda a parte como os primeiros intérpretes de LGP a formarem-se integralmente no ensino superior português e dizia que eles tinham sido muito corajosos, porque se tinham candidatado para ser tradutores de uma língua cuja existência ainda não tinha sido oficialmente reconhecida quando o curso abriu. (...) Eu costumava dizer-lhes que no mundo social nunca nada estava feito de uma vez por todas, nem nada estava garantido <i>a priori</i>; tudo estava sempre em movimento e eles também tinham de participar nesse movimento. Dizia-lhes: “Não me perguntem o que é que eu vou fazer para a profissão de intérprete ser reconhecida”. Perguntem-se antes: “O que é que nós vamos fazer para a nossa profissão ser reconhecida?” (E8: 311).</p> <p>Nessa altura, já existia a licenciatura em Setúbal, começou em 1997. O facto de existir a licenciatura foi um contributo para o reconhecimento da profissão. A lei refere que a formação mínima devia ser uma formação académica de três anos. Na altura, existia um bacharelato que depois foi complementado pela licenciatura, que foram mais dois anos. A formação inicial passou a ser de cinco anos. Só depois, com a introdução de Bolonha é que foi novamente reduzida para três anos (E9: 345).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A3. A Lei n.º 89/99 como conquista incompleta | SC4. A não regulamentação da lei como resultado da falta de consenso | <p>Nós tínhamos na mesa os formadores e os intérpretes de língua gestual. Foi uma reunião muito importante. Não quiseram criar uma comissão, foram as várias associações que se chegaram à frente e estivemos a discutir. No primeiro ano, não foi muito fácil o trabalho, porque a pessoa que estava a liderar a associação de intérpretes era complicada. Não era fácil trabalhar com ela. Nós queríamos que a carteira profissional tivesse o nível 4, porque correspondia ao nível académico. Toda a gente queria, menos a associação de intérpretes. Eles só queriam o secundário e nós, uma situação mais académica (E1: 216).</p> <p>Existiam muitos problemas com a associação de intérpretes no âmbito do grupo de trabalho formado no IEFP (E1: 216).</p> <p>O IEFP soube que o PCP nos tinha enviado aquela proposta e ficou furioso. Nós afastamo-nos um bocadinho daquilo tudo. Eles ralharam-nos: “Então andamos há um ano e tal a trabalhar nisto e agora o PCP apresenta na Assembleia da República um projeto quase igual ao nosso?”. Nós dissemos: “Pedimos desculpa, mas não havendo colaboração interna dentro destas reuniões, como é que nós vamos avançar? O projeto do PCP está feito, está ótimo”. Suspendemos então as reuniões com o IEFP. O projeto foi aprovado e o resto ficou completamente destruído (E1: 216).</p> <p>Embora o grupo de trabalho tenha feito tudo o que lhe competia, a regulamentação que elaborou nunca chegou a ser publicada, por causa, principalmente, de manobras dilatórias do representante da AILGP. Depois, esses trabalhos nunca mais foram retomados por desinteresse dos governos que se sucederam (E8: 310).</p> <p>A Lei n.º 89/99 acabou por escapar um pouco ao nosso controle. É uma lei da Assembleia que reconhece a profissão, define as condições de acesso e o exercício da profissão... É uma lei importantíssima, porque foi um primeiro passo para a profissão, mas, ao mesmo tempo, deixa alguns espaços vazios. A própria lei refere a importância da regulamentação que nunca chegou a ser feita até hoje, também por culpa dos próprios interessados (E9: 345).</p> <p>Essa lei deixou ainda em aberto situações que estavam pendentes, pessoas que tinham feito a formação profissional de intérpretes na Associação Portuguesa de Surdos, em Lisboa primeiro, e depois também na Associação de Surdos do Porto. (...) A legislação que saiu deixava muitos espaços em branco: o reconhecimento da formação anterior que já existia, a definição das condições mínimas de acesso, a definição de um código de ética profissional, apesar da lei ter no seu artigo 6º os rudimentos de um código de ética e deontológico, que era baseado no código de ética criado pela Associação de Intérpretes em 1991, quando foi fundada a associação (E9: 345).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A3. A Lei n.º 89/99 como conquista incompleta | SC4. A não regulamentação da lei como resultado da falta de consenso | <p>A legislação previa que houvesse a criação de uma comissão na comunidade surda que fizesse o reconhecimento da formação desses intérpretes que tinham feito a formação profissional e também daqueles que já trabalhavam como intérpretes antes de haver formação (E9: 345).</p> <p>A associação de intérpretes teve alguns problemas de funcionamento interno e eu sai da associação no final do ano 2000. Começou a perder a intervenção a nível social e político que tinha. Legalmente acho que ainda existe, mas não funciona. Houve um afastamento dos próprios intérpretes desde 2000 para cá (E9: 345-346).</p> |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC1. Recetividade às propostas apresentadas | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Já há crianças ouvintes com três anos a falar inglês e os surdos, não têm o mesmo direito? (E1: 215).</p> <p>Exercemos pressão. Queríamos que os alunos surdos fossem retirados do 319, porque fisicamente não estavam bem dentro daquele todo. Percebia-se claramente que a criança surda era diferente das outras que estavam ao seu redor. Podiam dizer que ela fisicamente era deficiente, mas efetivamente não era igual às outras crianças deficientes. Nós pressionámos. A associação pressionou. Foi feito algum trabalho e nós avançámos. (...) O problema são as orientações da Organização Mundial de Saúde que diz que nós somos deficientes, logo temos o ensino especial. A educação de surdos não é só isso. E a língua gestual? (E1: 218).</p> <p>Nessa altura, eu já não estava na APS. (...) As pessoas que foram consultadas na altura foram a Paula Estanqueiro, a Helena Carmo, a Marta Morgado e a Mariana Martins. Elas trabalharam com a Fátima Cavaca. Era uma <i>Task Force</i>. Na altura em que eu estava como presidente, tínhamos uma colaboração com o Ministério da Educação e começámos a trabalhar. As duas representantes da APS eram a Paula Estanqueiro e a Helena Carmo. Foram orientando o trabalho e sempre cooperaram desde o 7520 até então. Depois veio a Fátima Cavaca. Conseguiu essa situação, mas não foi uma situação aprovada na Assembleia da República, mas sim em Conselho de Ministros. Foi uma situação diferente a aprovação desta lei. O Conselho de Ministros é que aprovou o Decreto-Lei 3/2008 (E1: 218).</p> <p>O Ministério da Educação estava a pensar em efetuar mudanças na Educação Especial, em geral. Eles queriam acabar com as escolas especiais e passar a chamar-lhes centros de recursos, queriam os meninos todos dentro do Ministério da Educação. (...) Na nossa opinião isto não era uma ideia muito adequada para os alunos surdos. As escolas especiais têm um papel importante, sempre tiveram um papel importante e a comunidade surda em geral, mesmo a nível mundial, todos consideram que as escolas de surdos são importantíssimas, independentemente do Ministério da Educação ter respostas para os alunos surdos. Sempre existiram falhas, mas é importante haver opções para os pais, para que estes possam escolher entre colocar os filhos em escolas especiais ou no Ministério da Educação (E2: 235).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC1. Recetividade às propostas apresentadas | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Quando o Ministério da Educação começou a pensar em fazer estas alterações, eles viam que o Despacho 7520 era só para os surdos, o valor era diferente. Era assinado pelo Secretário de Estado e não pelo Ministro da Educação. A força que tinha para as escolas era muito menor, por isso decidiram incluir as orientações para os surdos na lei da Educação Especial (E2: 235).</p> <p>Nós, no início, queríamos que houvesse uma lei só para o ensino bilingue dos surdos. Não achamos que seja um ensino especial, é um ensino diferente. O que tem de ser feito é diferente. Mas a política do Ministério da Educação é incluir os surdos na Educação Especial. Nós achamos que mais vale ter uma lei dentro da Educação Especial que fale do ensino de surdos do que não ter nada. Quando se começou a falar, algumas universidades disseram que a lei devia referir-se ao ensino de surdos, mas ao ensino bilingue, não à Educação Especial porque o ensino bilingue não tem nada a ver com a Educação Especial. Se o Ministério da Educação vê os surdos dentro da Educação Especial e vai criar uma lei de âmbito geral, então tem que falar especificamente do ensino de surdos, porque o 319 não falava nada dos surdos, estava tudo dentro do mesmo saco. Então, foi melhor que nada. Mais valia que se falasse dos surdos e que se falasse bem, do que não se falasse nada. A lei é a da Educação Especial, mas depois há o artigo 23 que fala da educação bilingue para alunos surdos. Fala-se especificamente dos surdos (E2: 235).</p> <p>Fomos chamados para analisar. Fui eu, a Mariana, a Helena Carmo, a Maria Manuel e mais alguns elementos da APS. Consultamos indiretamente a Marta Morgado, porque estava a trabalhar connosco no Programa de LGP (E2: 235).</p> <p>Não foi muito tempo, porque eles estavam com pressa. Foi muito pouco tempo. Foi no seguimento das reuniões que já tínhamos antes com a Maria João Reis, no tempo das Unidades, reuniões que foram continuando. O Ministério da Educação já tinha alguma noção da nossa opinião, daquilo que considerávamos ser o melhor para os surdos. Estávamos sempre a falar disso. Fizemos o texto para o artigo 23 em conjunto com a Fátima Cavaca. Ela é que tinha de fazer a proposta. Ela fez a proposta para a parte dos surdos connosco. Alguém lá da legislação iria depois analisar a proposta dela. Formalmente estava bem feita. Foi quando sentimos maior abertura. (...) A Fátima Cavaca foi uma figura muito importante. Quando estive no ME isso representou um grande avanço para a comunidade surda. Tinha muito respeito por nós. Não nos falava do alto. Dizia: “Vocês é que sabem. Façam as vossas sugestões que eu depois vou ver o que consigo fazer”. Sem ela, não teria sido possível o Decreto-Lei 3/2008 e o Programa Curricular de LGP. Deu-nos muito apoio (E2: 236).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC1. Recetividade às propostas apresentadas | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Nós continuámos com a questão da língua inglesa que para nós não foi resolvida. Eles quiseram que ficasse assim. (...) Segundo a lei, os alunos surdos só podem aprender Inglês a partir do 7º ano, quando os meninos ouvintes começam no quinto e, às vezes, até no 3º ano. Nós achámos que as crianças surdas deviam ter a mesma oportunidade de aprender o Inglês. Agora as crianças e os jovens usam muito o Inglês na internet, nos contactos internacionais. O inglês é importante. Um jovem surdo se calhar tem mais contacto com surdos estrangeiros do que um ouvinte. É importante e quanto mais cedo melhor (E2: 236).</p> <p>Nós detestávamos o 319. Principalmente a Associação Portuguesa de Surdos e a Federação estiveram sempre a pressionar o poder político e o Ministério da Educação para modificar certas coisas. Os alunos estavam todos no mesmo saco (E4 AB: 262).</p> <p>A maior parte da comunidade surda, quando soube do 3/2008, rejubilou por causa do professor surdo e da língua gestual. Era um ponto que a comunidade surda defendia há muito. O ensino da Língua Gestual Portuguesa deve estar reservado aos professores surdos, principalmente nativos, falantes da LGP (E4 AB: 263).</p> <p>A revogação do 319/91 justificou-se não tanto pela evolução interna, mas mais pela evolução externa. É um diploma que se inspira nas iniciativas da década de 70 nos EUA e no Reino Unido, ou seja, corresponde à fase da integração. A sua publicação já foi tardia porque a década de 90, com as Conferências Mundiais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), consolidam o movimento da inclusão. Foi preciso adaptar a nossa legislação à dos países que habitualmente seguimos e portanto o 3/2008 é já um texto aceitável, já não é impeditivo de termos uma boa escola de surdos. Relativamente ao 319 e ao Despacho 7520/98, representa mais um passo em frente (E10: 362).</p> <p>Passado alguns anos do 319 ter sido publicado, (...) saiu uma nova proposta, uma proposta de alteração do 319. (...) Na altura foi feita uma discussão. Houve discussões no parlamento, foram chamados vários especialistas. Lembro-me que o professor Bairrão Ruivo foi um dos que foi convidado a participar nesses colóquios, promovidos na Assembleia da República. Essas propostas circularam também pelas Equipas de Educação Especial da altura e muitos partidos mobilizaram-se para essa discussão. (...) Foi antes do PS ir para o governo, antes do Guterres. A ideia foi de contribuímos para o debate. Depois, com a mudança de governo, essa proposta caiu toda por terra. Só depois, muitos anos mais tarde, é que saiu o 3/2008 que foi buscar algumas das situações, mas que é bastante diferente dessa proposta (E13: 407).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC1. Recetividade às propostas apresentadas | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>O descontentamento advinha de que o decreto 319 foi ficando desatualizado face a novas realidades entretanto surgidas. Por outro lado, ele não era muito claro quanto aos apoios dados no jardim de infância, por exemplo, bem como introduzia situações pouco definidas como o currículo escolar próprio. Era reconhecido por todos que se devia aprofundar o que estava definido no 319 (E13: 407).</p> <p><u>Programa Curricular de LGP</u></p> <p>Quando a Maria João Reis saiu do Ministério da Educação, por volta de 2007, o Programa Curricular de LGP já tinha começado a ser pensado, considerava-se que era muito importante. Desde o Despacho que não havia Programa de Língua Gestual. Os formadores ensinavam LGP, mas faltavam orientações curriculares. A nossa posição foi sempre a da LGP ser ensinada como as outras disciplinas, não devia ter um estatuto inferior. Mesmo as Unidades que tinham a língua gestual punham a LGP nos buraquinhos. Eram as disciplinas e depois nas horas que sobravam havia LGP para os meninos que iam para apoio, só para esses. Os outros não iam. E punham os meninos todos misturados, do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, mas tinham todas necessidades diferentes. Era quase como se fosse um apoio aos gestos. Tinham apoio da língua gestual, mas a língua gestual não é um apoio. Houve aqui uma preocupação em alterar o estatuto da língua gestual. A LGP era uma disciplina, nós sempre marcamos essa posição. Devia fazer parte do horário, constar da pauta de avaliação, tal como as outras disciplinas. A Maria João Reis tinha deixado este trabalho no início. Tivemos com ela umas primeiras reuniões de partilha de opinião, começamos a pensar no programa. Disse-nos o que é que ela achava e o que é que o Ministério podia aceitar ou não. Depois saiu e veio a Fátima Cavaca. Aí formamos o grupo de trabalho para elaborar o Programa de LGP. Foi elaborado por uma equipa de surdos e pela Mariana que é ouvinte, mas que também pertence à comunidade (E2: 241).</p> <p>Nós fomos ver Programas de Português como primeira língua para as crianças ouvintes, seguimos sempre essa estrutura como língua materna, mas descolamo-nos deles, porque a LGP é uma língua visual. Tentamos incluir a cultura, a comunidade. O Programa de Português não tem tanto esse aspeto. Por outro lado, fomos ver programas a nível internacional de outras línguas gestuais, porque há outros países que têm (E2: 242).</p> <p>Com a Fátima Cavaca, sim. Ela teve uma postura bastante humilde no sentido de dizer: “Vocês é que têm experiência, vocês é que sabem. Portanto, vocês é que fazem. Eu só estou aqui para marcar as reuniões, para controlar o vosso trabalho e para vos apressar um bocadinho, porque as datas são-nos impostas”. Também nos dava a opinião, quando achava que tinha que dar. Ela, às vezes, dizia-nos o que é que o Ministério da Educação podia aceitar ou não, mas sempre aceitou as nossas propostas, sempre levou as nossas propostas e nunca voltaram para trás (E2: 242).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC1. Recetividade às propostas apresentadas | <p><u>Programa Curricular de LGP</u></p> <p>O que nós sentimos um bocado falta foi de investigação que pudesse servir de base ao programa sobretudo na área da linguística, porque há o conhecimento, mas falta a investigação. É provável que no futuro haja mais investigação e possamos vir a retificar algumas coisas (E2: 242).</p> <p>Isso começou na APS, numa parceria com o Ministério da Educação que já dura há bastantes anos. O Ministério da Educação, tudo o que está relacionado com surdos, chama a APS e depois discutimos os assuntos, qual será a melhor via, o melhor caminho. Eu, nessa altura, não estive presente. Na altura do programa de LGP foi convidada a Paula Estanqueiro, como coordenadora da Língua Gestual, em representação da APS, foram convidados formadores que já lá estão há bastantes anos, a Helena Carmo. Havia necessidade de um terceiro elemento na área da linguística. Chamaram então a Mariana Martins que está na Associação também. Essas 3 pessoas começaram a trabalhar. Sentiram necessidade de formadores com experiência em escolas sobre o ensino da língua gestual. Eu estava aqui a trabalhar como coordenadora de Língua Gestual do Jacob e então, como eles tinham necessidade de alguém que trabalhasse com crianças, eu passei também a fazer parte dessa equipa (E3: 255).</p> <p>Não foi fácil. Foram muitas horas a investigar, a ver como era feito lá fora, no estrangeiro, para adaptarmos aqui à nossa realidade em Portugal. Ao nível da Língua Portuguesa, estivemos a ver como é que podíamos encaixar as coisas. Estive muitas vezes no Ministério da Educação, a trabalhar em reuniões, a ver como se deviam adaptar as coisas. Foram cerca de 2 anos. Mesmo ao fim de semana estava sempre com muito trabalho. Foi muito pesado (E3: 255).</p> <p>Todas as propostas que foram feitas por elementos surdos foram aceites e respeitadas (E3: 256).</p> |
| | SC2. Ausência de regulamentação de algumas medidas | <p>Não existe o código de recrutamento para o docente de LGP. Trabalha como técnico, como um terapeuta. O Decreto-Lei 3 diz que o docente está noutra enquadramento, tem um outro contrato, só que nós ainda não conseguimos mudar essa situação. Nós temos um contrato, mas é uma situação um bocado complicada. Acho que o artigo 28 tem um problema, porque diz que a pessoa pode ensinar se tiver competência. Uma pessoa com competência que seja licenciada através de uma universidade não tem experiência. O formador, apesar de não ser licenciado através do ensino superior, tem mais experiência. Existem licenciados de 2006 e já estamos em 2011. A lei é de 2008. Não foi reconhecido o papel do docente e isso é muito grave. E agora, o que é que nós fazemos? (E1: 218-219).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC2. Ausência de regulamentação de algumas medidas | <p>A maior parte dos surdos que estão agora nas universidades já são formadores habilitados. Estão a fazer a licenciatura para receberem um pouco mais, mas eles entram na escola de qualquer maneira, porque têm anos de serviço. De qualquer forma, a APS vê estes cursos como um complemento, mas nunca como a única formação para o ensino da língua gestual. Estes cursos não têm requisito de entrada, a Católica tem, mas Coimbra e Setúbal não têm. Aceitam qualquer pessoa, mesmo que não saiba um único gesto. Em três anos, uma pessoa não aprende língua gestual nenhuma (E2: 245).</p> <p>Para nós [estes licenciados] continuam a não ter habilitação para o ensino e, pela lei, também não. O Decreto-Lei 3/2008 diz que quem tem o curso de formador de LGP tem a habilitação suficiente para o ensino enquanto não existirem docentes academicamente habilitados para o efeito. Acho que isto ainda está um pouco confuso na cabeça de muita gente, porque pensam que tendo a licenciatura já são docentes. Na realidade, uma pessoa que queira ser professora de Matemática, que faça a licenciatura em Matemática, não pode ser professora de Matemática. Tem que fazer o mestrado em ensino da Matemática. Neste momento, isto não existe em Portugal, o mestrado no ensino da LGP (E2: 245).</p> <p>A APS defende um ensino de qualidade para a criança surda, sempre defendeu. Defende que quem ensina a LGP deve ser um falante nativo da língua gestual, habilitado para a ensinar e com um conhecimento profundo dela, bem como da cultura, da comunidade, da identidade surda, para que possa dar isto à criança. É preciso lembrar que muitas crianças, de muitas escolas do país, nunca viram um adulto surdo, não sabem “quem sou eu” e “quem vou ser eu quando crescer”. Uma pessoa ouvinte que fala mais ou menos, como é que é? A criança também vai aprender a falar mais ou menos? Não vai ter uma língua bem estruturada? Se calhar até vai pensar que foram os ouvintes que criaram a língua gestual que está a aprender. E vamos voltar ao antigamente, quando as crianças estavam integradas e não sabiam, nem língua gestual, nem português, nem nada. Elas precisam da língua bem estruturada. A nossa preocupação é com a qualidade do ensino, sempre foi. A prioridade é a criança surda e não dar trabalho a quem acaba um curso universitário. Isso é um problema das pessoas, não é um problema nosso. (...) Os ouvintes dizem: “Vocês não gostam de nós, não querem que ensinemos língua gestual?” e nós dizemos: “Vocês podem ir para intérpretes. Aí é que fazem falta” (E2: 245).</p> <p>Há muitos licenciados que continuam a ser contratados como técnicos. Já pressionaram o poder político para reconhecer o curso, porque não tem código. O Ministério da Educação sabe disso, podia ser flexível, podia tentar resolver isso (E4 AB: 267).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC2. Ausência de regulamentação de algumas medidas | <p>Está escrito na lei que existe o docente de LGP, mas qual é a minha profissão? Sou técnica, sou docente, qual é o meu papel? Na prática não está muito claro e existe uma grande discrepância entre os dois conceitos. Precisa de ser clarificado. (...) O Ministério da Educação criou o nosso curso, a licenciatura em LGP, nós fomos obrigados a ir. Agora ensinamos LGP, mas há qualquer coisa que não está a bater certo. Continuamos a não ter código de recrutamento. Continuamos a não saber onde nos enquadrámos (E6: 281).</p> <p>Perguntámos qual era a política do Ministério para a Língua Gestual Portuguesa, se a ia tornar uma disciplina curricular nos ensinos básico e secundário, com um código de recrutamento próprio nos concursos de colocação de professores, e ele disse-nos: “Este governo já não se vai meter nisso. Ficarà para a próxima legislatura” (...) Nós dissemos: “Temos agora o Decreto 3/2008, como é que vamos dar-lhe cumprimento no que respeita às escolas de referência para alunos surdos?” Ele disse: “Fica para a próxima legislatura. Se ficarmos cá nós, isso está garantido”. O “nós” era o PS. Ficaram e ainda não cumpriram. Ele entretanto foi para outro Ministério e não sei se passou esse dossier aos seus sucessores com a indicação “urgente” (E8: 317).</p> <p>Era o Curso de Educação de Infância para a Educação Bilingue da Criança Surda, uma licenciatura de quatro anos. (...) Eles tinham exatamente o mesmo currículo que os outros alunos do curso de educadores de infância normal, mas acrescido de uma componente que os outros não tinham. (...) Tinham estágios em estabelecimentos com crianças surdas. Tinham a Língua Gestual Portuguesa, que os outros alunos não tinham, desde o primeiro ano até ao quarto e com grande carga horária. Depois tinham também “História e Cultura da Comunidade Surda” e “Visão, Audição e Surdez” que eram disciplinas comuns ao curso de Tradução-Interpretação de LGP (E8: 317).</p> <p>Há muita legislação complementar em falta para se cumprir devidamente esse decreto. Uma das lacunas mais graves é a inexistência de um código de recrutamento para os professores de LGP. Outra lacuna é a inexistência de um código de recrutamento para os educadores de infância habilitados a trabalhar com as crianças surdas no esquema bilingue, com reflexos em termos de concurso de colocação (E8: 318-319).</p> <p>Existe um órgão que reúne todas as escolas superiores de educação. Chama-se ARIPESE (Associação Reflexão e Intervenção na Política Educativa – ESE). A ESE de Coimbra e a de Setúbal têm cursos de LGP e a ARIPESE fez uma exposição à atual ministra da Educação, [professora Isabel Alçada], a colocar precisamente a questão de termos estes cursos, das saídas profissionais dos seus alunos e de ser necessário criar um código de recrutamento de professores de LGP. O Ministério respondeu. A direção da ESE de Setúbal deu-me conhecimento dessa resposta como coordenador do curso de LGP. O Ministério disse que estava a trabalhar no assunto. Mas a trabalhar com quem? Não sei se consultaram o coordenador do curso de LGP da ESE de Coimbra. A mim, ninguém me consultou. E agora o governo caiu... Veremos o que fará o próximo (E8: 338).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC2. Ausência de regulamentação de algumas medidas | <p>O quadro teórico e a legislação deram passos enormes no bom sentido. Faltam os meios para concretizar as boas intenções. (...) Os professores surdos criaram grandes expectativas. Finalmente veem abrir-se as portas quer profissionais, quer como espaço de realização do sonho surdo: poder educar na sua língua e cultura. A questão está agora em criar o grupo de docência de Língua Gestual Portuguesa e em definir corretamente o perfil de professor desse grupo. O que seria inadmissível é o Ministério da Educação não criar esse grupo e depois estes docentes não poderem ser colocados. (...) A inclusão também passa por aqui. Não podemos apregoar a inclusão para os alunos surdos e excluir os professores surdos, o que será sempre uma forma de exclusão dos próprios alunos. Há aqui três fatores de preocupação: a instabilidade política, que não permite definir e concretizar medidas inadiáveis; a crise económica, que pode suscitar medidas de poupança que fechem portas a docentes surdos; consequentemente, ao afastamento de candidatos a professores de LGP e de surdos em geral, sem confiança numa carreira incerta (E10: 366).</p> <p>A LGP existe na ESEC, desde o ano letivo 2005/2006. (...) O que me incomoda no 3 é a transitoriedade que nunca mais acaba. Diz-se lá o que é normal dizer-se quando há uma lei que tenta regulamentar um sistema novo que está em implementação, que durante um período transitório, enquanto não houver habilitação própria para a docência, a pessoa que dá formação é o formador de LGP, certificado pela Associações de Surdos do Porto e pela APS. (...) Penso que o 3 já teve tempo de se transformar e de regulamentar essa parte. É que depois caímos num território de ninguém. A licenciatura da ESEC e da ESE de Setúbal não fornecem habilitação própria? Porque é que não fornece? O que é preciso para fornecer? Está-se aqui numa terra de ninguém. Diga-se porque não e diga-se como (E11: 374).</p> <p>Para já isto pode ser um bocado pernicioso, porque os alunos que vêm aqui tirar o curso são membros da Associação de Surdos do Porto, são membros de outras associações de surdos e são formadores no terreno. Não me parece propriamente ético que se certifiquem a si mesmos. Depois, eu conheço os cursos ministrados na APS. Não têm obviamente o mesmo número de horas que tem uma licenciatura. Não é a mesma coisa. Eu penso que este ano estes cursos já não existem, mas existiram até ao ano passado. É evidente que a proficiência na língua é um requisito, talvez um dos primeiros, mas falta muita coisa às pessoas que lecionam a LGP. Faltam algumas competências de índole didática, pedagógica, reflexiva e até linguística, porque às vezes as pessoas pensam que basta ser surdo para saber língua gestual e não é assim (E11: 374).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC2. Ausência de regulamentação de algumas medidas | <p>Entupiram aqui a ESEC, mas literalmente, com mails por causa da situação do formador, quando já lhes tinha sido explicado que era preciso haver um reconhecimento, uma definição da carreira deles, para depois se lhes poder oferecer formação e não somos nós que fazemos isso. A escola é honesta, porque foi. Disse que não ia abrir mestrado, porque não sabemos qual é a saída. E eles, em vez de reclamarem para quem de direito, que é o Ministério da Educação, entupiram aqui a escola com e-mails e abaixo-assinados a dizer que nós os enganamos (E11: 379).</p> <p>Tem que se definir isto de uma vez por todas. Primeiro é formador, depois é docente, mas já não é docente. Que se defina o que é a habilitação própria e que se construa a carreira. Acho que isto devia ser tratado como foram tratados os cursos de formação de professores. O Ministério da Educação definiu que o curso de Educação Básica tem que ter 120 créditos de Português, 120 créditos de Matemática. Então, vamos também definir, dentro da mesma lógica de pensamento, o que é preciso para a formação em LGP. Tem três anos assim, tem o mestrado assim, tem este ramo, tem aquele ramo. Tem o ramo de língua primeira, tem o ramo de língua segunda. É um modelo que até me parece lógico para a educação básica (E11: 381).</p> |
| | SC3. Ausência de articulação entre a APS e outros atores | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Foram mais ou menos as mesmas medidas que nós tínhamos proposto dois anos antes para o 7520. O presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos ficou magoado, porque ao ler o Decreto-Lei 3/2008 viu que aquilo era muito parecido com o que a Comissão tinha proposto anteriormente. (...) O texto era quase o mesmo e só estavam ali aqueles quatro nomes. Ainda por cima, não consultaram ninguém. Podiam ter chamado os outros surdos, mas não. Nunca nos enviaram nada, nem por fax, nem por e-mail. Foi tudo muito feito às escondidas. Nós ouvíamos falar nas coisas, mas ninguém acreditava. Mas depois, quando foi publicado em janeiro, ficou toda a gente de boca aberta. Foi uma vergonha, uma bomba atómica. A partir daí foi uma guerra e a Federação agora ainda não consegue colaborar com a APS. Na verdade, não deveríamos ter estas guerras, porque estamos a falar da criança surda e queremos defender-nos uns aos outros, mas, de facto, a APS e a FPAS até agora não se dão (E1: 218).</p> <p>Aquelas quatro pessoas não tiveram qualquer articulação com ninguém, não colaboraram com ninguém, não estiveram abertas para ninguém. Era importante que tivessem contactado a Federação e tivessem pedido a opinião, mas não contactaram com ninguém, ninguém. Nunca nos enviaram nada, nem por fax, nem por e-mail. Zero. Já tinha sido aprovado e ninguém sabia (E1: 218).</p> <p>Foi só a APS. Já tínhamos uma experiência longa de colaboração na área da educação e da língua gestual. Foram muitos anos. A Federação era de outra área. Era para representar as associações, mas na área da educação era a APS (E2: 235).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC4. Ausência de articulação entre a APS e outros atores | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Penso que o Ministério da Educação pediu vários pareceres. Também foi consultada a Universidade do Minho. (...) Ao nível dos surdos, fomos nós, a APS (E2: 236).</p> <p>A Associação de Surdos do Porto não participou na elaboração do Decreto. (...) Penso que foi a Paula Estanqueiro e outras pessoas da APS (E4 AB: 262).</p> <p>A FPAS acabou por ser ultrapassada nesta questão e não participou diretamente na elaboração deste Decreto-Lei (E5: 275).</p> <p>Quando fizeram a lei, não nos chamaram, nunca nos perguntaram nada. Foram apenas as quatro pessoas da APS, de Lisboa. Elas tinham uma imagem nacional das coisas. Trataram internamente, aprovaram. Só passados dois anos é que começaram a entrar em contato com a AFOMOS (E6: 281).</p> <p>Depois da publicação, estive a ler e vi que realmente existiam algumas falhas. Agora estamos a fazer uma proposta para alteração da lei, porque há algumas coisas que não estão corretas (E6: 281).</p> <p><u>Programa Curricular de LGP</u></p> <p>Não posso responder a nada do Programa Curricular de LGP, porque ele foi feito pelas quatro pessoas que já referi. Não houve nenhum contacto. Nada, nada, nada. O Decreto-Lei avançou e elas continuaram sozinhas a trabalhar no Programa Curricular de LGP. A tal Comissão de que já falei nunca foi consultada. Desde 2004, nunca mais. A APS ficou fechada ao mundo. Ficou completamente fechada ao mundo, infelizmente (E1: 223).</p> <p>Não [consultamos outras associações], porque as associações de surdos não têm experiência no trabalho da escola. Não valia a pena estar a perguntar coisas que depois as associações de surdos não sabiam responder. A única associação que poderia ter experiência nesta área era a Associação de Surdos do Porto. As outras associações locais são mais direcionadas para o convívio, para os passeios, etc. Não estão tão preocupados com estas questões (E2: 241).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A4. O Decreto-Lei n.º 3/2008 e o Programa Curricular de LGP como marcos de agência política | SC4. Ausência de articulação entre a APS e outros atores | <p><u>Programa Curricular de LGP</u></p> <p>Tivemos o cuidado de frisar no início que estas pessoas específicas que foram chamadas para elaborar o Programa Curricular de LGP, foram chamadas a nível pessoal, não foi institucional. Não estávamos ali a representar a APS. Isto foi repetido. Sabiam que éramos da APS, por acaso, mas, por exemplo, a Marta Morgado não era. Fomos chamadas pela experiência. Houve alguma preocupação por parte do Ministério em esclarecer isto para evitar problemas e conflitos com outras associações, disseram que nós éramos as autoras. Escolheram-nos porque tínhamos experiência e também porque conheciam melhor as pessoas da APS, pelo contacto anterior que já havia. A maior experiência na formação de formadores é aqui na APS. O acompanhamento de estágios, o acompanhamento do trabalho na prática profissional. Sempre tivemos reuniões semanais com os formadores de língua gestual, todas as sextas-feiras. Partilhamos os problemas, discutimos, sempre estivemos perto deles e esta experiência foi importante para o programa (E2: 242).</p> <p>[Consulta de outros atores sociais para o Programa Curricular de LGP] Em termos académicos, não há ninguém que tenha um conhecimento profundo de língua gestual. Há pessoas especializadas, com mestrados e com doutoramentos na área da educação de surdos, mas depois na prática não conseguem comunicar com uma pessoa surda. Portanto, vamos perguntar o quê? Eles acham que um aluno surdo no 9º ano devia aprender o quê? (E2: 242).</p> <p>A ASP nunca foi consultada diretamente por essa equipa. Nunca pediram a opinião. Nunca. Nunca. Avançaram e só soubemos no fim. Nada, nada. Nunca nos pediram a opinião. É uma obra fabricada em Lisboa. Ponto final (E4 AB: 266).</p> <p>Criticamos o não ter havido lugar a uma discussão pública do mesmo por forma a colher os contributos de outras entidades e personalidades de reconhecido mérito na área (E5: 276).</p> <p>Agora estamos a lutar contra o Programa Curricular (E6: 283).</p> <p>Nunca chamaram a AFOMOS. Nós somos a Associação de Formadores de Língua Gestual. Não se deviam ter esquecido de nós na elaboração do Programa Curricular de LGP (E6: 285).</p> <p>Nisso não fomos nem ouvidos, nem achados. Não me lembro de alguém ter perguntado a nossa opinião (E12 MB: 393).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A5. A lei n.º 21/2008 como sinal de fragmentação | SC1. Agonismos nas associações de surdos | <p>Eu era o docente surdo, aqui na ESEC. Nas minhas aulas, toda a gente estava furiosa. “Para que é que esta licenciatura serve, se a carreira de docente de LGP não existe?” Foi um grande problema. Entraram os alunos ouvintes e perguntaram: “Para que é que isto serve, se não nos vai dar emprego? Eu não estou reconhecido como docente de LGP. Onde está a igualdade de oportunidades? Não existe” (E1: 222).</p> <p>Então, nós fizemos uma proposta de alteração que foi enviada à Assembleia da Republica. Fizemos ainda uma petição com dez mil assinaturas. Pedimos à Federação Portuguesa das Associações de Surdos para nos ajudar quando tivéssemos que ir à Assembleia da República. Nós queríamos reunir justificações para fazer a alteração. Primeiro, o Conselho de Ministros disse-nos que não podia fazer nada. Depois, em março, nós fizemos a tal proposta para que fosse retirada a palavra “surdo”, para que não fosse o tal apartheid. Foi feito um grande protesto (E1: 222).</p> <p>A palavra “surdo” não fazia sentido. Ia retirar a oportunidade às outras pessoas. Não tem lógica falar em docente branco, em docente negro, em docente surdo. Estamos em democracia. Aquela palavra significava destruir o futuro dos ouvintes e dos próprios surdos e não é nesse mundo que nós vivemos. A língua gestual pode ser de qualquer pessoa. (...) Em consequência do nosso protesto, a Assembleia da República retificou a lei. A petição já não necessitou de ser entregue. Nós íamos com ela na mão, mas como a Assembleia da República aceitou alterar a lei, já não foi preciso entregá-la (E1: 222).</p> <p>Pela minha própria iniciativa e com a ajuda da Federação Portuguesa das Associações de Surdos, fizemos esse pedido. A ESEC também se uniu. Nós levámos aquela proposta à Assembleia da República e toda a gente concordou. Era inconstitucional ter a palavra “surdo”. Foi fácil mudar. Nós não podíamos continuar com a lei como estava. Depois a APS ficou furiosa e chamou-me traidor (E1: 222).</p> <p>Quando foi a alteração, houve união para evitar tirar a palavra “surdo” do professor de LGP. Juntamo-nos bastante e estávamos em consenso. Houve união. As associações mais pequeninas não tinham percebido muito bem o que estava a acontecer. São associações muito pequeninas, direcionadas mais para o convívio, não têm uma preocupação política, têm um papel mais a nível local (E2: 240).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A5. A lei n.º 21/2008 como sinal de fragmentação | SC1. Agonismos nas associações de surdos | <p>Quando saiu a Lei 21 fomos à Assembleia da República e falamos com os vários partidos para que isto pudesse ser evitado. Eles falaram na Federação: “A Federação já cá esteve” e falaram no Helder. Mas o Helder, quando vai sozinho, não representa a comunidade surda. Ele foi sozinho com pessoal da ESEC. Disseram-nos que tinham combinado com ele não discriminar os ouvintes. Mas isto não é uma questão de discriminação, é uma questão de ensino. (...) O Helder trabalha na ESE de Coimbra. (...) Ele durante muitos anos esteve aqui a lutar pela língua gestual e a defender o papel do professor surdo. Mas não sei, como ele mudou de vida, como está a trabalhar na ESE de Coimbra. Não sei se ele mudou de opinião. Mas ele não é a comunidade surda (E2: 240).</p> <p>Vai para as escolas uma pessoa com pouco conhecimento da língua gestual. Assim, os alunos surdos não adquirem a língua como língua materna. Há a questão da competência na língua e da identidade. A identificação com aquele adulto é uma identificação com a comunidade. Pode acontecer a própria criança ser mais competente que o professor se estiver num contexto com mais crianças surdas. Pode até corrigir o próprio professor e isso não está certo. Estamos a inverter papéis. Vamos colocar professores que sabem mal inglês a ensinar meninos ingleses, por exemplo numa escola em Inglaterra? Não vamos, pois não? Não faz sentido (E2: 241).</p> <p>Quando souberam da alteração ao Decreto-Lei 3/2008, vários surdos de Lisboa apareceram à frente da Assembleia da República, sem autorização. Conseguimos marcar presença e, nesse mesmo dia, conseguimos marcar uma reunião com os deputados do PS e outra reunião com o PCP. Protestámos, porque eles mudaram a lei, ouvindo os intérpretes que lá trabalhavam e um surdo que dizia representar a comunidade surda, quando ninguém tinha conhecimento de nada. Passado um mês, a APS voltou a reunir com o PCP, e este partido apoiou-nos (E3: 254).</p> <p>O problema é que as crianças surdas precisam de um modelo surdo. Na maior parte das escolas, os formadores surdos são modelos. Entre muitas outras coisas, é importante o papel de modelo. Com a retificação na lei, passa a ser diferente. Os formadores passam a ser ouvintes. O que é que eles vão aprender? Quem é que eles têm como modelo? (...) O problema de ensinar língua gestual é que não é só a língua que está ali envolvida, é a pessoa. As crianças a todo o momento fazem perguntas sobre a surdez, sobre o que é “ser surdo”, sentir-se surdo, mil e uma coisas. Não vão perguntar a um ouvinte. As crianças surdas gostam dos ouvintes, mas quando vão fazer perguntas, quando têm dúvidas sobre a sua identidade, sobre a sua cultura, as suas vivências, os seus problemas, elas vão diretamente ter com os surdos. (...). Eu defendo que a língua gestual deve ser ensinada por surdos (E3: 255).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A5. A lei n.º 21/2008 como sinal de fragmentação | SC1. Agonismos nas associações de surdos | <p>O Decreto 3 tinha lá algo de importante. Eu não dava muita importância a isso, mas a comunidade surda dava. Tinha o papel do formador, do docente surdo, a palavra “surdo”. As associações de surdos ficaram satisfeitas. Passaram dois meses, a Assembleia da República anulou essa lei, alegando que era discriminação em relação aos ouvintes. (...) A expressão “professor surdo” discriminava os ouvintes. Nós também somos discriminados em muitas coisas. Neste caso, seria uma discriminação positiva. (...) A comunidade surda quando soube disso pressionou, quis ir falar com o governo (E4 AB: 265).</p> <p>O Sr. Helder Duarte acompanhou-me numa reunião que se realizou na Assembleia da República com a Dr.ª Maria João, na altura Vice-Presidente da Comissão de Educação, somente para protestar contra a forma como foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008. Convidei o Sr. Helder Duarte na qualidade de Presidente da Comissão que a Federação criou nesse âmbito. Depois esperámos cerca de 2 anos por um contacto que nunca chegou. E, de repente, a lei foi publicada e nem sequer mencionava o nome dos autores, apenas se referia a 4 pessoas. Mais tarde, soube pelo próprio Sr. Helder de que ele e uma professora da Escola Superior de Educação de Coimbra tinham contactos com a Comissão de Educação da Assembleia da República para alterar o Decreto-Lei n.º 3/2008. Eu nunca poderia fazer nada senão respeitar a vontade dos representantes da comunidade surda, pois foram eles que elaboraram as conclusões, eu só as fui entregar (E5: 276).</p> <p>Em relação aos professores serem ouvintes, eu questiono-me: Onde é que está a identidade e a cultura surda deles? Onde é que está o modelo? Onde é que está a sensibilidade deles, o contacto, o próprio olhar entre aluno e professor? Os alunos sabem que eu sou surda, olham para mim, temos uma sensibilidade semelhante. Faz parte de nós. É a nossa língua mãe (E6: 282).</p> <p>Disseram-me que duas pessoas que tiveram um papel importante na luta pelo reconhecimento constitucional da LGP tinham prestado depoimentos na Assembleia da República que confortaram essa alteração. Isso criou uma zona de conflito muito grande na comunidade surda. De “heróis” passaram a vilões. (...) Isso é contraditório com tudo o que essas pessoas disseram durante toda a sua vida (E8: 327).</p> <p>Nós escrevemos a carta a dizer que tinha sido com satisfação que tínhamos tido conhecimento do Decreto e quatro meses depois escrevemos: “A Lei 21/2008, de 12 de maio, procede à primeira alteração do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. No que respeita à educação do surdo foi com tristeza e indignação que tomámos conhecimento das alterações. É profundo o arrependimento que congrega as pessoas que, em documento próprio e oportunamente distribuído pelas mesmas entidades, elogiaram e acreditaram na mudança” (E12 ATC: 392).</p> |

| Dimensão A: Perceções sobre os processos negociais e textos da lei | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| A5. A lei n.º 21/2008 como sinal de fragmentação | SC2 – Entre uma perspetiva pessoal e institucional | <p>Se estivesse escrito em algum lado que os professores de História, de Matemática, de Português tinham que ser ouvintes, o que é que os surdos sentiam? Agora não há nada que diga que os professores têm obrigatoriamente de ser ouvintes. Qualquer surdo pode entrar se tiver capacidade para tal. Têm que o aceitar. (...) Eu pessoalmente aceitei, mas como líder tinha que ouvir a opinião da associação e dei forte e feio. Não posso decidir por mim. Como representante de uma associação tinha que ser. Já não era presidente, (...) mas ele delegou em mim. Tive que dar forte e feio (E4 AB: 265).</p> <p>Eu aceito. Se não quero ser discriminado, também não posso discriminar. Aceito que a palavra “surdo” tivesse sido tirada fora. Agora, nós, os surdos, protestamos, a comunidade surda protestou. (...) Eu pessoalmente, eu tenho que distinguir o que é pessoal e o que é coletivo (E4 AB: 265).</p> <p>Não é importante o professor ser surdo ou ouvinte. Para mim, o importante é ter capacidade ou não ter capacidade, dominar a língua gestual e conhecer a identidade surda. Eu conheço ouvintes que sabem mais da identidade dos surdos que determinados surdos (E4 AB: 265)</p> <p>A comunidade surda sentiu esta alteração como uma forma de discriminação, não pelo facto de se ter retirado a palavra “surdos” aos docentes de LGP, mas pelo facto de ser mantida a palavra “ouvintes” quando se referia a docentes de outras disciplinas, uma vez que se, numa situação de igualdade, se considerava a primeira discriminatória, a segunda é o igualmente. Esta posição é independente do facto de continuarmos a entender que não existe melhor professor de LGP do que aquele que teve a LGP como língua materna (E5: 276).</p> <p>Na prática, vê-se que o trabalho dos ouvintes não é a mesma coisa. É muito complicado. Eles fizeram queixa na AFOMOS antes da alteração da lei. É um direito deles. Fizeram queixa, porque não concordavam que os formadores fossem só surdos. Eu, como presidente da AFOMOS, tinha de os ajudar, mas é um bocado complicado, pois eu como Xana não concordo. Mesmo para eles comunicarem comigo era um bocado complicado (E6: 283).</p> <p>A AFOMOS é a única associação de formadores a nível nacional, por isso achamos que deve ter uma posição neutra. Se criaram o curso na universidade, nós agora não podemos ser contra. Eu, como presidente, não posso ser contra, porque estaria a discriminar os ouvintes e isso não pode ser. Como pessoa surda, sou contra, sem sombra de dúvida. (...) Eu lutei na mesma, mas enquanto membro da Associação de Surdos do Porto, não em nome da AFOMOS (E6: 283).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>A6. O Programa de Português L2 como recuo na colaboração com o ME</p> | <p>Tivemos pena de não termos feito parte do grupo, mas o Ministério da Educação é que decide e eles decidiram que nós não íamos fazer parte. Puseram-nos de lado. Na altura em que estava a Fátima Cavaca, estava previsto ficarmos incluídas nesse grupo, porque era importante ter a perspetiva da pessoa surda no programa, ligar a primeira língua à segunda língua. Quando ela saiu, foi substituída por aquele professor do Norte, o Eduardo Cabral e pela Dina Almeida, mas era diferente. Eles não estavam no Ministério da Educação, só vinham às reuniões uma vez por semana. Dentro do Ministério da Educação não se viu muita vontade em substituir a Fátima Cavaca. (...) Nessa altura, foi criado o grupo. Os dois começaram por fazer parte do grupo, depois escolheram professores da área do Português que nunca tinham visto surdos. Foi quem o Ministério achou que devia ser. (...) Sabíamos que íamos embora. (...) Ainda perguntamos se não precisavam de mais nada, estávamos abertas a colaborar e a resposta foi: “Não. A língua gestual era vossa. Para a língua portuguesa temos aqui outras pessoas mais experientes” (E2: 246).</p> <p>Quiseram pessoas do Ministério da Educação. Penso que pessoas do Português Língua Não Materna também não estiveram presentes nesta equipa e teria sido interessante se estivessem estado. A nossa proposta na altura, quando foi para formar a equipa, foi essa. Foi professores do Ministério da Educação de Língua Não Materna. Eles tinham o Departamento de Língua Não Materna, mas não os chamaram. Chamaram especialistas em Português Língua Materna. Não sabiam nada de surdos. Limitaram-se a fazer adaptações ao programa de base. Não criaram um programa de raiz (E2: 246-247).</p> <p>Eles seguiram o mais possível o programa de Português Língua Materna. O que parece é que o adaptaram. A introdução está bem. A forma como falam da oralidade, da leitura, da língua gestual, está bem. Mas depois os conteúdos do programa em si têm algumas falhas, pois mantiveram a oralidade em alguns dos pontos. Se o programa é para todas as crianças surdas, deve exigir a escrita essencialmente. O acesso para todas as crianças é um acesso visual. Poder ou não oralizar, depende de cada uma. Não se pode exigir isto dentro de um Programa de Português, porque não tem a ver com capacidade, mas com aptidão. O objetivo é que o programa seja igual para todas as crianças surdas, que todas sejam capazes de o atingir. Também consideramos que algumas obras de leitura não são muito acessíveis para crianças que têm o Português como língua segunda e o secundário está pouco exigente. Eu penso que eles no secundário pensaram mais nos alunos que têm agora, como eles estão nas escolas, alunos que ainda não são competentes no Português. Muitos nem percebem frases simples, não quer dizer que sejam todos assim. Também penso que não fizeram o Programa de Português de base, novo, seguiram muito o outro (E2: 247).</p> <p>No final do programa, quando este estava quase pronto, enviaram-nos uma versão prévia. (...). Nós analisamos rapidamente, a correr, e enviamos um parecer, mas pelo que eu li a seguir não parece que tenha influenciado grande coisa. Há coisas em que sou flexível e coisas que não aceito, em que sou mais intransigente. Houve pontos que eu queria mesmo que saíssem (...) e eles não mudaram. Acho que pediram a nossa opinião só para dizer que pediram. Foi isso que nós sentimos. Não sentimos que tivéssemos participado (E2: 247).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>A6. O Programa de Português L2 como recuo na colaboração com o ME</p> | <p>Durante muitos anos chamamos a atenção do Ministério da Educação para a necessidade deste programa, mas não chamaram nenhum surdo para participar. Apenas no final do programa, chamaram os elementos que fizeram o programa de LGP. Participaram e puderam contribuir com a sua opinião. Propuseram algumas correções ao Programa de Português L2 (E3: 257).</p> <p>Aquilo não está bom, nem acredito que vá servir, falta uma base linguística. (...) Penso que fez falta a presença de surdos competentes em Língua Portuguesa como segunda língua e que dominassem a LGP como primeira língua e uma linguista, fosse ela ouvinte ou surda, desde que fosse fluente em LGP. No caso do Programa de LGP, uma de nós era linguista e sem ela, o programa não teria sido possível, nem teria sido bem estruturado (E3: 257).</p> <p>No que concerne a este programa, a comunidade surda não foi auscultada para a elaboração do mesmo. (...) Existiam várias pessoas nesta equipa com profundos conhecimentos de português, mas acabavam por não estar ligados à realidade da comunidade surda (E5: 277).</p> <p>Foi muito depois de sair o 3/2008. Não começou antes de 2009, 2010. A última versão é de setembro de 2010 e portanto nós tínhamos começado um ano e tal antes (E10: 366).</p> <p>A criação do grupo de trabalho foi feita pelo Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Um grupo com especialistas de alto nível, quer no domínio da linguística da LP quer no quadro da experiência como docentes de surdos. Duas vertentes que nem sempre foram fáceis de conciliar. A DGIDC propôs um quadro de referências de grande valia como orientação geral, a que o grupo acrescentou outras adotadas no âmbito das instituições internacionais e de vários países que nos são próximos, como poderá ver-se no próprio programa. Foi um trabalho longo, nem sempre pacífico, que privilegiou o debate, e o resultado segue uma opção por um determinado modelo (E10: 366).</p> <p>Durante a elaboração, nós adotámos uma série de princípios que tinham essa marca e elegemos algumas obras de referência para nos situarmos, como já referi, nomeadamente em termos da conceção global do programa em si e aí escolhemos sobretudo a Unesco, o Quadro de Referência para as Línguas. Adotámos esse esquema, porque já tem a força de ser um programa adotado a nível mundial, tem sido usado por autoridades muito fortes nessa área e também nos situamos muito em relação aos programas de surdos. Os programas de referência que nós seguimos foram os programas de língua, de Língua Portuguesa por um lado e de Língua Gestual Portuguesa, por outro. Houve a preocupação em não adulterar a filosofia e a preocupação, em não criar caminhos diferentes daqueles que estavam estabelecidos (E10: 366).</p> |

| Dimensão A: Percepções sobre os processos negociais e textos da lei | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>A6. O Programa de Português L2 como recuo na colaboração com o ME</p> | <p>Há alguns pressupostos, que são os pressupostos explicitados pela DGIDC. Nós podíamos não concordar com eles, mas a verdade é que concordamos plenamente. No programa, estão lá os princípios fundamentais que nós seguimos. Seguimos a perspetiva cultural, que sempre foi a perspetiva que eu defendi e não houve qualquer objeção (E10: 367).</p> <p>Houve escolas que fizeram uma análise profunda, do mesmo modo que a Associação Portuguesa de Surdos, notável, impressionante a colaboração. Nós vimo-nos confrontados com uma série de depoimentos, quase sempre cheios de oportunidade. Foram colocadas muitas questões pertinentes, que foram esclarecidas e que nos permitiram melhorar o documento. Foi uma colaboração muito importante para um trabalho eficaz. (...) Algumas das objeções que (...) surgiram tiveram a ver com o facto de os surdos terem uma sensibilidade diferente da nossa. As objeções que vieram da parte da APS têm a ver com as marcas próprias da cultura deles e a sensibilidade própria dos surdos. Nós, isso acolhemos sempre bem. Quando se tratava de pôr em causa conceções linguísticas ou de descrição da língua, em que na verdade nós tínhamos uma visão mais científica, aí não mudámos nada sem passar por esse crivo (E10: 367).</p> <p>O programa de PL2 para alunos surdos é o primeiro contributo para o ensino do idioma maioritário do nosso país, assim, como contributo é necessário e importante. Todavia, creio, ao longo da sua elaboração deveriam ter sido ouvidas instituições de ensino superior que têm alunos surdos, como a ESEC, a U. Católica, entre outras. Também suponho que as metodologias que ele plasma deveriam refletir mais a realidade da pessoa surda, como por exemplo, o facto de ter de aprender um sistema alfabético, fortemente alicerçado na relação fonema grafema. Acho que a sistematização de assuntos, temas e estratégias didáticas deveria ser revista. Assim, espero, que venha a haver uma segunda (re)formulação como acontece nos vários programas curriculares (E11: 378).</p> |

| Dimensão B: Percepções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|--|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B1. Os representantes da comunidade surda como atores políticos | SC1. Os surdos como interlocutores privilegiados junto do poder político | <p>Eu penso que para decidir sobre os surdos, devem sempre ser chamadas pessoas surdas, sempre. Durante muitos anos, têm sido os ouvintes a decidir pelos surdos. Como é que eles sabem o que é melhor para nós? Pensam que nos estão a ajudar, mas os professores ensinam e no fim vão-se embora para casa, para a sua família, a sua vida é diferente. Mas a pessoa surda é surda 24h por dia e cresce, vive junto. A pessoa surda é que sabe o que é melhor para si própria. (...) A colaboração com o Ministério da Educação tem fases. Já teve uma fase muito boa na altura do Decreto-Lei 3 e do Programa Curricular de LGP, por exemplo. Agora estamos numa fase menos boa. Há sempre alturas em que colaboramos mais e outras alturas em que temos que lutar mais. Mas sempre foi assim. O poder está com o governo, do lado do governo e ele é que decide se partilha o poder com alguém ou não (E2: 248).</p> <p>Durante algum tempo houve alguma parceria, mas agora, parece que o Ministério de Educação tem tantas preocupações que se esqueceu de ouvir os surdos (E3: 258).</p> <p>O papel da comunidade surda, através de associações representativas, é pressionar o poder político para melhorar as condições de vida dos surdos, se é que o poder político nos ouve. (...) Eu penso que atualmente já há maior abertura do poder político, mas continua a haver muita surdez do poder político para connosco. A comunidade surda pressiona, mas precisava de ter um órgão de pressão mais forte, para criar condições para uma melhor escolaridade e acesso ao ensino universitário, para uma sensibilização das famílias, da sociedade (E4 AB: 269).</p> <p>O papel da comunidade surda é fundamental, porque só ouvindo os surdos e as suas necessidades reais, é que se podem fazer políticas e aplicar medidas realistas e concretas na área da educação, como em qualquer outra (E5: 277).</p> <p>É muito importante, sem sombra de dúvida. Devem chamar os surdos, perguntar a opinião, apresentarem propostas e chegarem a um consenso. É importante ouvirem a opinião de várias entidades e só depois criarem a lei (E6: 285).</p> <p>Eu costumo dizer: deixem que sejam os surdos a decidir e penso que é assim. (...) Hoje em dia, a legislação fundamental, a começar pela Constituição da República, reconhece aos surdos os seus direitos. Negar-lhes esses direitos é violar as leis do país, é um crime, é não reconhecer os direitos das minorias. Tudo aquilo que contrarie os direitos dos surdos de ter uma educação de qualidade e de poderem ascender ao máximo daquilo que é a sua capacidade, eu penso que tudo isso é inaceitável. Como disse anteriormente, já temos hoje o número suficiente de surdos que passaram ou estão no ensino superior. Eles sabem melhor que ninguém o que precisam e o que querem (E10: 368-369).</p> |

| Dimensão B: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|---|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B1. Os representantes da comunidade surda como atores políticos | SC1. Os surdos como interlocutores privilegiados junto do poder político | <p>Obviamente não se pode fazer nada, mas nada de nada, sem os ter como primeiros interlocutores. Eles têm que ser as primeiras pessoas a ser ouvidas e tem que se dar atenção ao que eles dizem (E12 MB: 397).</p> <p>Não se fazem omeletas sem ovos. Eles são os ovos. Têm que andar da perna. São eles os promotores, são eles os atores, são eles os realizadores, são tudo. São eles que fazem o filme e que o mostram (E15: 443).</p> <p>É a comunidade surda que vive os problemas, não são os ouvintes. Eles é que estão por dentro da situação de ser surdo. Têm um papel fundamental (E16: 452).</p> |
| | SC2. As associações de surdos como grupos não articulados | <p>Se for com a APS, tudo bem. Se não for com a APS, não há nada. Correu tudo muito mal. O órgão máximo é a Federação Portuguesa das Associações de Surdos, mas na verdade, a APS ultrapassa a FPAS. O Governo não respeita as outras associações (E1: 225).</p> <p>A Federação Mundial de Surdos está preocupada com Portugal e apela à união das associações para resolverem os problemas, porque esta guerra com a FPAS e com a APS acaba por ser de tal forma incómoda que as pessoas depois não têm vontade de fazer nada. (...) A Federação Mundial de Surdos quer efetivamente que a APS e a FPAS se integrem e se entendam, mas até ao momento não foi possível (E1: 225).</p> <p>Agora há muitos grupos, hostilizam-se uns contra os outros, dentro da própria comunidade surda. A comunidade é pequena, mas há pequenos grupos dentro da comunidade. (...) No nosso país, as associações, principalmente a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto nunca se entenderam muito, assim como a APS com a FPAS (E3: 257).</p> <p>Era importante que houvesse mais articulação, mais contactos, mais diálogo (E4 AB: 269).</p> <p>Em termos de luta pelos direitos e interesses da comunidade surda, será muito importante encontrar uma base de união entre todos, já que isto trará muito mais força a esta luta (E5: 278).</p> <p>Quando criam leis em relação aos surdos, têm que chamar os surdos e não pode ser só a Associação Portuguesa de Surdos. (...) Devem ser todos consultados, porque só a APS não chega. Nunca chamaram a AFOMOS. As diversas associações têm uma sensibilidade diferente. Depois há seminários e congressos e começam a ver que a nossa opinião é um bocado diferente da APS e do que já está legislado. Têm que entender que Portugal inteiro tem vários formadores. Eu sei que o governo está em Lisboa e a APS está ali ao lado, mas não se podem esquecer das outras associações. Nós somos a Associação de Formadores de Língua Gestual. Não se deviam ter esquecido de nós na elaboração do Programa Curricular de LGP (E6: 285).</p> |

| Dimensão B: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|---|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B1. Os representantes da comunidade surda como atores políticos | SC2. As associações de surdos como grupos não articulados | <p>Eu penso que as coisas não estão fáceis nas associações. A princípio distinguiu-se a APS, aqui de Lisboa. Depois, começaram a criar-se outros núcleos, começaram a criar-se algumas fricções entre esses núcleos, entre a própria Federação e a Associação Portuguesa de Surdos. Neste momento, não sei bem. Sei que eles estão todos sem dinheiro para nada e que as associações estão com muitas dificuldades (E7: 302).</p> <p>Qual articulação? Não há. Às vezes, até há costas bem voltadas (E11: 380).</p> <p>As divergências que os surdos têm, entre um grupo de um lado e outro grupo do outro, não são maiores do que as divergências que nós temos na sociedade ouvinte. Os partidos políticos são diferentes, as pessoas têm ideias diferentes e às vezes chegam ao ponto de não comunicarem. Falam muito bem, mas não conseguem comunicar. No fundo, eu diria que é a mesma coisa. Para quem pensa que um grupo pequeno podia ser muito mais unido, eles têm as divergências próprias de um grupo que tem que lutar todos os dias pelos seus direitos para se poder afirmar e para poder progredir um pouco nesta sociedade. Essas divisões que eles têm resultam da própria comunidade ouvinte, na minha opinião pessoal, ter dividido a comunidade surda para “melhor governarem” (E12 ATC: 397).</p> <p>Eu penso que deveria haver uma maior articulação, respeitando embora as diferenças regionais. Penso que teriam mais força, se efetivamente, a nível interno, tivessem uma voz única. Deveria resultar da articulação de cada uma das associações e teria um peso institucional maior (E13: 425).</p> <p>Penso que trabalham ainda de forma pouco articulada e isolada (E14: 434).</p> <p>Eu lembro-me de um dia ter ouvido o Carlos Afonso dizer “A surdez está na moda”. Ele, em tempos, disse isso: “A surdez está na moda” e eu digo: isso fez mal aos surdos. Por um lado, foi bom, porque lhes deu projeção, mas, por outro lado, retirou-lhes algum sentido de... não é humildade, eles não têm que ser mais humildes do que eu, penso que lhes retirou algum esforço para estarem com o resto do mundo. Eu penso que os surdos têm que amadurecer (E15: 443).</p> |
| | SC3. Os surdos como uma comunidade sem liderança e sem causa | <p>As próprias associações de surdos andam em guerra por questões económicas. A Federação Portuguesa das Associações de Surdos anda em guerra com a APS. Os próprios surdos estão divididos. Não há um porta-voz para o futuro. (...) Deveria voltar tudo para trás, deveríamos fazer tudo de novo, com novos líderes, pessoas que fossem experientes. O que se está a passar é a crise do dinheiro, a crise económica, é apenas isto. Não há valores (E1: 225).</p> <p>Há um problema neste momento. Pessoas de relevo (...) existem poucas. (...) Quem são essas pessoas entre surdos e ouvintes? (...) Em 1997, houve luta mas depois, eles cansaram-se da luta (E3: 257).</p> |

| Dimensão B: Percepções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|--|--|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| B1. Os representantes da comunidade surda como atores políticos | SC3. Os surdos como uma comunidade sem liderança e sem causa | <p>Dentro da Federação, as assembleias parecem guerras civis. A Federação como é a cabeça deve liderar relativamente às políticas das pessoas surdas. O problema é que há associações que não aceitam e não respeitam o poder da Federação (E4 AB: 269).</p> <p>O que eu noto agora é um salve-se quem puder. Primeiro dizem mal de um curso, acham que o curso que não presta, querem deitá-lo abaixo, mas depois as pessoas de lá dos cursos convidam-nos para eles irem para lá dar aulas e eles aí já ficam muito congratulados com essa situação, já ultrapassam os problemas que punham ao princípio. Digamos que neste momento o que eu noto é que eles já não lutam por uma causa, mas estão um bocado no “salve-se quem puder” (E7: 302).</p> <p>Como é que a comunidade surda se deve organizar para ser um ator social, para não andar a reboque do que a comunidade ouvinte decide e faz a seu respeito, para não ser apenas reativa mas proactiva? (...) Em todos os países do mundo, incluindo os EUA, a comunidade surda tem esse problema que é o problema da liderança. É um problema muito complicado. Os nossos compatriotas surdos têm esse problema neste momento. Excetuando a Liga Portuguesa de Desportos para Surdos, que desenvolve uma atividade meritória mas sectorial, não se vê que exista uma liderança forte e unificada da comunidade surda. É a minha opinião. Este é um juízo de valor feito por uma pessoa que não é surda, que não pertence à comunidade surda, mas que tem contacto continuado com a comunidade surda há 20 anos e vê o que se passa (E8: 334).</p> <p>Há um instituto, o Instituto Nacional de Administração (INA) que é um organismo do Estado que tem por missão principal formar o pessoal dirigente e técnico superior da Administração Pública. (...) Se houvesse uma liderança forte na comunidade surda, penso que seria possível fazer uma proposta ao Governo para que o INA se ocupasse também da capacitação e valorização dos dirigentes das organizações sociais da comunidade surda, e formasse um conjunto de jovens surdos, quarenta ou cinquenta, sobre as coisas mais básicas: como é que se monta uma associação, como é que se administra uma associação, como é que se apresenta um projeto para angariar fundos, etc... Há também um Instituto de Empreendedorismo Social (IES) que é uma associação sem fins lucrativos e que se dedica a promover formação na área do empreendedorismo social e da gestão das organizações sociais. Talvez este Instituto pudesse também dar uma ajuda à comunidade surda. As associações de surdos são organizações sociais. Os seus dirigentes associativos necessitam de ter conhecimentos especializados sobre gestão das suas organizações sociais. E para isso é preciso formação, dirigida preferencialmente para os jovens surdos. (...) Não vejo nenhuma dinâmica interna dentro da comunidade surda no sentido de ir ao encontro dessas necessidades (E8: 334-335).</p> |

| Dimensão B: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|---|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B1. Os representantes da comunidade surda como atores políticos | SC3. Os surdos como uma comunidade sem liderança e sem causa | <p>Primeiro havia a APS, Associação Portuguesa de Surdos, fundada em 1958. Era uma só em todo o país. (...) A fragmentação começou em 1977 e acentuou-se a partir da década de 1990. (...) A comunidade surda é uma minoria, uma pequena minoria. Para ser eficaz e eficiente precisa da máxima unidade possível. A sua organização numa base puramente regional é uma receita para a impotência social, para a política de campanário. É a melhor maneira para alimentar uma atmosfera de rivalidades, invejas, mexericos e maledicência como no futebol (E8: 335).</p> <p>Depois de se terem dividido dessa maneira, os surdos sentiram a necessidade de se unirem numa frente única, sobretudo para representarem a comunidade surda perante os poderes constituídos. Formaram então, em 1993, uma Federação, designada por FPAS (Federação Portuguesa das Associações de Surdos) que seria um órgão que pretendia juntar todas as associações. Mas parece-me que a Federação, tal como foi organizada, não é a solução ao problema da fragmentação regionalista. Para mim, a Federação é hoje uma parte integrante do problema (E8: 336).</p> <p>Sabe o que é que dói? É ter havido surdos envolvidos. Foram mais uma vez manobrados. Isto é ofensivo e é por isso que eu sou bruta. Foram manobrados através daquilo que são as suas necessidades mais essenciais (E12 MB: 392).</p> <p>O surdo tem feito grandes cedências. Na minha perspetiva de ouvinte, essas cedências não são favorecedoras daquilo que são os objetivos principais do surdo (E12 MB: 398).</p> <p>No passado, consideravam que estava tudo errado, porque se usavam metodologias oralistas e se usava pouco a língua gestual. Neste momento, pensam que o trabalho que está a ser realizado está, por exemplo, a desvalorizar muito o trabalho do Português. Daí que me aflija muito que alguns surdos que podem ter ou não responsabilidades na situação comecem sucessivamente e sistematicamente a evitar colocar os seus filhos nas escolas de referência, colocando-os muito mais em situações de integração com muito menos respostas (E13: 425).</p> <p>Com os docentes há pouco diálogo, bem como com as escolas. Em relação aos outros profissionais e aos pais, creio que se passa o mesmo. Penso que se podiam encontrar estratégias de aproximação, de parte a parte (E14: 434).</p> <p>O problema está na sua organização. (...) É um grupo de origens muito diversas, muito diferentes. Se as instituições que gerem a comunidade surda se organizarem é possível fazer alguma coisa, caso contrário perde-se tudo (E15: 437).</p> |

| Dimensão B: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|---|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B2. Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político | SC1. O contributo independente dos vários atores | <p>Eu penso que as universidades devem tentar desenvolver a investigação o mais possível, mas sempre com os surdos integrados nessa investigação e um grupo considerável de surdos. Uma universidade nunca deve partir para qualquer formação ou investigação sem ter o apoio de surdos válidos e há surdos, até jovens, bastante válidos para fazerem parte dessa equipa e se comprometerem com o que estão a fazer, darem as suas achegas e contarem das suas prioridades e dos seus problemas. Acho que tem que haver uma articulação grande. Qualquer equipa deve trabalhar com surdos ou na organização de especializações ou de cursos para surdos ou para ouvintes que tenham que ver com a língua gestual. Vê-se isso em todo o mundo (E7: 302).</p> <p>O Ministério da Educação, em 13 anos, nunca nos consultou para coisa nenhuma, mesmo no caso de Decreto-Lei 3/2008. Fomos sempre nós que tomámos a iniciativa (E8: 338).</p> <p>O papel da comunidade surda ou da classe dos intérpretes neste caso é um papel político, de intervenção política. Nós temos a prova com a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual, nós temos que estar constantemente a bater à porta de toda a gente, a pisar-lhes os calos e a dizer: “Nós existimos e nós temos direito a isto”, porque senão eles não se lembram que nós existimos, nem vão criar leis para nos oferecer nada. Temos que ser nós a dizer e a mostrar o nosso interesse (E9: 357).</p> <p>Os ILGP adquirem ao longo da sua formação e durante o seu desempenho profissional um conhecimento e uma sensibilidade especial no que diz respeito à língua gestual e à comunidade surda. Naturalmente, que nem todos farão esta aquisição de igual modo. Mas esta sensibilidade e conhecimento adquiridos pelo contacto constante com a realidade, com a língua e a cultura dos surdos, permitem aos ILGP ter um olhar mais próximo sobre as dificuldades e anseios da população estudantil surda, ou dos surdos em geral e assim terão um contributo a dar para a melhoria das condições de vida e de ensino de surdos. Devem, no entanto, fazê-lo com discrição e parcimónia, nos contextos adequados (reuniões de equipa, por exemplo, mas nunca na sala de aula em frente aos alunos), de modo a não melindrar os seus colegas professores, surdos e ouvintes, e de modo a não serem criticados pelo facto de não possuírem formação pedagógica. Quanto ao papel dos ILGP, cá fora na sociedade, no que diz respeito às políticas educativas, penso que a sua ação principal e mais eficaz terá de passar pelas associações de ILGP. Por um lado pugnando pelas suas próprias condições de trabalho como ILGP, e por outro, lutando para que as políticas educativas no âmbito da educação bilingue e bicultural dos surdos sejam realmente implementadas nas escolas, assim como por outras políticas que possam reduzir dificuldades e melhorar condições para os surdos em geral, no garante de uma verdadeira igualdade de oportunidades. Individualmente, cada ILGP, deverá atuar como cidadão, neste caso consciente dos problemas que existem em termos de desigualdade de oportunidades para os surdos, não só na escola como também noutras esferas da vida em sociedade, sempre que tenha oportunidade para isso, devendo, no entanto, ter alguns cuidados no modo como o faz para que não quebre os seus deveres éticos e deontológicos (E9: 357).</p> |

| Dimensão B: Percepções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B2. Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político | SC1. O contributo independente dos vários atores | <p>O papel dos académicos é o de esclarecer, de intervir, de escrever, o de tentar pôr as coisas no seu lugar. Nós vemos que à medida que os fenómenos se vão desenvolvendo e que a investigação se vai produzindo tudo muda (E10: 369).</p> <p>Eu acho que é importante que a comunidade científica desenvolva conhecimento, não só a nível cerebral, das ciências cognitivas, incluindo os surdos e aquilo que hoje se sabe sobre o funcionamento do cérebro dos surdos, como a nível da linguística, da linguagem, da língua gestual como língua natural com todas as potencialidades. Nesse aspeto, o campo académico é extremamente importante, porque não teria havido reconhecimento das línguas gestuais sem se ter provado que a língua gestual é uma língua natural como qualquer outra língua (E10: 370).</p> <p>Já tivemos algum papel, porque foi alterado o adjetivo “surdo”, um bocado impulsionado por nós. Nós não somos tutelados pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. Na altura do Durão Barroso é que se dividiu, porque antigamente éramos todos do Ministério da Educação. Agora não somos. É um Ministério que não nos tutela. Dá pareceres sobre a formação de professores, mas não são pareceres vinculativos. Tem um teor mais consultivo. Por outro lado, quem definiu as regras da formação de professores foi o Ministério da Educação. Depois é que se adaptaram. O que se tenta fazer é chegar ao poder e ver se se convence o poder a ser mais flexível, mas isso não é muito fácil. Acho que a relação com o Ministério é razoável. Não é excelente, mas também não posso dizer que é fraca (E11: 380).</p> <p>Organizaram-se cá dois congressos internacionais. Estiveram aqui os presidentes da Federação Mundial de Surdos. Um dos congressos foi organizado pela APS com a colaboração da AFAS e o outro pela AFAS, com a colaboração da APS. Trouxemos a nata da nata, quer da Europa, quer dos Estados Unidos. Um foi em 1997 e outro em 2001 (E12 MB: 397).</p> <p>É fundamental que os pais dos surdos, os avós dos surdos, os amigos dos surdos, os colegas, se envolvam. É importante criar-se um observatório de língua gestual e é importante trazer associações que venham a desenvolver ações dentro daquilo que é a defesa da comunidade surda, a defesa desta minoria cultural, a defesa da língua gestual. Não se percebe que estando no início do século XXI, haja tantas hesitações, haja tantas dúvidas quando a informação está disponível (E12 MB: 398).</p> |

| Dimensão B: Percepções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|--|--|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B2. Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político | SC1. O contributo independente dos vários atores | <p>A nossa relação com as associações de surdos sempre foi boa. A AFAS tem treze anos e contou sempre com o apoio de outras instituições. (...) Temos muitos contactos, nomeadamente com académicos. Os livros que temos feito resultam precisamente desses contactos com o mundo académico, com os surdos, dentro de Portugal, fora de Portugal, com CODAS inclusive, portanto, filhos de pais surdos. Todas essas experiências são importantes, ouvintes que são filhos de surdos. Temos situações que são refletidas nesses livros. É importante para nós dar a conhecer todo o tipo de relações que podem existir neste mundo da surdez, sejam pais surdos e filhos ouvintes, sejam pais surdos e filhos surdos, seja surdos que têm filhos ouvintes. Tudo isto é um mundo de relações, que têm as suas especificidades. É importante ter-se esta noção para se conseguir bons resultados (E12 ATC: 398).</p> <p>Em termos da grande definição das políticas, o que acontece é que não somos chamados. Sinto que há um maior distanciamento em relação às direções regionais do que existia há uns anos atrás. (...) De certa maneira, nós conseguimos gerir uma certa margem de autonomia que nos é dada, mas provavelmente poderíamos ter um poder maior de influenciar coisas mais alargadas se fossemos mais ouvidos (E13: 426).</p> <p>Devem ter o direito de ser ouvidos e a obrigação de participar. A prática fornece as evidências empíricas para se investigar as dificuldades, para as perceber e procurar melhorar a educação dos alunos surdos (E14: 435).</p> <p>Há épocas em que os professores são muito ouvidos e há outras épocas em que os professores não têm voz nenhuma. Eu penso que, neste momento, estamos numa altura dessas. Os professores têm pouca voz. Têm mais voz os pais. Não tem mal nenhum os pais terem voz, mas já agora, em equidade de situações, também deveria ser dada aos professores. Haverá épocas na história em que os professores foram ouvidos, mas neste momento são pouco ouvidos, não é só no delinear de políticas a nível superior, como na própria implementação (E15: 443).</p> <p>Eu acho muito importante, embora os professores não sejam ouvidos para coisa nenhuma, nem relativamente aos pais, nem relativamente à política educativa. O levantamento de opinião dos professores, não existe. Mas, nós que estamos a mexer no assunto todos os dias, que contactamos com os alunos surdos, que estamos diariamente até mais horas do que a família, a ver quais são os seus problemas, a reconhecer as suas falhas e os sucessos, evidentemente que nós devíamos ser ouvidos. Somos poucos, mas devíamos ser ouvidos, mesmo nas opções dos pais (E16: 453).</p> |

| Dimensão B: Perceções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|---|---|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| B2. Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político | SC1. A criação de uma entidade representativa | <p>Eu acho que era importante ser criada uma instituição, não dos deficientes, mas específica das pessoas surdas. Isto não existe em Portugal. (...) Existem grupos para defesa das mulheres, para defesa das vítimas... Se nós tivéssemos um grupo deste género, uma espécie de comissão, isso sim, isso é que deveria ser criado. Todos juntos, não queria ninguém separado: os pais, os professores, os técnicos. Era como aquela comissão de 1995. Nós devíamos estar unidos e depois termos uma voz. Isso é que era importante, termos uma voz (E1: 224).</p> <p>Consideramos que só os surdos não resulta. Os ouvintes também devem participar. Deve ser um trabalho de parceria, haver propostas de um lado e de outro. Só assim conseguiremos ter mais poder. Se forem só os surdos, não dá (E6: 285).</p> <p>Eu acho que a comunidade surda deve participar em pé de igualdade, o mais possível, mas juntamente com outras pessoas. Não devem ser só eles a ditarem leis. É importante trabalhar num grupo em que eles ponham as suas questões e outras pessoas ponham as suas. É neste confronto entre uma sociedade e outra, entre uma forma de estar e outra que se tem que encontrar o equilíbrio (E7: 302).</p> <p>A comunidade surda tem um grande problema, que é o problema da liderança. É um problema antigo e é um problema que não é português, é internacional. (...) O problema de uma liderança forte da comunidade surda podia ser de alguma maneira mitigado se os surdos tivessem um conselho de estratégia, um órgão consultivo com especialistas em várias áreas que eles consultassem amiúde. Depois tomavam as suas próprias decisões. Isso seria uma maneira de eles terem uma intervenção mais proactiva, porque eles não podem ser especialistas em tudo (E8: 334).</p> <p>Eu penso que eles poderiam reunir esse conselho três ou quatro vezes por ano para tomarem posição e fazerem propostas sobre todas as questões que afetam a comunidade surda portuguesa. Assim, os dirigentes surdos estariam sempre bem informados, pois teriam o parecer de especialistas, em educação, em saúde, em trabalho e emprego, em todas as áreas, pois em todas elas têm muito amigos (E8: 334).</p> <p>Tem que haver um grupo de pessoas que tenham objetivos definidos a atingir na comunidade surda, inseridos na sociedade ouvinte em que vivemos. Isso aconteceu no final da década de 90 com a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e que ainda se prolongou depois com as questões da educação e com o acesso à televisão, às legendas, mas que entretanto se dissipou (E9: 355).</p> |

| Dimensão B: Percepções sobre o papel dos vários atores na definição das políticas educativas para a educação de surdos | | |
|--|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| B2. Os ouvintes como parceiros dos surdos no diálogo com o poder político | SC1. A criação de uma entidade representativa | <p>A comunidade surda, em geral, não faz nada se não tiver uma entidade representativa. Do lado da comunidade surda tem que haver este empenho, a criação de um grupo de trabalho, pessoas com capacidade de liderança que façam uma intervenção na sociedade ouvinte e na sociedade política administrativa pública. (...) Devem ser as instituições públicas, o governo, os ministérios, as entidades com responsabilidade, a auscultar a comunidade surda. Às vezes, a dificuldade que surge é que nem sempre a entidade que é contactada tem capacidade de resposta. Por exemplo, imagine que eles contactam uma associação qualquer. Vão à internet e a primeira que aparece é a que eles contactam. É uma associação. Não podem considerar que essa associação é representativa de toda a comunidade surda. Já é um esforço valorizável, mas não chega. É por isso importante existir uma estrutura multidisciplinar dentro da própria comunidade surda que possa dar vários pontos de vista, vários contributos para uma determinada lei, por exemplo. Nesse grupo não devem estar só as pessoas surdas, mas os pais, os familiares, os professores, os técnicos, os intérpretes, os jovens surdos, os seniores, porque são os diretos interessados. Se for uma legislação sobre a juventude, se calhar o Estado tem a obrigação de consultar vários organismos que estejam ligados à juventude, incluindo os Jovens Surdos (E9: 355).</p> <p>Era importante haver um diálogo e uma articulação mais concretos e que não fique apenas pelas posições ideológicas, porque essas parece-me que já não fazem muito sentido atualmente, mas passe mais pelas medidas concretas: como é que havemos todos em conjunto de trabalhar para que se avance alguma coisa, nomeadamente no terreno da educação (E13: 425).</p> <p>Devia ser dada relevância, mas não exclusividade [aos surdos]. Os investigadores, docentes, pais e encarregados de educação devem ser também parceiros neste processo, independentemente de serem surdos ou ouvintes (E14: 434).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|---|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º 7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC1. Introdução da LGP e concentração de alunos e recursos | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>Começou a haver língua gestual nas escolas e mais turmas de surdos (E1: 217).</p> <p>Antes haviam os NACDAS que estavam espalhados, eram as sardas, Portugal muito sardento, cheio de NACDAS e tentaram juntar os surdos nas Unidades (E2: 232).</p> <p>A implementação do Despacho permitiu a colocação de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e de formadores surdos em escolas com alunos surdos. Infelizmente, esta prática não foi implementada por todas as direções regionais, tendo sido questionável, nalgumas delas, o concurso e seleção do pessoal qualificado (E5: 274).</p> <p>Foi considerado um passo em frente muito grande, porque era defendida a educação bilingue e bicultural, a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, a Língua Portuguesa como segunda língua. São, digamos, os fundamentos e a base do que é a educação bilingue e bicultural das crianças surdas (E9: 343-344).</p> <p>Eu penso que foi positivo o facto de reconhecer a língua gestual e de reconhecer que era preciso criar condições especiais para os surdos. Foi um passo positivo, antes do 3/2008. O problema esteve no modo de o pôr em prática. Porque, se temos um agrupamento de escolas, por exemplo, o agrupamento destinado aos alunos surdos no distrito de Viseu, com uma creche, uma escola primária, um segundo e um terceiro ciclos, e colocamos os alunos surdos em diferentes escolas do agrupamento, isso não dá. Isso é fazer tudo para os manter separados, sem LGP (E10: 361).</p> <p>Eu acho que na altura aquilo representou uma grande vantagem. Nós estávamos perante um momento de grande desinvestimento na educação de surdos, porque tinham existido os núcleos de apoio à surdez, os NACDAS e os NADAS, na década de oitenta. A partir de 1992, com a criação das Equipas de Ensino Especial e mais tarde com a criação das ECAES, o que acabou por acontecer foi que as crianças com surdez foram espalhadas pelos locais que davam apoio aos outros tipos de deficiência e na maior parte das situações isso levou a que os miúdos ficassem muito mais isolados nas escolas, porque em vez de estarem em grupo como até aí, passaram a estar um ou dois por escola. Os próprios apoios foram diminuindo, porque as pessoas também não se foram especializando. As vagas que havia para concurso eram sobretudo vagas da deficiência mental. Da parte do Ministério da Educação, centralmente e regionalmente, não se falava muito da surdez e o 7520 veio chamar a atenção para a especificidade e nomeadamente relançar a discussão sobre a melhor forma de organizar os apoios para a surdez (E13: 404).</p> <p>Conquistaram-se algumas coisas, nomeadamente a possibilidade de ter alguns formadores, intérpretes não tanto, mas alguns formadores sim (E13: 406).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|---|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controvertidos | SC1. Introdução da LGP e concentração de alunos e recursos | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>O Despacho 7520/98 foi um marco importante e uma oportunidade perdida, pois introduziu a LGP, os formadores e intérpretes de LGP, criou as UAAS mas não foi devidamente aproveitado/aplicado, pois os “ventos” integracionistas sopraram mais forte. Ao pensar a educação de surdos nos mesmos moldes que a educação de outros alunos com NEE, fez-se prevalecer o oralismo e não se aceitou as especificidades da pessoa surda (E14: 429-430).</p> <p>No seu tempo, cumpriu o seu papel. Lembro-me que quando estava em Paredes, tínhamos miúdos espalhados pelo concelho todo. Só com o 7520, foi possível reuni-los. Inicialmente em Paredes e posteriormente em Penafiel. Acho que foi importante ter-se o suporte legal para dizer aos pais: “Eu sei que lhe transtorna muito a vida, mas a lei diz que é bom para os seus filhos estarem juntos com outros alunos surdos”. Também foi importante a questão dos recursos, a inovação de se ter criado um grupo linguisticamente semelhante. No meu entendimento, foi essa a parte mais importante do Despacho n.º 7520, juntar os surdos (E15: 437).</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Em 2008 conseguiu-se que as crianças surdas tenham a língua gestual como primeira língua na escola. Estou a falar do Decreto-Lei 3/2008 (E1: 214).</p> <p>Foi importante que a lei tenha reconhecido que as crianças surdas têm direito à sua língua como primeira língua e a definição de L2 também (E1: 219).</p> <p>Criou-se a disciplina de LGP (E4 AC: 263)</p> <p>Como aspetos positivos, o facto de a concentração de alunos surdos ter permitido a criação de comunidades de LGP e a mobilização de docentes e técnicos qualificados, o que é impossível num regime de dispersão (E10: 363).</p> <p>Uma escola de referência deveria ter mais flexibilidade quer do currículo, quer em termos dos recursos físicos e materiais. O Ministério deveria dotar as escolas de verbas para que se pudessem comprar materiais, se pudessem criar situações de recursos multimédia, se pudessem comprar computadores para os miúdos, etc. (E13: 417).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC1. Introdução da LGP e concentração de alunos e recursos | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>O que o 3/2008 vai fazer em termos da educação de surdos é muito ir buscar o 7520. Vai depois criar as escolas de referência, que me parece que foi pôr no papel aquilo que, em termos de conceção, já estava implícito nas UAAS e que não foi totalmente consequente e que também não o está a ser agora, porque não se conseguiram implementar as escolas de referência tal como elas deveriam estar. Por outro lado, estas estruturas vão ter que ficar concentradas nos agrupamentos, ou seja, aqui clarifica-se efetivamente a ideia inicial das UAAS, que era “vamos concentrar numa área (na altura não havia agrupamentos) os recursos que são necessários”. Com o 3/2008 já se foi muito mais longe. Houve um avanço que permite mais coisas. (...) Temos também uma definição mais clara do ponto de vista da própria administração e em termos de recursos. Não podemos esquecer os que os NACDAS e as UAAS tinham em termos de recursos e o que as escolas de referência têm. Há diferenças fundamentais. O facto de se ter um maior número de formadores, o facto de se ter a possibilidade de ter terapeutas, de ter intérpretes, é um aspeto muito importante (E13: 407).</p> <p>Depois, em termos de resposta, parece muito mais clara a ideia da turma de surdos como a vertente fundamental. No 3/2008 é muito mais explícita. Já não se coloca o termo “preferencialmente”, mas a turma de surdos é encarada como a resposta primeira, como a resposta da regra. (...) Depois, o facto de se ter colocado o professor de Educação Especial como o professor titular da turma, que já existia mas não estava na lei. (...) Aqui, no 3/2008, está mais claramente definido. Por outro lado também, o facto de termos um professor de Educação Especial a tempo inteiro numa turma de surdos e um formador a tempo inteiro numa turma de surdos é um avanço, porque, por exemplo, quando nós tínhamos turmas de surdos noutras circunstâncias, nunca tínhamos a possibilidade de ter um formador a tempo inteiro, o que levava a que o par pedagógico que é fundamental nestas situações se perdesse um bocado. O formador andava a saltar de um lado para o outro. Em termos da evolução dos recursos, houve aspetos que são muito mais conseguidos (E13: 407-408).</p> <p>A primeira fase passou pela concentração de alunos e concentração de recursos. (...) Eles vieram de vários locais e tiveram percursos e formas de trabalhar completamente diferentes. (...) Uns tinham vindo de perspetivas de turmas de surdos, outros tinham vindo de perspetivas de dispersão pelas turmas de ouvintes, outros não tinham tido nada. Este primeiro acerto dos alunos, (...), foi um aspeto fundamental. Em termos dos recursos, aconteceu a mesma coisa. As pessoas vieram de sítios diferentes, com perspetivas e culturas diferentes em termos de trabalho. Havia pessoas que já trabalhavam juntas e já tinham criado uma cultura de partilha e de trabalho e outras que não. Também juntar estes recursos, que eles se olhassem e percebessem que têm que criar qualquer coisa diferente foi complicado (E13: 408).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC1. Introdução da LGP e concentração de alunos e recursos | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>O Decreto 3 trouxe essencialmente mais alunos surdos para a escola. Ao trazer mais alunos, trouxe mais técnicos (mais formadores, mais terapeutas, mais professores especializados) (E14: 430).</p> <p>Quanto à organização da resposta, nós já funcionávamos em turmas de surdos, em turmas de integração parcial, criadas pelo Despacho 7520/98. Tínhamos também, como ainda temos, alunos surdos a frequentar turmas de ouvintes, nas disciplinas todas. Continuamos a ter residualmente este modelo (integração em turma de ouvintes – educação oralista) para aqueles alunos que conseguem aceder ao currículo (E14: 430).</p> <p>Precisamos de ter condições, salas com espaço, materiais condignos. A concentração de alunos é desejável, mas sem condições não se pode fazer um bom trabalho (E14: 431).</p> <p>A vantagem das escolas de referência é a organização da resposta educativa para alunos surdos e a criação da comunidade linguística para que as crianças surdas possam interagir na sua língua de aquisição natural. Em termos do desenvolvimento sócio-afetivo do aluno surdo, a escola de referência, com a concentração de alunos surdos e a presença de adultos surdos, é de enorme importância, tal como para o desenvolvimento cognitivo e promoção das aprendizagens (E14: 432)</p> |
| | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>Fomos a algumas escolas, mas não foi muita coisa. Foram só duas ou três. Fizemos uma sensibilização para que nas escolas fosse reconhecida a língua gestual como primeira língua das crianças surdas e também para que fosse reconhecido o professor surdo. Foi pouco (E1: 217).</p> <p>Foi criada uma <i>Task Force</i> dentro do Ministério da Educação. Era um grupo de trabalho que tinha a responsabilidade de visitar e acompanhar as Unidades com a preocupação de implementar na prática o Despacho 7520. (...) A APS fazia parte desta <i>Task Force</i>. Na altura era eu da APS, havia outros convidados da Universidade de Lisboa, da ESE de Lisboa. Havia pessoas da Faculdade de Letras, porque tinha lá na altura um grupo pequeno que fez investigação no decurso de um curso de especialização. Era a Raquel Delgado Martins. Às vezes também vinham representantes das direções regionais para levantar algumas questões em particular que faziam parte das suas zonas de influência. (...) Dentro do Ministério da Educação, na altura começou a Maria João Reis, que substituiu a Dra. Conceição Baptista, quando esta foi para a DREL. Foi a Maria João Reis que criou a <i>Task Force</i>. A Dra. Filomena Pereira já estava no Ministério. Era a responsável. Às vezes participava nas reuniões, outras vezes não. Desejava-nos boa sorte e bom trabalho. Era a Maria João Reis que ficava connosco como responsável pela área dos surdos (E2: 232).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>No âmbito da Task Force, o que fizemos foi contactar as várias direções regionais. Houve reuniões com essas direções para explicar as mudanças e porque é que eram importantes as mudanças. Em Lisboa houve reuniões com as escolas, com a Escola da Quinta de Marrocos, com a Escola das Laranjeiras, que eram escolas de surdos que iam ter Unidades. Houve alguns professores que não ficaram satisfeitos, ficaram muito zangados com os surdos, disseram: “Vocês não gostam de nós”. Diziam-nos isso assim: “Vocês não gostam de nós”. Muitas vezes eram pessoas que nós nem sequer conhecíamos. Esses contactos foram muitas vezes desagradáveis. Os representantes do Ministério da Educação tiveram muitas vezes que pôr termo a algumas discussões, acalmar o pessoal (E2: 233).</p> <p>E agora os surdos não querem falar. Eu tenho 20 anos na Educação Especial a ensinar os meus meninos a falar, a tentar salvá-los e vocês agora vêm dizer que o meu trabalho não presta”. As reações foram sobretudo estas. Também haviam os professores mais abertos à mudança. Os mais antigos achavam que nós, os surdos estávamos a ver esta lei como uma lei para acabar com a oralidade e que só queríamos gestos e mais nada. Houve alguma dificuldade inicial, sobretudo pela reação dos professores à implementação das Unidades (E2: 233).</p> <p>No decorrer disto, o Ministério da Educação escolheu 2 Unidades. Estavam mais ou menos a funcionar, estavam bem estruturadas, eram mais pequenas e fora de Lisboa. Preferiram não escolher Lisboa para evitar complicações. Achavam que as Unidades de Lisboa e do Porto eram mais complicadas. Então decidiram escolher duas Unidades mais pequenas para fazer formação intensiva aos professores e nós, a associação, fomos junto com algumas pessoas do Ministério da Educação, fomos fazer esta formação intensiva a estas duas Unidades: a Unidade de Évora e a Unidade do Seixal. Os professores de Beja foram à Unidade de Évora e a formação decorreu em conjunto (E2: 233).</p> <p>Foi bom, foi bastante positivo. Tinham perspetivas diferentes, colocaram dúvidas e o facto de estarmos mais perto e do Ministério da Educação estar ali, fez com que fosse bom e eles colocassem muitas questões. Foi uma formação mais prática, ligada ao dia a dia deles e eles sentiram-se à vontade. Foi a primeira vez que puderam colocar questões diretamente aos surdos e fizeram-nos muitas perguntas (E2: 233).</p> <p>Esta visita ao Norte não foi uma formação intensiva, foi mais um acompanhamento. (...) Penso que a ideia era disseminar a experiência de acompanhamento das Unidades e fazer formação, mas isto acabou depois por não ter continuidade. Foi havendo cada vez menos esta intervenção. As reuniões da Task Force foram diminuindo com o tempo, esmoreceram e depois deixou de haver. O grupo extinguiu-se naturalmente com a saída da Maria João Reis. Não houve um final. Não podemos dizer que acabou naquele dia, mas também não podemos dizer que continuou. A APS continuou a trabalhar com o Ministério da Educação, mas já não era a Task Force (E2: 234).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>Se os educadores ou os professores soubessem um mínimo de língua gestual, mas não, notava-se que não era suficiente (E3: 253).</p> <p>Eu e o Amândio telefonámos para o Ministério da Educação durante o primeiro mandato do José Sócrates. Telefonámos para o Gabinete da Senhora Ministra e foi o Dr. Valter Lemos que me atendeu. Nós tínhamos enviado uma carta dizendo: “Temos a experiência do trabalho desenvolvido no Instituto Jacob Rodrigues Pereira e temos disponibilidade absoluta para colaborar convosco, dizer da nossa experiência”. Sabe qual foi a resposta deles. O Dr. Valter Lemos telefonou-me, eu disse-lhe que queríamos colaborar, não queríamos ganhar dinheiro nenhum extra, era só para ajudar os surdos, pois tínhamos o nosso trabalho. Dávamos os dias e as noites. Sabe o que ele disse: “Oh minha senhora, eu até lhe agradeço, mas a senhora até nem é do nosso Ministério. Eu respondi: “Não sou do vosso Ministério?! Mas eu estou-lhe a falar em nome da defesa dos surdos. O senhor sabe do que é que eu estou a falar? Eu estava noutra Ministério e ele era do Ministério da Educação! Eu e o Amândio, sendo uma referência na educação de surdos, porque somos, recebemos uma resposta assim. Em vez de as pessoas dizerem “Vem e ajuda”, não. Dizem: “Vai-te embora, porque tu és um perigo! Não queremos a tua ajuda, nós é que sabemos.” É incrível o nosso país! (E7: 291)</p> <p>Eu não tenho dúvida nenhuma que o modelo que implementamos, o bilinguismo, e que tem que ser sempre adaptado, modificado, é o melhor. O que é que acontece? Acontece que o Ministério da Educação diz que sim, que está a implementar o bilinguismo, mas não está. Ninguém trabalha em articulação, nem os professores de Língua Portuguesa têm formação em língua gestual, nem os próprios surdos estão preparados para dar a língua gestual, porque eles precisam de preparação científica para isso. O que é que acontece? Acontece que as crianças não vão ter, não podem ter o desenvolvimento que se esperava que deveriam ter e eu tenho medo que um dia usem isso como uma arma e digam: “Afinal, isto da língua gestual não serviu para nada, o melhor é voltarmos ao oralismo”. Eu tenho muito medo. Leio e fico muito preocupada. Eu sempre disse isto. Não estão a dar formação (E7: 291).</p> <p>Nós considerávamos que era impossível implementar um projeto destes sem ser seguido, sem as pessoas serem sensibilizadas, sem as pessoas colocarem as questões que tinham. Verificava-se na altura que as escolas tinham intérpretes e estes não sabiam exatamente o que iam fazer. Não se sabia se iam fazer de professores ou de intermediários dos surdos, não se sabia exatamente o que iam fazer. Haviam os surdos, que eram professores surdos. Ninguém sabia muito bem o que é que eles iam fazer também. Nem eles próprios sabiam (E7: 296).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>Quando a Dr.ª Maria João Reis estava no Ministério da Educação tinha essa preocupação. A Dr.ª Filomena Pereira também tinha. Elas tentaram contactar a Professora Inger Ahlgren para vir cá a Portugal fazer uma sensibilização aos professores. Ela já nos conhecia de há muitos anos que trabalhávamos com ela e disse: “Mas vocês têm aí uma escola formidável. Está a trabalhar o bilinguismo, tem aí dois investigadores ótimos, o que é que eu vou aí fazer?” Deu-lhes a nossa referência. De qualquer modo, convidaram-na para vir. E ela esteve connosco. Fizemos os três, uma sensibilização ali no Instituto. A maior parte eram professores do Ministério da Educação. E, nessa sensibilização, ela disse exatamente: “Vocês peguem nestas duas pessoas que aqui têm e não mandem vir mais ninguém do estrangeiro. É que não vale a pena. Eles estão na filosofia certa”. E assim foi. A Dr.ª Maria João Reis agarrou-nos e foi quando se criou a <i>Task Force</i>, tanto para se fazer a formação aos professores na universidade, como na ESE, fazer-se um protocolo para ver quem é que havia de pegar na formação dos professores e mais ainda: como se estavam a criar as tais unidades de ensino especial em que estavam incluídos os surdos foi gizado um plano, tendo em conta que alguns elementos deste grupo se deslocariam aos diversos agrupamentos para sensibilização (E7: 295-296).</p> <p>Como nós implementamos o projeto no instituto, nós tínhamos o grupo dos professores surdos, tínhamos o grupo dos professores ouvintes. Trabalhávamos com uns e com outros e com todos em conjunto. Eles tinham que preparar as aulas em conjunto. Nós nunca tivemos intérpretes nas aulas, nunca. Nós tínhamos o professor surdo e o professor ouvinte. O que é que aconteceu? Esta junção entre o professor ouvinte e o professor surdo deu que eles desenvolvessem altamente a língua gestual, porque estavam já a aprender há bastante tempo. Nós ali parámos um ano com um grupo de professores. Não fizeram mais nada a não ser estar a aprender língua gestual e em contacto com a comunidade surda para abrangerem também a cultura, a forma de estar deles, etc. (E7: 296).</p> <p>O nosso projeto no Ministério da Educação era implementar uma coisa deste tipo, em que se dava formação aos professores surdos, em que se dava formação aos professores ouvintes e se fazia a articulação entre ambos e nós íamos avaliando. Eles traziam as dúvidas que se lhes estavam a pôr consoante as realidades de cada um, porque isto não é aplicar-se a placa A ou a placa B, ou a resposta A ou a resposta B, não. As respostas são múltiplas, dependendo da população, da forma como as pessoas estão, etc. E havia um plano muito bem gizado deste apoio, porque nós dizíamos que este projeto só podia ir para a frente com um grupo que gizasse estes apoios aos núcleos. Era um trabalho gratuito. Só pedíamos que nos pagassem algumas deslocações para mais longe. Para mais perto, nós íamos no nosso carro. Isto não trazia quaisquer despesas ao próprio Ministério (E7: 296).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>Começámos ainda com o núcleo do Seixal, programamos uma ida a Évora e estava programado apanharmos as Unidades todas. (...) A Dr.ª Maria João saiu, a Dr.ª Filomena foi chamada para outro lado, acabou. Nunca mais ninguém fez nada (E7: 296).</p> <p>E depois, a confusão generalizou-se no Ministério. Como os professores e os intérpretes vinham muitas vezes às nossas formações, nós apercebíamos-nos do caos que havia. Ninguém sabia qual era o papel que tinha que representar. O intérprete era chamado para tudo. Era chamado para problemas disciplinares, para problemas de ensino, etc. O professor surdo era posto de lado e diziam-lhe que ele não sabia ensinar e que não tinha capacidade nem formação, portanto não era considerado professor, era considerado um auxiliar de segunda ou terceira classe. Tudo isto nos afligiu muito. Nós ficámos extremamente preocupados, porque achámos que as coisas não estavam a ser implementadas como deviam ser. Não iria faltar muito tempo para que comesçassem a dizer que isto da língua gestual não valia a pena, porque não dava resultado nenhum (E7: 296).</p> <p>Eu fui várias vezes ao Ministério fazer ações de formação para os professores de crianças surdas do país inteiro que ela organizava. A Conceição, lá no Ministério, tinha o apoio da sua chefe de serviço, a Dra. Ana Maria Bénard da Costa, que lhe dava carta branca para fazer ações de formação para professores da Educação Especial de todo o país que tinham alunos surdos. E nós, eu e outros, incluindo formadores surdos de LGP, íamos lá fazer ações sobre o bilinguismo para os surdos. Eram sessões de formação de dois ou três dias, os professores vinham de todas as partes do país. Ela dizia-me: “Eles estão muito assustados. Esta formação é precisa para mudar as mentalidades.” No fim eles avaliavam as ações, diziam o que é que tinham achado e normalmente achavam que tinha sido importante (E8: 315-316).</p> <p>Eu achei importantíssima. Consegui abrir muitas mentes para uma realidade que desconheciam. Os professores nunca tinham ouvido falar de “bilinguismo surdo” (...), cada um lá no seu cantinho. Era uma novidade absoluta e um bocado assustadora. Eles diziam: “Eu não sei nada de língua gestual!”. Eu dizia: “Não se aflija que a culpa não é sua. O Ministério é que tem de lhe dar as possibilidades de a aprender, se quiser fazê-lo”. “Ah! Espero bem que sim, porque eu não sei”. “Não estejam assustados. Isto é uma coisa nova. Mas não é um bicho de sete cabeças”. Isso foi começar a abrir-lhes a mente para uma realidade que até então desconheciam (E8: 316).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|---|---|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º 7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>O 7520, quando apareceu, passou quase despercebido. Só começou efetivamente a ter uma maior implicação prática quando o Ministério da Educação resolveu fazer círculos de estudo e ações nas várias regiões para discutir a sua implementação. Quando, por exemplo no Porto se fez uma reunião, não sei se foi a primeira que se fez no país, eles concentraram várias pessoas e aí discutiu-se uma nova forma de organização dos alunos. Foi aí que se voltou a falar novamente nas turmas de surdos, que naquela altura era uma situação meia proibida. Era quase um escândalo falar-se que os meninos não deviam estar com os ouvintes, mas colocados juntos em turmas de surdos. Nessa altura, houve muita gente que reagiu negativamente ao facto de se retomarem as turmas de surdos. Depois as pessoas que estavam naqueles grupos levaram como incumbência para os seus locais de trabalho a tentativa de criação das UAAS. Aí é que houve processos de desenvolvimento diferentes consoante as regiões (E13: 404).</p> <p>A ideia era que depois essa equipa que estava constituída nacionalmente fosse acompanhando o desenvolvimento das Unidades locais. Depois, por vários motivos, acabou por não acontecer assim. Entretanto, algumas das pessoas saíram (E13: 405).</p> <p>Nessa altura, desenvolvemos aqui nesta unidade um círculo de estudos e tivemos as nossas próprias reuniões creditadas pelo centro de formação e com base nessa creditação foi possível contactar com realidades diferentes. Alugamos uma camioneta e fomos todos a Lisboa ver o que se passava na Casa Pia, e depois fomos a Gallaudet. Houve um retomar do sentido de corpo, de olhar para a surdez e vê-la de uma perspetiva diferente. Isto também coincidiu com mudanças na própria organização da DREN. Passou a estar uma pessoa mais responsável pela surdez, o que até aí não existia, porque houve um hiato bastante grande entre a saída de uma pessoa que foi a responsável durante vários anos e depois a indicação de uma outra pessoa mais responsável pela surdez. A própria estrutura das UAAS e o facto de existirem UAAS com pesos diferentes levou também a que tivessem existido processos de formação induzidos pela própria Direção Regional e houvesse processos de maior acompanhamento a essas situações (E13: 405-406).</p> <p>Houve Encontros de formação, mas foram claramente insuficientes, o que pode ser uma das explicações para o insucesso do “modelo UAAS” (E14: 430).</p> <p>Os constrangimentos relacionam-se com a leitura cruzada que se fez deste Despacho com o Decreto-Lei 319/91 e com a falta de acompanhamento que se fez da implementação do Despacho (E14: 430).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Despacho n.º 7520</u></p> <p>A Direção Regional sempre fez umas formações através do seu centro de formação. Havia este centro que promovia ações de formação em língua gestual e já nessa altura havia a preocupação de veicular a cultura e não só a parte da língua. Ensinava-se língua gestual aos professores, mas também havia a preocupação de dar a conhecer a tal visão sócio-antropológica do aluno surdo (E15: 438).</p> <p>Foi uma lança em África, como se costuma dizer. No seu tempo, teve a importância que teve. Vínhamos de práticas basicamente sem legislação. Os NACDAS e aquelas coisas todas aconteciam um bocado pelo empurrar de alguns quadrantes mais esclarecidos. (...) Considero que a formação devia ter sido uma coisa um bocadinho diferente. Era pegar nos professores e pô-los todos num sítio durante vários dias, todos juntos, não é durante uma hora ou duas. Era importante colocá-los todos juntos num banho linguístico com surdos e fazer depois uma reflexão disso, uma análise sobre isso. Não era uma ação de formação nos moldes que nós conhecemos (E15: 438).</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Essas sensibilizações são sempre importantes, mas depois na prática acabam por não funcionar. O problema é que o ensino especial é como se nós estivéssemos excluídos. A escola tem uma perspetiva, os pais têm outra perspetiva e será que a língua gestual funciona aí? A orelhita está lá, ela é especial? A língua gestual não é Educação Especial. Continua tudo um bocado misturado. Nós não devíamos ter investido no ensino especial, mas no ensino bilingue. Isso é que deveria ter sido feito (E1: 221).</p> <p>Houve uma formação ligada principalmente à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), porque a preocupação era com a forma como se ia aplicar a CIF. Esta formação foi dada em vários pontos de Portugal. (...) Na minha opinião, não só os professores de Educação Especial, mas todos aqueles que trabalham com turmas de surdos, precisam de muita formação. Os conhecimentos que têm são muito insuficientes. A formação foi curta e rápida. Alguns professores com quem contactei informalmente e que partilharam a sua opinião comigo, no Norte e aqui também, disseram que era bom, mas era muito ligada à lei e à CIF. Não tinha nada relacionado com as práticas e com as metodologias, que era o que lhes fazia mais falta (E2: 237).</p> <p>No Norte, eu lembro-me que fui dar uma aula e os professores tinham formação da Educação Especial ao mesmo tempo. Alguns tiveram que optar entre as duas formações. Outros iam a algumas horas num curso e a outras horas noutra (E2: 248).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Os professores ainda não têm conhecimento de língua gestual. Na prática, ainda há muito que fazer. (...) Se o professor não faz a mínima ideia de como comunicar com os alunos, é um grande problema. Nunca viu um surdo na vida, não sabe como comunicar com ele. Ficam o ano todo ansiosos por ir embora (E2: 237).</p> <p>Os professores não sabem língua gestual suficiente, também muitos formadores não têm perfil (E3: 254).</p> <p>O problema é que não se vê ninguém do Ministério nas nossas escolas. Fazem a lei, mas depois nem sequer vêm cá ver se está a ser cumprida. Esse é um grande erro (E6: 286).</p> <p>Devia haver uma <i>Task Force</i>, um núcleo que implementasse e fosse às escolas dar todo o apoio para que as coisas realmente corressem de uma forma uníssona. Sem isso, não vale a pena. Somos D. Quixotes (E7: 299-300).</p> <p>O que eu achava é que devia haver um grupo coordenador, de académicos, de surdos, que pudessem gizar quais as ações que se podiam desenvolver junto dessas escolas de referência, como se chamam agora. E aí sim, um trabalho muito sério com os professores surdos, com a língua gestual, com a implementação de cada vez mais investigação sobre a língua. É importante fazer sessões com professores surdos e com professores ouvintes sobre as dificuldades que eles têm sobre a língua e sobre as dificuldades que as crianças surdas apresentam na língua escrita. É muito fácil levantar dificuldades, porque elas estão exatamente nos aspetos gramaticais que são visuais e que nem os próprios surdos se apercebem nem os ouvintes. Era aí que ia eclodir toda a investigação (E7: 303).</p> <p>Nas circunstâncias atuais, considero que tais programas de formação contínua ou em serviço, como se lhes queira chamar, são paliativos. Não têm que ver com a solução de fundo, que passa pela formação inicial de educadores de infância bilingues, de professores surdos de LGP e de professores do ensino básico bilingues capacitados para trabalhar nas escolas de referência para alunos surdos. E também não é a forma mais adequada de fazer formação contínua (E8: 332).</p> <p>Houve uma campanha de informação e sensibilização aos professores das Unidades. Eu participei nessa formação, a convite de Fátima Cavaca, na área da educação bilingue e bicultural dos alunos surdos. Nessa formação, eu estive em Lisboa, Porto, Setúbal e Funchal. Eu participei no módulo de Educação Especial. O público-alvo eram os professores que estavam nas Unidades. Foi muito interessante contactar com os professores. O feedback que eles me davam variava muito (E9: 348).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Na Noruega, o que eles fazem é uma coisa muito simples. Têm, por exemplo, uma criança com trissomia 21 colocada numa escola. Automaticamente, fazem um convénio com o professor que vai ficar responsável pela criança. Primeiro passo, colocam o professor em formação especializada durante dois meses. Durante esses dois meses, o professor só faz isso, prepara-se para lidar com a criança e vai ser formado a pouco e pouco. Não se entrega uma criança aos bichos que é o que se faz aqui. Nós atiramos com as crianças para as escolas, para as escolas ditas “inclusivas”, mas que são escolas regulares sem meios, sem professores qualificados e sem condições para os qualificar. Não têm. É preciso ver se na escola regular temos os meios adequados para o atendimento da criança. Se temos, ótimo, é a melhor escola. Se não tivermos, é a pior, porque a criança não só não tem apoio como sofre o vexame de estar a competir com crianças que têm todos os meios e ela não. Uma escola não é inclusiva apenas porque recebe todos os alunos. Tem de os educar com qualidade, com especialização, se não, a inclusão é o caminho mais curto e mais traumatizante para a exclusão (E10: 362-363).</p> <p>O que eu vi no país foi aflitivo. As pessoas diziam-me: “Eu não sei trabalhar com estes alunos. Eu não os sei ensinar. Eu não sei trabalhar com eles. Eu não sei que atividades é que hei de fazer. Eu nunca dei aulas a surdos”, mas são especializadas no grupo 920. Isto remete para a formação do 920 que, tanto quanto sei, tem partes mais de índole cultural, sociológica e antropológica, mas depois no que diz respeito a metodologias didáticas específicas falha (E11: 375).</p> <p>O que aconteceu, sobretudo na surdez, foi que as ações (...) foram frequentadas somente por pessoas que já tinham especialização e já há alguns anos. Por outro lado, os conteúdos da ação eram sobre conhecimentos básicos, que seriam extremamente interessantes para a sensibilização de alguém que pela primeira vez começasse a entrar nestas coisas, mas que de forma alguma tinham utilidade para quem já estava a trabalhar com surdos há muito tempo. Houve a discussão sobre o 3/2008 e a formação em língua gestual que me pareceu interessante, mas a grande maioria das coisas pareceu-me uma pura perda de tempo. Foi um desgaste para os professores e também um desgaste de dinheiros públicos que podiam ter sido aproveitados para fazer formação a outro tipo de pessoas. Parece-me que a seleção das pessoas não foi a mais adequada (E13: 409).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC2. Lacunas nas áreas da formação e da monitorização | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Era importante também que, nas diferentes escolas, se criassem grupos de investigação que pudessem ser financiados, de modo a que as pessoas construíssem investigação, investigação que tivesse a ver com as práticas que fossem desenvolvidas em cada uma das escolas. Parece-me que, para além disso, dever-se-iam estimular formas de ligação entre as próprias escolas de referência, organizando semestralmente ou anualmente Encontros, de modo a que as práticas que são feitas nas diferentes escolas pudessem ser partilhadas. Essa troca de experiências poderia ser feita ainda através da publicação de boletins, de informação online, de estruturas de ligação, para que o trabalho que é feito em cada uma das escolas possa ser conhecido pelas outras e partilhado (E13: 427).</p> <p>A formação foi insuficiente, pouco aprofundada e dada à pressa. O decreto foi implementado mas continua a suscitar dúvidas nos docentes, técnicos e encarregados de educação (E14: 430).</p> <p>Os professores precisam de mais formação e creio que seria benéfico que houvesse mais contactos entre as diferentes escolas de referência, pois todas se organizam de formas diferentes. Creio que a partilha de experiências nos permitiria crescermos todos e encontrar novas soluções (E14: 431).</p> <p>Já tentou ser um bocado melhor. Era um pacote com várias vertentes. A outra era direcionada para ensinar língua gestual e às vezes, nem sempre da melhor maneira. Aprendíamos vocábulo a vocábulo, gesto a gesto. Desta vez, já foi um pacote mais estruturado e fez mais sentido. Mas é preciso fazer mais e é preciso disponibilizar e motivar as pessoas para isso (E15: 439).</p> <p>Eu não ia publicar mais leis, mas ia tentar perceber a realidade do que se passa em termos de qualidade educativa e em termos de formação de professores e de técnicos nesta área. Ia ver como é que eles estão a funcionar na prática. O que eu acharia importante fazer neste momento não é tanto o publicar e o implementar mais leis, mas fazer o estudo do que se passa, ver o que se passa, o que temos em Portugal para a educação de surdos. Era arranjar uma equipa no Ministério da Educação e fazer isso. E depois logo se veria (E15: 444).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC3. Problemas organizativos e administrativos | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>O que se verificou é que algumas pessoas tinham passado a chamar UAAS àquilo que eram as salas de apoio, porque a modalidade de salas de apoio para surdos era uma coisa que já existia há muito tempo, na escola A, na escola B. Então as pessoas passaram a chamar àquilo UAAS, mas mantinham as salas de apoio aqui e acolá. Noutros casos, as pessoas foram mais radicais e cumpriram aquilo que nas ações tinha sido apontado como sendo a perspetiva, ou seja, a concentração num único local, numa escola EB2,3 ou noutra situação, os alunos surdos de uma determinada região. (...) Outros achavam, como foi o caso da equipa onde eu estava, que as UAEAS poderiam ser organizadas em função de várias escolas, mas em função de uma perspetiva organizativa comum a essas escolas. (...) Nós tínhamos uma situação caricata, tínhamos três equipas de coordenação dos apoios educativos na zona do Porto. Ao nível do pré-escolar, as crianças eram apoiadas por um jardim de infância que pertencia a uma determinada zona. Ao passarem para o 1º ciclo, podiam ir para a equipa A ou a equipa B, naquela altura era a Ecae 42 ou 43, chegavam ao 2º ciclo, passavam para a 42 e depois no 3º ciclo, passavam para a 43. Não havia articulação nem entre os recursos nem entre as perspetivas. Então, mesmo antes de surgir a proposta das UEDAS, nós já tínhamos feito a proposta de reorganização no sentido de concentrarmos os miúdos em menos sítios, em sítios mais concentrados e, por outro lado, de definirmos que a coordenação de tudo isto era feita apenas por uma única estrutura (E13: 405).</p> <p>A primeira vantagem que houve foi voltar a ter pessoas que estavam organizativamente centradas na problemática da surdez, porque até aí, os professores dos surdos reuniam com a equipa toda dos apoios educativos e, em cada uma das equipas, eram apenas um ou dois docentes da surdez, no conjunto de vinte, trinta ou quarenta professores da Educação Especial da área da deficiência mental, pelo que os problemas dos surdos nunca apareciam. Ao se ter criado esta estrutura, esta unidade, no caso aqui do Porto, juntaram-se pessoas que estavam a trabalhar no Bom Sucesso, em Paranhos, no Colégio não sei das quantas, e toda a gente reunia ao mesmo tempo. A sede dessa UAEAS foi aqui em Paranhos. E permitiu também que as pessoas voltassem a pensar num percurso integrado dos alunos, isto é, que quando eles entram, quando nós os detetamos em termos de intervenção precoce e depois definimos para onde é que eles vão, que entre todos houvesse uma perspetiva comum (E13: 405).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC3. Problemas organizativos e administrativos | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>O que as UAAS trouxeram de bom numa primeira fase foi esse sentido organizativo. O que pode na minha opinião não ter resultado bem nas UAEAS, foi o não se ter ido às últimas consequências em termos organizativos. Apesar de existir uma estrutura, ela estava como um corpo estranho relativamente às equipas de coordenação dos apoios educativos. E, por exemplo, apesar dos professores terem as reuniões da UAEAS, também era exigido que tivessem as reuniões com a equipa dos apoios educativos. Também não era muito bem definido quem coordenava. Havia a ideia de que a responsabilidade pela coordenação pedagógica cabia às UAEAS, no entanto a coordenação administrativa era diferente. Era a coordenação administrativa que definia se as pessoas tinham que ir a umas reuniões ou a outras e essa responsabilidade cabia às equipas. As pessoas tinham que ir a todas as reuniões. Falharam um bocado alguns desses aspetos (E13: 406).</p> <p>Quanto às UAAS, o que é que aconteceu? Os professores estavam a trabalhar em diferentes locais e tinham uma estrutura que os unia. Continuaram a trabalhar nos mesmos locais e deixaram de ter uma estrutura que os unia, isto é, cada um passou a trabalhar isolado. (...) Este vazio que se instalou levou a que ninguém soubesse depois o que fazer. Se a existência de ECAES permitia que houvesse reuniões e a troca de experiências entre as pessoas, se permitia que existisse uma perspetiva comum, no momento em que tudo se fragmentou e cada uma das escolas passou a funcionar de sua forma, passamos a estar novamente sujeitos apenas às regras que existiam em cada agrupamento (E13: 406).</p> <p>Quanto a mim, este processo durou muito pouco tempo e não permitiu que se criassem de raiz e de uma forma consistente as próprias estruturas. O mais estranho é que foi feita muita coisa para que elas fossem criadas, mas depois nunca foi definido explicitamente se elas tinham acabado ou não. (...) Depois, de repente, com a introdução do 3/2008, ou ainda antes disso, com a eliminação das equipas de coordenação e a passagem das competências para as escolas, nunca ninguém disse que as UAEAS tinham acabado, mas também nunca ninguém disse que as UAEAS tinham continuado (E13: 406).</p> <p>Não se avaliou se funcionaram bem, se funcionaram mal, se tinham servido para alguma coisa, etc. O que aconteceu é que podíamos dizer “temos uma UAEAS na nossa escola, mas isto não é uma UAEAS”, porque organizativamente não era nada (E13: 406).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC3. Problemas organizativos e administrativos | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Faltam orientações mais concretas para o funcionamento das escolas de referência. Eu sei que há alguma autonomia e às vezes as escolas aproveitam-se. Há coisas que deviam ser iguais para todas as escolas, para dar um ensino de mais qualidade aos alunos. Todas as crianças têm direito à educação. Especificações que deviam ser dadas às escolas de referência, por exemplo, o concurso dos professores surdos. Em geral deviam ter regras iguais para todos, justas. (...) Outra dificuldade está nos concursos dos professores ouvintes. As pessoas concorrem para as escolas, mas não se lhes exige conhecimento de língua gestual (E2: 237).</p> <p>[A propósito da continuação das UAEAS] A criança surda acaba sempre por ser a prejudicada. Para os pais é uma vantagem, para os professores é uma vantagem, mas para a criança não é. Ela continua isolada como estava nos NACDAS. Por outro lado, também deviam existir mais apoios quanto aos transportes. Há uma lei, mas os pais têm que andar à procura. A rede dos transportes não está muito bem organizada. Devia existir uma maior articulação entre as escolas e as autarquias (E2: 240).</p> <p>Continuamos a ter alunos muito dispersos no interior do mesmo agrupamento e até na mesma escola, em ciclos e turmas diferentes, que muitas vezes não são turmas porque não têm alunos para isso. (...) No Porto, há também escolas com comunidades surdas importantes e com lideranças muito qualificadas. Mas há alunos no Grande Porto fora destas escolas (E10: 363).</p> <p>O concurso tal como foi feito, dos quadros da Educação Especial foi tendo em conta vagas cuja lógica era a lógica das UAAS (...). Quando surge o 3/2008 e as escolas de referência (...), o que acontece é que os quadros que tinham sido construídos para a Educação Especial não batiam certo com a nova distribuição. Os quadros tinham a ver com uma situação geográfica muito mais alargada e não com as necessidades que depois foram criadas. E com a rigidez que houve em termos dos quadros e depois em termos dos professores titulares, levou a que algumas escolas passassem a ter professores e a não ter alunos e outras escolas passassem a ter alunos e a não ter professores e essa situação, nomeadamente ao nível do Norte, ainda não se conseguiu resolver, com a abertura de mais lugares de quadro. Tem sido resolvida de uma forma mais ou menos esporádica e pontual. Num ano entram uns, noutra ano entram outros, com todos os problemas que daí advêm. E porquê? A rede e os lugares de quadro foram construídos para uma realidade e depois foi tudo completamente alterado. (...) Não tem havido uma grande coerência em termos da política da organização de respostas (E13: 407).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC3. Problemas organizativos e administrativos | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Isto é como se nós fossemos em viagem, mas com tudo agarrado à carroça. Por exemplo, eu defendo que poderiam coexistir diferentes tipos de resposta. A mim não me faz espécie nenhuma que possam haver escolas com uma perspetiva mais oralista e outras com uma perspetiva mais bilinguista. Eu acho que até devem existir diferentes respostas. O que não concordo muito é que estas coisas não estejam integradas, não exista uma rede (E13: 415).</p> <p>Eu também acho que nós não podíamos apontar uma espingarda aos pais e aos técnicos e dizer: “Vocês agora vão ter que se enquadrar neste modelo”, mas também não se pode ficar com vários modelos que são dispersos e que não são integrados dentro da mesma rede. O problema que sucedeu relativamente aos NACDAS e relativamente às UAEAS pode agora voltar a suceder. Nós continuamos com resquícios do passado que nunca são avaliados e que continuam a funcionar, não em função de uma visão integrada de que numa determinada localidade face ao número de alunos que existe e face às nossas perspetivas deve existir uma resposta deste ou daquele tipo, mas apenas por questões de interesse pessoal ou de grupo, que pode ser dos próprios que lá estão ou pode ser eventualmente de quem não tem possibilidades de acabar com eles. Há aqui sempre esta ideia “nós somos fortes e por isso podemos continuar a manter o nosso modelo independentemente de tudo” ou “nós não somos fortes e não queremos andar a comprar guerras, então entramos no outro modelo”. A ideia de que tudo isto corresponde a uma visão estratégica não existe. No fundo, as coisas continuam a existir no terreno em função de interesses esporádicos, interesses de pessoas ou de grupos e não em termos de uma visão estratégica geral (E13: 417).</p> <p>Há, ainda, dificuldades nas escolas por falta de espaço, de gestão dos horários dos docentes e técnicos (E14: 432).</p> <p><u>[Sobre os alunos que continuam dispersos]</u> Penso que são respostas para alunos surdos cujos encarregados de educação não compreendem a necessidade de criar a comunidade linguística para o desenvolvimento da LGP e da identidade e autoestima das pessoas surdas bem como do acesso à informação e aprendizagem. (...) Há muita falta de (in)formação (E14: 432-433).</p> <p>As reuniões são, também, outra questão a resolver, pois aqui na escola os professores que lecionam o Português aos alunos surdos não vão às reuniões do Departamento de línguas – vão apenas às reuniões de Educação Especial (são docentes do grupo 920) (E14: 434).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC3. Problemas organizativos e administrativos | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Houve sempre muita resistência em concentrar os surdos. Isso mexe muito com a vida familiar das pessoas, mexe com a própria visão da Educação Especial. (...) Se virmos estas situações como movimentos culturais, que são, demoram o seu tempo, têm as suas etapas, a sua assimilação e a sua integração no tecido social tal como todas as outras questões culturais (E15: 438).</p> <p>De facto, não tinha mal nenhum para estes alunos irem para uma escola de referência, antes pelo contrário, mas isso teria de ser uma vontade expressa pelos pais. Os pais deveriam ver que a escola de referência é tão boa, atenção que era ao contrário, “a escola é tão boa, que eu quero que o meu filho vá para lá” e não “Você tem que pôr lá o seu filho”. O processo tem que ser ao contrário. (...) Os pais têm que sentir necessidade de pôr os seus filhos nas escolas de referência, por verem que é a melhor. É assim que os processos se resolvem. Eu olho para a realidade e penso: “Realmente, o meu filho está melhor lá, porque lá é que é bom”. E tem que constar que é bom. Se quisermos obrigar os pais, a primeira reação é: “Não senhor, o meu filho não vai” (E15: 438).</p> <p>Nós não temos formadores nem intérpretes. Como os miúdos já cá estavam, os pais fizeram muita resistência à sua saída (E15: 439).</p> <p>Nós não temos nada. Nós somos terra para queimar. (...) Eu penso que a tutela também tem esta consciência. Poderíamos ter uma resposta diferente na tal questão dos miúdos que têm uma vertente mais oralista (E15: 439).</p> <p>No meu agrupamento eu só senti dificuldades, porque a cada ano que passa sai um grupo de técnicos. Começaram por sair os formadores, depois foram os intérpretes. Este ano, tivemos dois terapeutas a meias com outras duas escolas, de Gaia e Matosinhos. No caso do nosso agrupamento, a aplicação do 3 foi desastrosa, porque, na minha ótica, a aplicação do 3 não foi suficientemente bem feita (E16: 448).</p> <p>Há uns anos atrás, quando a UAAS começou a ter mais consistência e a ficar afeta a um grupo de escolas, nós tivemos todos que sair da Corujeira. O que a DREN fez foi dizer: “Meus senhores, a partir de setembro, professores, técnicos e alunos, vão todos para aquele sítio, porque é ali que nós vamos trabalhar em grupo”. Não houve nada de novo, a não ser mudar de casa. Não perdemos nem alunos, nem professores, nem técnicos. O grupo só mudou de casa. Não fazia sentido nós estarmos isolados no Cerco, quando aqui havia uma unidade. Agora, com a publicação do 3 e com uma espécie de convite aos alunos para deixarem o agrupamento, uns deixaram, outros não. O que é que aconteceu? Os recursos docentes ficaram afetos ao mesmo agrupamento, os técnicos como são colocados anualmente, deixaram de vir. Dos alunos, saiu um grupo relativamente grande e agora estão a sair às pinguinhas, aos poucos (E16: 448).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC3. Problemas organizativos e administrativos | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>O Decreto-Lei 3 pode estar bem na teoria, mas na prática está mal. Temos recursos humanos que estão afetos a esta escola e que deveriam ter ido de uma vez só, e não havia a questão dos pais quererem ou não, com o transporte também não havia problemas. Os alunos da Educação Especial podem estar na escola que entenderem. São da Educação Especial, são surdos, há uma escola de referência e eu não sei porque é que as coisas foram feitas desta forma, tão maleável, tão... não sei que termo usar para exprimir isto. Ficaram aqui meia dúzia de gatos pingados. Não estão lá e podiam estar a beneficiar. Os docentes também podiam estar lá. Não sei se fazem falta ou não, mas se os alunos fossem todos para lá, faziam. Não sei quem inventou a política da deslocação para a escola bilingue. (...) Acabamos por ter uma escola que ainda hoje mantém vinte e tal alunos surdos, 6 no 1º ciclo e os outros no 2º e 3º ciclos (E16: 448).</p> <p>Se eu em vez de professora fosse mãe, se fosse acompanhando o processo educativo da minha filha e soubesse que a sua professora continuava aqui, enquanto pudesse não ia mudar a minha filha de escola. Mesmo no caso de miúdos que tenham tido vários professores de Educação Especial, os pais podem pensar: “Se já está aqui há três anos, porque é que agora há de ir embora? Enquanto houver docentes aqui, ela fica” (E16: 450).</p> <p>Se os pais dos alunos surdos tivessem um grande problema, porque vivem perto desta escola, mas não é. Os alunos aqui também não estão à beira de casa. Temos um ou outro aluno que por acaso é de perto. Se a DREN dissesse: “Meus senhores, os professores estão ali, os formadores estão ali e os intérpretes estão ali”, se dissessem que a escola era lá, era só mudar de sítio. E não podia ser dizer aos pais: “Se quiserem levar para lá o vosso filho”. Não pode ser assim (E16: 450).</p> |
| | SC4. Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>Fomos uma vez à Unidade do Porto Oriental, mas eram demasiadas as escolas que faziam parte da Unidade, muitas escolas primárias. Fomos ver as salas. Os professores diziam que havia uma mudança, mas nós sentimos que as crianças continuavam isoladas nas turmas. Havia 2 crianças em cada turma. Numa escola havia dois meninos surdos, noutra escola havia mais dois meninos surdos. Eles continuavam a seguir o 319. Achavam que só podiam integrar dois meninos por turma. Enquanto as outras Unidades seguiam mais o Despacho 7520 e não tanto o 319, estas não. Funcionavam ainda como os NACDAS. O objetivo era juntar os meninos surdos para estes não estarem isolados e portanto, ao continuarem assim distribuídos por diferentes turmas, havia um conflito. Algumas escolas diziam que não, que o 319 era mais forte, pois era um Decreto-Lei. O Despacho era só um Despacho (E2: 233-234).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC4. Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>As escolas faziam como entendiam. As escolas que eram mais adeptas da língua gestual juntavam os alunos surdos, outras queriam fechar a porta e continuar a trabalhar como dantes e separavam os alunos por diferentes turmas (E2: 234).</p> <p>Há 4 anos atrás, eu estive a trabalhar na Escola Superior de Educação de Setúbal e eu estava lá como professora e como orientadora dos estagiários. Colocava-os nas Unidades e ia lá visitá-los. O que eu notava na altura era que, no que diz respeito às Unidades, o trabalho era muito diferente daquele que era feito aqui no Jacob. Por exemplo, aqui a pré trabalhava 20h ao nível da língua gestual, os educadores ensinavam-lhes desde Matemática, Estudo do Meio, o Português, 20 horas para estas coisas e 20 horas para a língua gestual e elas desenvolviam bastante. Lá fora, ao nível da língua gestual não havia disciplina sequer. Havia apenas apoio. Os formadores funcionavam como intérpretes, nos educadores notava-se que não havia preparação. Um exemplo: as crianças lá fora com 4, 5 anos, os professores chamavam-nas e diziam “isto é 1, isto é 2...” Diziam isto oralmente e insistiam com isso várias semanas, até os alunos aprenderem verbalmente. Perdiam imenso tempo com aquilo, enquanto que aqui no Jacob, eles já sabiam contar até 10 ou mais (E3: 253).</p> <p>Havia um grande desequilíbrio. Agora com as escolas de referência é melhor, temos os grupos de surdos. Na integração, que continuou a vigorar com o Despacho n.º 7520, havia muita perda de tempo. Os formadores estavam pouco tempo com cada aluno e estes aprendiam pouca coisa. Havia muita falta de apoio, os alunos não percebiam muita coisa (E6: 280).</p> <p>Era uma vergonha. Os surdos só se encontravam nos intervalos (E7: 297).</p> <p>Quando eu coordenava os estágios das intérpretes na ESE, (...) tinha alunas espalhadas pelo país, porque elas só podiam estagiar onde houvesse surdos. Apercebi-me que havia diferenças muito grandes quanto à forma como as coisas eram feitas na prática (E9: 344).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC4. Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>Eu estudei o distrito de Viseu, no tempo em que fiz a minha tese de doutoramento. A grande maioria das crianças estava em escolas que não tinham nada a ver com as UAEAS. Estavam abandonadas. Eu tinha uma aluna de mestrado que era especialista na área da surdez, com uma formação teórica atualizada, mas depois a prática dela era a mais ancestral que possa imaginar, ou seja, ela coordenava seis ou sete concelhos e não havia uma única pessoa que fosse competente em língua gestual. Não havia nenhum especialista, havia apenas uma coordenadora de apoio. O que é que ela podia fazer, nada, zero. Todos os trabalhos de alunos que pude ver revelavam um atraso enorme. O que significa que o Despacho não chegou à maioria das escolas e dos alunos (E10: 362).</p> <p>Falhou também a definição de um projeto pedagógico. Não se foi consequente na ideia de que o percurso dos surdos devia ser de certa forma, porque se consignava que em termos do pré-escolar os meninos deviam estar integrados com ouvintes, no 1º ciclo deviam estar em turmas de surdos, depois no 2º e 3º ciclos, deviam passar novamente para turmas de ouvintes. Não havia aqui um projeto. Nuns sítios fizeram-se turmas de surdos no 1º ciclo, noutros sítios os alunos continuavam integrados com ouvintes. Muitos locais apenas mudaram o rótulo, antes tinham as salas de apoio e depois passaram a chamar-lhes Unidades (E13: 406).</p> <p>Comecei numa escola que por acaso tinha turma de surdos, do 1º ciclo. Nos anos em que trabalhei nessa escola tive uma experiência fantástica, porque tive a sorte de apanhar uma turma heterogénea só de surdos. Estava com outra professora de Educação Especial e estava com uma formadora a tempo inteiro. Não havia terapeuta nem intérprete, mas como eles eram pequeninos funcionou muito bem. Apesar de as Unidades ainda estarem a dar os primeiros passos, não estavam ainda bem alinhavadas (agora também não estão), eu tive uma excelente experiência. Não posso falar de outras experiências, mas a minha foi uma espécie de experiência piloto com uma turma de surdos. (...). Éramos duas professoras, porque a turma era relativamente grande e tinha miúdos desde o 1º ano até ao quarto, mas conseguíamos fazer uma boa gestão e ajudava ter uma formadora a tempo inteiro. Era muito bom. Mas foi a minha experiência. Não posso generalizar (E16: 447).</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>A propósito da continuação das UAEAS] É como a história do patinho feio. Aprendemos essa história que ninguém queria o patinho que era feio e depois ele torna-se bonito. Ou então a história do Pinóquio. É feito de madeira e depois vai para aqui e vai para acolá, é comido por uma baleia e depois transforma-se em humano. É a mesma coisa. Contam-se estas histórias, só que os pais não compreendem. Elas têm milhares de anos, mas de facto são a nossa realidade (E1: 221).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC4. Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>A avaliação nos exames devia ser pensada. Era necessário haver exame nacional de Língua Gestual (E2: 237)</p> <p>A intervenção precoce ainda não existe muito nas escolas de referência. Existem equipas de intervenção precoce, mas que não estão ligadas diretamente à surdez. Deveria existir em todas as escolas, o mais rapidamente possível, com adultos surdos. Quando os alunos estão numa escola de referência deveriam ter esse tipo de intervenção precoce (E2: 238).</p> <p>Na prática, temos ainda meninos integrados, meninos que estão espalhados por aí. Temos meninos em turmas de surdos sim, mas os professores vão-se embora no fim do ano e depois chegam outros que nunca viram surdos na vida. Depois temos professores da Educação Especial sentados na sala de aula para a hora do apoio, que sabem língua gestual, pouco ou nada, sabem alguma coisa sobre ensinar a surdos, mas não assumem turmas, não ensinam turmas. Temos professores que ensinam turmas e os professores de Educação Especial dizem-lhes: “Vocês é que têm de ensinar os meninos, é que têm que fazer os PEIS e essas coisas todas”. Os professores dizem: “Está bem, está bem. Vou tentar. Nunca vi surdos na minha vida. Só cheguei este ano aqui. Isto para mim é chinês. Eu vou tentar”. Tentam, coitadinhos, durante um ano, fazem muito esforço, às vezes sentem que não vale a pena o esforço, porque depois se vão embora. Portanto, não há um investimento na qualidade da educação. Na prática, é isso que acontece (E2: 239).</p> <p>Uma criança pode conhecer bem os conteúdos da disciplina, mas depois não consegue responder por escrito sobre aqueles temas, porque é a sua segunda língua, porque também não se exige aos meninos ouvintes que respondam às outras disciplinas em inglês (E2: 243).</p> <p>Podiam-se fazer algumas avaliações através da língua gestual. Filmava-se e se houvesse falha do intérprete o formador conferia (E4 AB: 267).</p> <p>A abrangência deste projeto parece-me que é um bocado limitada a um universo restrito de pessoas. Não é a nível nacional. Algumas escolas de referência têm os seus projetos de intervenção precoce, mas depois depende de quem está à frente, do que se privilegia (E9: 353).</p> <p>Uma grande parte dos surdos continuam à margem da doutrina do 3/2008 (E10: 362).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC4. Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Fez-se já no ano letivo 2008/2009 um projeto para a intervenção precoce. (...) O projeto passa por uma fase de “recenseamento” dos miúdos que existem, de avaliação e encaminhamento e por uma fase de apoio e atendimento ao longo do tempo que pode fazer-se na própria sala (...) e também na sala do jardim de infância (...). Os alunos estão com a formadora, com a terapeuta e com a educadora que é uma professora de Educação Especial. Há também um trabalho muito grande com os pais. (...) Começamos com quatro, cinco, (...). Para o ano, vamos ter cerca de 8 a 9 crianças. O mais novinho é um bebé com 18 meses e os outros têm aparecido na faixa dos dois anos e meio, abaixo dos três anos. (E13: 409-410).</p> <p>Como a intervenção precoce não faz parte do jardim de infância nem faz parte do 1º ciclo, há dificuldade por parte do agrupamento em conseguir financiamentos. Quem dá dinheiro para o 1º ciclo é a Câmara. Mas como os alunos da intervenção precoce não estão dentro deste processo, por não terem ainda três anos, a Câmara não lhes dá dinheiro nenhum, nem dá dinheiro para a sala. Se a educadora e os outros elementos da equipa não tivessem feito nada, não tivessem levado as suas coisas de casa, a sala estaria vazia e isso é um grande inconveniente (E13: 410).</p> <p>Depois, outra dificuldade é a do conhecimento dos próprios casos. (...) Este mês apareceram três casos em que apenas foi indicado o nome “Existe uma criança surda que se chama assim”. E depois, onde é que ela está? Tivemos que andar à pesca, a procurá-la. E este andar à pesca à linha esbarra com o facto de as crianças já estarem a ser apoiadas por outras equipas de intervenção precoce dos locais onde elas estão a frequentar jardins de infância também não se sabe bem onde. Assim, apesar de participarem em algumas das nossas sessões, elas continuam a frequentar os seus jardins de infância. Esta articulação também tem que ser feita. (...) O pessoal às vezes tem de se deslocar a esses locais, mas não há dotação orçamental para essas pessoas se deslocarem e depois há a questão legal de decidir onde é que estes alunos devem estar matriculados (E13: 410).</p> <p>Ao se criar a escola de referência considerámos que era importante encontrar respostas para situações diferentes, nomeadamente à entrada e à saída. À entrada conseguiu-se a intervenção precoce. À saída conseguiu-se com o CEF. Há um conjunto de miúdos cujas aprendizagens não são suficientes devido a vários fatores, nomeadamente a percursos diferentes e para as quais havia que criar um outro tipo de resposta. (...) Na proposta consideramos que teria que haver língua gestual e não o Inglês, mas o Ministério quase que condicionou a existência do curso ao facto de pormos Inglês e tirarmos a língua gestual. Neste momento, há o contrassenso de que os alunos não têm língua gestual, estando numa escola bilingue e sendo eles todos surdos (E13: 412).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC4. Ausência de uniformidade nas práticas pedagógicas e de avaliação | <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Deveria ficar resolvido o que é que se faz relativamente às Provas de Aferição, relativamente ao posicionamento do Português e da Língua Gestual Portuguesa, porque, por exemplo, criou-se uma situação que é estranha. Os alunos surdos são avaliados e podem chumbar se tiverem negativa a Português e a Matemática, mas se tiverem negativa a Língua Gestual Portuguesa não chumbam, quando a língua deles correspondente ao Português é a LGP. Portanto, isto deveria ser introduzido na lógica da avaliação. Se um aluno tiver negativa a Língua Gestual Portuguesa, que é a sua língua, e a Matemática isso deveria ser considerado. Mas nada acontece, nada tem consequência (E13: 417).</p> <p>Não considero que as respostas que existem sejam as adequadas. Continuam a “empurrar-se” os surdos para um ensino teórico. Precisam de ser criados cursos profissionais diversificados e com um grau de exigência adequado, talvez articulando recursos das EREBAS com os das escolas profissionais (E14: 431).</p> <p>Também há a questão da avaliação. Avaliam-se os alunos surdos pela escrita e à luz do que se faz com os ouvintes (E14: 431)</p> <p>Quando os miúdos não vão, não há nada, em termos de suporte legal que os segure. O que é que acontece? (...) Têm que ter o currículo igual aos outros e há miúdos que não podem ter o currículo igual aos outros, porque eles não são iguais aos outros (E15: 438-439).</p> <p>Os modelos de atendimento são de inclusão plena. (...) O limite que temos é três por turma. (...) O português é exatamente igual aos ouvintes. (...) Há três anos perdemos os formadores e há dois anos perdemos os intérpretes (E16: 448).</p> <p>Temos surdos integrados em todos os cursos de educação formação. Temos acompanhamento de crianças, informática, jardinagem e cozinha. Agora temos um profissional de design e vai abrir um profissional de restauração (E16: 449).</p> <p>[Sobre as antigas UAEAS] É muito mau, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e à construção firme da língua deles (E16: 450).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC5. Ausência de estabilidade nas equipas educativas | <p>Há professores que fazem um esforço e que querem aprender. Acho que isso devia ser valorizado e tem que ser valorizado. (...) No ano seguinte, vão-se embora para outra escola. A forma como os concursos estão a ser feitos não está muito bem. Os professores assim não sentem vontade de aprender, porque depois vão embora. O que é grave é quando se dá uma turma do 1º, 2º, 3º ou 4º ano a um professor que não sabe comunicar com as crianças. A partir do 5º ano, há os intérpretes nas diferentes disciplinas, mas também muitas vezes, os professores não estão preparados ao nível das metodologias existentes para o ensino de surdos (E2: 237).</p> <p>Falta supervisionar isto um pouco, fazer com que os concursos funcionem um pouco melhor. Como já disse anteriormente, aqueles professores que sabem língua gestual, que estão habilitados para o ensino, acabam por ir para outras escolas, porque os concursos não especificam as competências necessárias para ensinar surdos. Uma pessoa que nunca viu surdos, vai ensinar surdos, não faz sentido. Devia haver um critério nos concursos, se é uma escola de referência, a vaga devia ser para alguém competente em língua gestual. Acho que não era muito difícil, mas não se faz (E2: 239).</p> <p>Não fazia sentido que professores que faziam um investimento pessoal na sua formação, como aprenderem língua gestual, aprenderem a trabalhar com crianças surdas, que se informavam e que eles próprios se financiavam para fazer esse trabalho, passado um ano ou dois eram mudados de escola. Eram colocados num outro contexto completamente diferente e perdia-se todo aquele investimento, todo aquele empenho que tinha havido. Muitos bons professores que se foram conhecendo, ao fim de um ou dois anos, eram colocados noutra escola que não tinha nada a ver com surdos. Era uma frustração para os alunos, para a comunidade surda e para as pessoas que tinham feito esse investimento. Mas na lei não havia nada (E9: 344).</p> <p>Nós tínhamos uma colega intérprete que era formada em História. Ora, ela sendo intérprete fazia todo o sentido dar aulas de História a crianças surdas, mas não podia, porque a legislação para a colocação de professores não previa nada disto. Não previa rentabilizar as capacidades que as pessoas tinham para trabalhar com uma população especial. A lei dava prioridade a quem tinha feito Educação Especial, mas uma Educação Especial que até podia não ter nada a ver nem com a língua gestual, nem com os surdos, nem com a educação bilingue. Era uma Educação Especial em que se falava de tudo genericamente. O professor era especializado, mas não sabia trabalhar com surdos. Esse passava à frente de um outro professor que, embora não sendo especializado na Educação Especial, tinha, no entanto, feito um investimento numa área específica para trabalhar com surdos (E9: 344).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC5. Ausência de estabilidade nas equipas educativas | <p>A docente a quem foi atribuída esta turma não conhecia a LGP e nem sequer era professora de apoio especializada na surdez. Resultado: oito crianças pacíficas e amorosas foram sujeitas a tais violências de incomunicabilidade que elas próprias reagiram com violências físicas impensáveis. Tudo isto porque a escola não tinha autonomia para recrutar o professor certo. Este problema está longe de estar resolvido (E10: 363).</p> <p>Primeiro dá-se formação e cria-se uma expectativa. As pessoas investem e a seguir dizem-lhes “Afinal tem que ir para outra escola”. Devia haver formação para quem decidisse ficar naquelas cinco ou seis escolas. Por muito empenho que as pessoas possam ter, não dá. Os resultados nunca podem ser bons (E12 ATC: 391).</p> <p>Não basta juntar os alunos e juntar os recursos. É necessário criar uma perspetiva pedagógica, saber o que diferencia uma escola de referência do que se fazia antigamente. E o que é que diferencia o estar num modelo de educação bilingue do que fazíamos antigamente (E13: 408).</p> <p>Essa 2ª fase de consolidação da equipa, de articulação, de que as pessoas tenham um sentido de corpo, um sentido de unidade é quanto a mim, o mais difícil. O meu receio é que não seja dado tempo para isso. Por um lado, porque se vão mudando as pessoas ao longo do percurso de uma forma muito drástica e, por outro lado, porque não se dá tempo no sentido em que as pessoas não são colocadas atempadamente e, por isso, não têm tempo de respirar antes do começo das aulas. O pior de tudo é se alguém se lembra de dizer: “as escolas de referência já eram e vamos lá tentar outra coisa” (E13: 408).</p> <p>Eu penso que a mudança sistemática que tem acontecido nos recursos existentes torna a dificuldade mais acrescida, porque as pessoas não têm tempo para se ajustarem, para criarem pares (E13: 414).</p> <p>Também não faz sentido que, em termos de recursos, todos os anos se façam concursos para os formadores, para os terapeutas e para os intérpretes, fora de horas. Poderia haver uma continuidade em função de uma avaliação feita do trabalho das pessoas. Não há continuidade, nem sequer para os professores (E13: 417).</p> <p>É importante (...) uma maior estabilidade das equipas em cada um dos locais. Isso passará a meu ver pela possibilidade de alargamento dos próprios quadros e que pessoas que são deslocadas todos os anos e que são necessidades permanentes do sistema, porque efetivamente correspondem ao que são as turmas de surdos ou o apoio a surdos possam ser integradas no quadro, de modo a que não exista essa instabilidade permanente. A mesma coisa se passa com o resto da equipa técnica nomeadamente formadores e intérpretes e terapeutas da fala, isto porque a instabilidade que se gera todos os anos com a instabilidade de concursos e muitas vezes esses concursos feitos de uma forma tardia leva a que o ano letivo comece nas escolas sem o corpo de docentes e de técnicos que seriam necessários (E13: 427).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC5. Ausência de estabilidade nas equipas educativas | <p>Temos também o problema de andarmos sempre a mudar de técnicos, porque anualmente vem um e depois vem outro, perde-se a identidade. Eu acho que neste período de quatro anos, que não há concursos para docentes, os técnicos podiam ser reconduzidos e poupava-se o trabalho do concurso. É um cansaço no início do ano. Era sensato não fazer o concurso, porque é um trabalho que não se esgota num ano e, se formos a ver, a língua gestual devia ser considerada a mais importante no currículo destes alunos, porque é a primeira língua. A terapia de fala, que já se interrompe no período de férias, devia começar logo no início de setembro (E14: 430-431).</p> |
| | SC6. Apoio precário às famílias | <p>A LGP é uma disciplina e isso é muito importante, mas esquecemo-nos do investimento na família. Ninguém apoia a família. É ótimo ter a LGP como disciplina, mas depois não falo com o meu avô, não falo com o meu pai, não falo com o meu irmão (E1: 219).</p> <p>Para se deslocar para a escola há o problema dos transportes (E3: 253).</p> <p>Trabalha-se muito na escola, mas falta trabalhar em casa, com os pais, em colaboração com eles (E3: 258).</p> <p>Uma criança pequena não ia para uma escola onde tivesse de ficar a semana toda sem ver os pais, ou sair de manhã cedo e voltar à noite, ou ficar durante cinco dias longe de casa, com outra família. (...) Há aqui uma falha a ser corrigida com muita urgência, porque eu tenho de reconhecer que se uma mãe me diz: “Ele é meu filho. Eu quero dar-lhe o meu carinho de mãe”, ela tem carradas de razão. Esta ideia das escolas de referência pode ser muito boa, mas chega à prática e pode fracassar, por falta de meios e medidas complementares. Temos por isso de assegurar que existam esses meios e medidas complementares (E8: 319).</p> <p>Há crianças surdas que não estão a ser colocadas nessas escolas, porque os pais não querem que os seus filhos percorram 100 km, para irem para a escola ou não querem que os filhos sejam colocados em lares ou residências para ficarem perto dessas escolas e perderem o contacto familiar. (...) E o alojamento coloca outras questões, de segurança, de quem é que toma conta das crianças, a idoneidade das instituições, é tudo muito complicado. (...) O que está a acontecer é que há pais que sendo confrontados com a necessidade de mandar o filho para uma escola que fica a 100, 80 ou 50 km, acabam por colocar o filho numa escola de ouvintes sem qualquer tipo de apoio, o que é pior ainda. A criança fica completamente abandonada. É como se não existisse o Decreto-Lei 3, é como se o 7520 nunca tivesse existido, é andar para trás (E9: 347).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---------------------------------|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC6. Apoio precário às famílias | <p>Era criar legislação que permitisse aos pais serem dispensados um número de horas ou terem apoio para frequentarem um curso de língua gestual, porque os pais, às vezes, até são encaminhados para estes cursos, mas eles estão a trabalhar e não têm dinheiro para pagar o curso. Tem que haver legislação que proteja os pais das crianças surdas e que os informe e os encaminhe. Nós, no nosso país, não temos isso (E9: 353).</p> <p>Outra coisa que seria importante e que se faz nalguns países são criar condições para que os pais das crianças surdas pudessem ser transferidos para um local que tivesse uma escola de surdos e ter prioridade nessa transferência (E12 ATC: 391).</p> <p>É preciso assegurar o transporte, etc. Noutros países, os pais dos surdos têm alguma vida facilitada dentro das empresas e do mundo do trabalho para poderem ir aprender língua gestual. Têm horas para sair mais cedo para poderem ir tirar língua gestual, mas não é a empresa que fica prejudicada, porque não tem que ficar, é o Estado que apoia (E12 MB: 399).</p> <p>É evidentemente muito diferente a socialização de um miúdo que faz a sua socialização entre surdos, mas a cem, duzentos quilómetros de casa. É complicado quando ele volta para casa. Não acho que esteja a ser devidamente pesada esta situação nesta equação das escolas de referência. Acho que devia ser feito algum trabalho com os pais, com o meio local, para que também eles possam ter algum tipo de resposta localmente, que a rede social destes miúdos não vá ser prejudicada porque eles estão cá. Eles têm o fim de semana, depois têm as férias, depois não sabemos se noutra nível de ensino, vão para a sua localidade, etc. Isto não pode ser assim (E13: 416).</p> <p>Não está institucionalizado como é que se faz toda esta rede de transportes, de alojamento, de resposta social. É deixada exclusivamente para os agrupamentos a resolução do assunto, quando deveria haver um plano concertado, interno e articulado. Era importante dizer: “Há esta situação, mas primeiro vamos resolver a questão dos transportes”, podiam-se criar eventualmente lares para os miúdos, sobretudo para os mais velhos, etc. Ainda por cima, essa resposta ainda foi menor, pelo facto de terem desaparecido algumas estruturas enquanto escolas especiais, como o António Cândido. Há aqui um vazio, onde as escolas mais uma vez ficam com as questões por resolver e depois não têm estruturas. Têm que andar sempre a pensar como é que vão resolver os mesmos problemas (E13: 417).</p> <p>Creio que as desvantagens se prendem com as deslocações a que os alunos são obrigados, mas não vejo outra solução, pois o isolamento seria um retrocesso (E14: 432).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC7. Ausência de orientações para os alunos implantados | <p>A criança que tem implante não é ouvinte, é surda. Deveria ser respeitada a necessidade dela saber língua gestual. Isso foi retirado. Na verdade, quando a criança vai dormir, ela desliga o implante. E depois? Não ouve e não consegue comunicar (E1: 219).</p> <p>As crianças implantadas acabam por não ir para as escolas de referência. Ninguém olha para isto. Nós defendíamos uma coisa, mas agora não podemos dizer que é perfeita (E1: 220).</p> <p>Mesmo com os implantes, eles continuam surdos, não se tornam ouvintes. É importante que continue a haver o ensino da língua gestual e o contacto com a comunidade surda (E3: 258).</p> <p>O Dr. Robert J. Ruben, um otorrinolaringologista do Hospital Pediátrico Montefiore em Nova Iorque, disse em 1993: “Se eu tivesse um filho surdo, fazia-lhe um implante num ouvido e deixava o outro ouvido intacto para o caso de se descobrirem curas que requeiram um ouvido interno intacto. E educaria o meu filho para ser bilingue. O pior erro que os pais podem cometer é negligenciarem a coisa mais importante: que a língua, seja ela qual for, seja ela vocal ou gestual, deve ser adquirida pela criança o mais cedo possível” (E8: 323).</p> <p>O 3/2008 está feito para uma população que supostamente é a população estrita dos surdos, sem implantes e sem coisa nenhuma. Corresponde à manutenção do modelo que vinha a ser defendido das turmas de surdos e do bilinguismo (...). A ideia de que se devia ter turmas de surdos, a ideia de que se devia ter terapeutas, a ideia de que se devia ter formadores de língua gestual, de que se devia ter intérpretes, é uma ideia que já se defendeu e concretizou em Portugal em 1980, 1984 e que depois, por motivos políticos não foi para a frente. Aparece já com vinte e tal anos de atraso relativamente a isso e esse atraso leva a que a população que é apoiada tenha mudado um pouco relativamente aquilo que deveria ser. Há vinte anos atrás não se falava de implantes cocleares e os surdos que nós efetivamente tínhamos na escola eram surdos profundos e surdos severos em grande quantidade (E13: 409).</p> <p>Neste momento, o que é que nos aparece? Cada vez mais os implantes são uma coisa banal do ponto de vista da cirurgia e do ponto de vista de que muitas pessoas o fazem, são uma opção de muitos pais. E não está nada previsto na lei. As respostas educativas não foram construídas em função desses. O que se disse foi: “Nós vamos ter respostas educativas para surdos e os surdos são estes. Os outros são os deficientes auditivos”. E sendo deficientes auditivos deviam entrar no rol dos outros apoios todos que se fazem pelas escolas. Só que, efetivamente, eles são surdos na mesma e sendo surdos teriam que ter tido contemplada alguma resposta educativa, talvez uma espécie de bilinguismo ao contrário. Ao não estar contemplado isto, o que é que acontece? São vazios enormes que depois se tentam negociar em função do maior ou menor lobby dos pais de crianças implantadas (E13: 409).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC7. Ausência de orientações para os alunos implantados | <p>Neste momento, temos turmas de surdos que são a base e temos uma turma de miúdos implantados em integração. Temos também uma aluna integrada no primeiro ano, porque foi essa a opção dos pais (...). Cada vez mais isto nos acontece. Este ano, temos menos uma turma de surdos e se isto continuar a acontecer, para o ano não vamos ter turma do 2º ano. Não há reposição. Vamos chegar a um ponto em que os alunos estão outra vez espalhados pelas salas com muito menos apoio e nós ficamos com os recursos sem possibilidades de podermos trabalhar aquilo que pretendemos. É um efeito perverso (E13: 411).</p> <p>Temos uma realidade emergente que pode baralhar completamente as respostas educativas, que é um maior número de implantados. Os pais dessas crianças implantadas cada vez mais estão a privilegiar o oralismo e a colocação em salas do ensino regular com ouvintes, o que pode significar que a médio, longo prazo, nós tenhamos uma política educativa de defesa do bilinguismo, estruturas para a defesa do bilinguismo e não tenhamos alunos, porque os alunos estão noutra perspetiva. Se nós tivéssemos uma rede integrada, se disséssemos “temos esta perspetiva, mas também temos aquela”, não ficaríamos naquela de tentar submeter todas as pessoas à mesma perspetiva e poderíamos dispor. O que me parece é que devemos dar aos pais todo o tipo de opções possíveis, mas opções com igual qualidade e igual possibilidade. Porque se eu lhe digo: “Fica aqui nesta escola, mas não vai ter apoio”, ou o contrário: “se for para aquele lado vai ter” ou então: “pode ir para aquela escola, mas não lhe dou transporte”, isto é viciar as regras do jogo. Tem que haver um esclarecimento aos pais, as perspetivas têm que ser muito bem definidas, bem como as modalidades. E sobretudo, tem que haver uma grande articulação em vez de litígio entre as duas coisas (E13: 415-416).</p> <p>As crianças são sinalizadas pelas educadoras de Intervenção Precoce que as encaminham para nós. Como a maior parte das crianças mais novas são implantadas, há rejeição da LGP por parte dos pais. O hospital de Coimbra aconselha os pais a não aceitarem a LGP que consideram “linguagem alternativa” (E14: 431).</p> <p>Deveria ter havido a preocupação de pensar que podia haver população que não se encaixava ali (E15: 438).</p> <p>Não sei até que ponto as escolas de referência estão a funcionar bem para meninos que não tenham surdez profunda ou que tenham implante coclear (E16: 447).</p> <p>A ironia de tudo isto é que, mal eles saem das aulas, a primeira coisa que fazem é juntarem-se aos outros surdos. Aquilo parece um enxame e estão todos a gestualizar. Ninguém fala, não se ouve ninguém, nem mesmo os implantados, que gestualizam lindamente. É a forma natural de eles comunicarem e quanto mais velhos são, mais fazem isto (E16: 449).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC8. Constrangimentos na organização dos apoios em terapia da fala | <p>A terapia da fala nunca deve estar dentro do horário letivo. Não devem ser tirados os meninos das aulas para irem para a terapia, porque assim estão a perder matéria. Os meninos ouvintes, ninguém os tira da Matemática ou do Português para irem fazer outras coisas. Quando eles voltam para a aula, já não estão a apanhar e são muitas aulas em que isso acontece (E2: 238).</p> <p>Também é grave exigir que a criança vá à terapia. Há crianças que não gostam e que sentem que estão ali a perder tempo. Vejo às vezes crianças que vão à terapia da fala. E se pergunto o que elas fizeram, dizem que estiveram a fazer cópias, a escrever, quando isso é responsabilidade da Língua Portuguesa, trabalho do professor de Português. Se um aluno precisa de apoio, então deve ter professores especializados para o apoio, para ensinar a desenvolver o Português ou a Matemática. Não faz sentido ir à terapia, para estar sentado a escrever. A criança surda está a faltar às aulas de Português, para ir aprender Português noutro lado. É importante não baralhar as coisas. Os professores têm que saber metodologias próprias para ensinar os alunos surdos e se precisam de ajuda, têm o professor de apoio especializado que tem esse papel (E2: 238).</p> <p>Uma das falhas maiores para mim, dentro das escolas de referência é a existência dos terapeutas da fala. Meu Deus, o poder político não percebe nada de nada. Porquê? A escola educa e ensina, ponto final. O terapeuta da fala reabilita. Não era para estar dentro da escola, era para estar fora (E4 AB: 264).</p> <p>No 1º ciclo, os alunos têm 25 horas de aulas por semana. Só havia duas hipóteses. As terapias podiam inserir-se nas componentes das AECS e portanto todos os terapeutas só podiam trabalhar depois das três da tarde, o que não era possível. Não dava, porque eles não tinham horário para isso. Iriam ter que atender todos os alunos ao mesmo tempo numa parte do dia e no restante não teriam nada que fazer. Ou então, podiam retirar os miúdos dos tempos das aulas que é o que fazem, mas esse facto tem levado a que isso crie alguma confusão no funcionamento da aula. O que acontece é que vem um terapeuta e tira um menino durante 20 minutos, a seguir vem e tira outro, depois vem outro terapeuta e às vezes o professor queria ter 6 alunos dentro da sala e tem 2 ou 3. Ou então, ele hoje vem buscar um aluno e não se avança com a matéria, mas depois há outros alunos que não estão e é complicado (E13: 413).</p> <p>No 2º e 3º ciclos também há o problema dos alunos terem os horários muito preenchidos. Com o horário concentrado na parte da manhã e com a rede de transportes que se tem, ficam com poucos tempos para ter terapia. Tentamos encaixar as terapias nos tempos de almoço. O que as terapeutas propuseram e eu também já propus à direção foi que os tempos para as terapias e para os apoios deviam ser encaixados nos horários, que isso não fosse considerado um furo no horário, mas como uma aula de Português ou Matemática. Não é muito fácil, porque os horários são muito condensados e os espaços não são os mais adequados (E13: 413).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC9. Comunidades não bilingues nas escolas | <p>Na verdade a escola não tem língua gestual. A turma tem, mas a escola não tem. Na escola de referência não existe um modelo da língua gestual como língua primeira, existe só naquela pequena zona da turma. (...) A própria criança fica confusa: “Mas eu sou o quê?” A criança vai continuar a ser prejudicada, porque os professores não sabem língua gestual, os funcionários não sabem língua gestual, as crianças mais pequenas não sabem língua gestual a 100%. (...) As próprias crianças ouvintes das turmas são incentivadas a aprender língua gestual. Não existe na lei, mas aproveitasse o horário do professor de língua gestual para que isto possa existir e é interessante, até porque os miúdos gostam. (...) Mas isto não existe na lei, não está lá contemplado. Porque é que a LGP não é uma disciplina obrigatória como o Inglês? (E1: 220).</p> <p>Ainda não existe Programa Curricular de LGP para os ouvintes. O papel principal do professor de LGP é ensinar a disciplina aos surdos e mesmo assim, às vezes faltam professores de língua gestual nas escolas, para dar LGP. Tirar horas aos alunos surdos para ensinar aos alunos ouvintes não concordo. Só se existirem horas suficientes. No entanto, para os alunos ouvintes é importante aprender língua gestual. É importante a sensibilização à comunidade escolar (E2: 243).</p> <p>A disciplina de LGP devia ser para todos os alunos, não era só para os surdos. As crianças ouvintes até aprendem bem língua gestual e com o tempo isso ajudava a derrubar as barreiras linguísticas entre as duas comunidades. Não devia haver língua gestual específica para os surdos, mas para todos (E4 AB: 266-267).</p> <p>Eu penso que os surdos têm que ter uma comunidade de surdos e têm que ter a LGP como língua materna. Uma escola inclusiva tem que ter estas duas componentes. Eu penso que as escolas de referência ainda não respondem a isto, a esta orientação. É que as escolas de referência são pensadas para ouvintes, os serviços académicos são pensados para ouvintes, a cantina funciona para ouvintes, tudo isso limita. As escolas de surdos que eu conheci, escolas especiais, os alunos vão à cantina, pedem o prato que querem na língua deles e não há problema nenhum. Conversam com outros surdos, convivem, etc. Ao passo que a escola pensada para ouvintes tem essas limitações (E10: 361).</p> <p>Quando se fala em ter educação com os surdos, desde bebés ou a partir dos dois, três anos, é ter um auxiliar de limpeza que quando um miúdo cai, o sabe ajudar e que lhe fala em língua gestual. Não é só ter um professor, não é só ter um intérprete de LGP. É ter o segurança da escola a perceber minimamente língua gestual, ter todo um ambiente em que há língua gestual (E12 ATC: 391).</p> <p>Eu acho que poderia ser oferecida enquanto oferta de escola como outra língua qualquer, mas é preciso que criemos programas específicos com qualidade (E13: 414).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC9. Comunidades não bilingues nas escolas | <p>Tentamos ter sempre anualmente um clube para os professores. Mas também, começam muito entusiasmados, mas depois deixam de vir. Às vezes acontecem estas situações e não é muito fácil. A resposta devia ser organizada de outra forma. Já tivemos uma formação que não se realizou por falta de inscrições (E14: 432).</p> <p>Existe um clube formado, mas a frequência é irregular. Os alunos aderem muito inicialmente, mas depois vão desistindo. A LGP como segunda língua ainda não existe e penso que seria precipitado criar essa disciplina sem currículo (E14: 432).</p> |
| | SC10. Participação não ativa das associações de surdos | <p><u>Despacho n.º 7520/98</u></p> <p>Muitas Unidades não se interligaram com as associações de surdos, deviam ter feito isso (E4 AB: 262).</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 3/2008</u></p> <p>Quando saiu o 3, estava lá escrito que os professores deveriam ser avaliados pelas associações de surdos do Porto e Lisboa quanto às suas competências em língua gestual, mas depois isto não é exigido pelos concursos” (E2: 239).</p> <p>Foi falado sim, em criarmos um grupo para acompanhar as escolas de referência, mas depois quando a Fátima Cavaca saiu, o Ministério não mostrou muito interesse em investir nisso. (...) A APS insistiu um bocadinho, mostrámos a nossa preocupação pelas escolas de referência, chegámos a pensar criar um dicionário para todas as escolas, mas depois da saída da Fátima Cavaca, a Filomena Pereira não pegou nisso. Da parte do poder político não houve interesse. Os surdos foram arrumados (E2: 240).</p> <p>O Decreto-Lei 3/2008 delegou na Associação de Surdos do Porto e na Associação Portuguesa de Surdos a avaliação de competências linguísticas referentes à língua gestual dos professores que trabalham com crianças surdas. (...) Não sei porque é que os professores não vieram. (...) Trabalham com surdos há anos e não sabem língua gestual (E4 AB: 263)</p> <p>Eu penso que os responsáveis das escolas de referência deviam fazer avaliações anuais, mas não é só com os formadores, é também com as pessoas, com as instituições de surdos. Nós aqui, na associação de surdos podemos auscultar bem o papel dos formadores. Muitos deles não são capazes de desabafar dentro das escolas com medo de represálias. Se houvesse mais ligação com as escolas, nós associações podíamos aparecer e dar sugestões. Há formadores que têm ideias fantásticas. (...) Deve haver mais diálogo (E4 AB: 271).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C1. A implementação do Despacho n.º7520/98 e do Decreto-Lei n.º 3/2008 como processos controversos | SC10. Participação não ativa das associações de surdos | <p>A primeira coisa a fazer, em meu entender, seria colocar a comunidade surda dentro das escolas de referência para surdos, porque daí iam decorrer, creio, muitas consequências positivas. Seria convidar a comunidade surda a indicar um representante seu para cada escola, com o estatuto de provedor dos alunos surdos, e conferir-lhe muitos direitos, nomeadamente o de ser informado das atividades que estão a ser direcionadas para os surdos, de ir às salas de aula ver como estas estão a decorrer, etc., de poder examinar, nos próprios locais, o que é que está a correr bem e o que é que está a correr mal e poder ter uma intervenção mais ativa. Os professores de LGP, os intérpretes de LGP e os educadores de infância bilingues, poderiam falar com esse representante da comunidade surda da sua escola, para lhe exporem os seus problemas. E no fim de cada ano letivo, esses provedores juntar-se-iam e fariam o seu relatório de avaliação, em LP e LGP, dando dele conhecimento ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, à Assembleia da República, à comunidade surda e à sociedade em geral (E8: 338).</p> <p>Eles são sempre chamados quando há atividades, mas quanto a mim ainda não se percebeu muito bem como é que essa adequação pode ser feita. Qual poderá ser o papel da associação da nossa escola. A propósito do Regulamento Interno e do Projeto Educativo falou-se da importância da Associação de Surdos estar representada no Conselho Geral. Eu acho que essa pode ser uma hipótese. Em termos mais concretos, eu acho que nos falha um pouco a forma como é que eles poderão participar. A atitude que têm em relação à escola ainda é muito impositiva do género: "Nós achamos que deve ser desta forma". Acho que ainda não se conseguiu dar esse salto (E13: 414).</p> <p>Na prática não se tem conseguido esses protocolos. Talvez se existissem fosse mais fácil mostrar as vantagens da educação bilingue (E14: 432).</p> <p>Temos [contacto], mas é muito informal (E16: 449).</p> |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC1. Lacunas na formação pedagógica | <p>Achei muito negativo. Não aprendi nada. Foi muito atrapalhado. Aquilo não me dizia nada. Eu passei o tempo a ler o jornal. Não aprendi nada. Elas não nos deram nada. Puxavam por ideias nossas. Ficou muita gente furiosa, porque ninguém aprendeu. Aquilo era um jogo de puxar ideias. Não sei porque é que isto aconteceu. Pouco foi o que nos deram, muito foi o que receberam. Toda a gente sentiu que continuou vazia (E1: 224).</p> <p>Cem formadores em Portugal tiveram formação no Programa de LGP, dada pelo Ministério da Educação e de uma forma geral sentiram que foi pouca formação. Foi uma primeira abordagem ao programa, uma sensibilização, o que está lá dentro, quais são os conteúdos, quais são os objetivos e foi pouco tempo. Mas foi o possível, também. Devia haver mais formação do programa e um maior acompanhamento aos professores de LGP (E2: 243).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|-------------------------------------|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC1. Lacunas na formação pedagógica | <p>Eu, no ano passado, estive a trabalhar no Programa de Língua Gestual Portuguesa com mais 3 pessoas da Associação Portuguesa de Surdos. Estivemos a dar formação aos formadores durante seis meses. Estivemos no Porto e em Lisboa e apercebi-me que era complicado, muitos formadores não tinham perfil, ou porque não estão preparados e precisam de mais formação ou porque estão muito isolados (E3: 256).</p> <p>Não foi suficiente, as realidades do Norte e do Sul são diferentes. No Norte, os surdos da cidade do Porto pareceram-me bastantes razoáveis. Ensinando, podemos desenvolver algumas lacunas que eles têm. Os formadores que estão mais isolados têm dificuldades a outros níveis, bastantes. Eu própria os incentivei, expliquei como é que se planifica uma aula de Língua Gestual. Usei a LGP para comunicar com eles e não conseguiam assimilar informação. Eles não têm culpa. Está tudo relacionado com a educação que tiveram ao longo da sua vida. Quanto a esses, não tenho resposta. Mesmo havendo mais formação, a situação não se vai resolver como um milagre. Uns sim, outros não. Já falei com o Ministério da Educação para ter atenção relativamente aos surdos que estão isolados, que estão a dar formação em Língua Gestual. Há coisas que já mudaram, mas há muita coisa que está parada. Há necessidade de haver mais Encontros para dialogarmos. (...) Depois há também o problema da leitura dos surdos que apresenta grandes lacunas (E3: 256).</p> <p>Na generalidade, os formadores que participaram gostaram. Mas continuam a dizer que é impossível pôr na prática. No entanto, a formação foi positiva (E4 AB: 267)</p> <p>A comunidade surda participou na formação de professores e formadores, tendo essa formação sido, a nosso ver, escassa e sem continuidade. Apenas permitiu que fossem transmitidos os conhecimentos básicos, afigurando-se que falta assegurar, com as escolas superiores de educação, uma formação contínua nesta área (E5: 275).</p> <p>Aquilo foi só para dizer que se faz. Não há continuidade e não pode ser (E7: 300).</p> <p>Um dos problemas que se pode colocar aqui é que, embora exista um Programa Curricular de LGP, não há ainda muita experiência de trabalhar a língua gestual como uma disciplina, num contexto escolar. E assim, ela pode ser trabalhada como um modelo repetitivo de formação para adultos, naqueles modelos onde nós fomos sensibilizados para a língua gestual. Com as crianças não poderá ser assim. Há aqui uma dimensão de colocá-la num campo disciplinar muito concreto e por outro lado de a adequar e recheiar em termos pedagógicos (E13: 420).</p> <p>Ouvi de alguns formadores que eles não saíram de lá com conhecimentos muito concretos. Alguns saíram de lá até com alguma confusão. O que me parecia importante naquela fase era que eles percebessem a sua função (E13: 423).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|-------------------------------------|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC1. Lacunas na formação pedagógica | <p>O que às vezes vejo é que eles tentam reproduzir com os miúdos os modelos de formação de adultos que é “Muito bem, hoje vamos falar dos transportes, hoje vamos falar de outro tema...”. Poderia ser bom do ponto de vista do vocabulário no sentido em que criasse quadros que o aluno poderia relacionar “isto tem a ver com os transportes, isto tem a ver com os animais, etc.”, mas ninguém aprende uma língua, decorando um dicionário ou centrando-se apenas no vocabulário. Se queremos aprender uma língua no sentido de uma aquisição natural, nós sabemos que isso se faz muito mais através do contexto e da interação (E13: 421).</p> <p>Ao nível do 2º ciclo, o que me parece é que a apropriação que fazem do programa curricular é uma apropriação que não é ainda totalmente conseguida no aspeto em que, por um lado os alunos trazem muitas lacunas em termos da aprendizagem básica da língua e é suposto que ao nível do 2º ciclo a aquisição básica da língua já tivesse sido feita e já se pudesse passar para um processo de reflexão sobre a própria língua e da utilização da língua em outros contextos (E13: 422).</p> <p>Nós fazemos todo esse processo em termos da reflexão do Português. (...) Mas ninguém faz a reflexão sobre a estrutura que é construída na língua gestual. O que se faz são progressivas ampliações vocabulares sobre estruturas que não estão previamente consolidadas. É a mesma coisa que uma criança não ter uma estrutura do Português consolidada e, no entanto, ensinar-lhe muito vocabulário. Então, ele sabe muitas palavras, mas não sabe construir as frases com as palavras (E13: 422).</p> <p>Se nós, ao nível do Português, analisamos textos literários que podem ser desde os informativos até mesmo às obras literárias, por que é que a língua gestual não faz o mesmo? Deveríamos ter excertos de comunicação entre surdos, excertos de peças de teatro, excertos de poemas, etc. e sobre esses materiais visuais, deveria existir uma reflexão linguística. Um poema dito em língua gestual poderia ser uma ótima maneira para se trabalhar a língua gestual em termos não apenas do vocabulário, mas da descodificação do que ali está. Os materiais visuais poderiam ser encarados enquanto material linguístico para as aulas de língua gestual, senão ficamos apenas ao nível de uma expansão vocabular ou ao nível de uma conversa de café. O nível de análise de uma língua assim perde-se (E13: 422).</p> <p>Parece-me que foi curta e insuficiente para a importância que lecionar uma primeira língua no currículo exige (E14: 433).</p> <p>Os professores têm dificuldades que nem sempre é fácil ultrapassar. Falta formação específica para a docência a alunos surdos. Frequentemente fazem planificações pouco adequadas e sem individualizar – planificam para um grupo sem pensar em cada aluno (E14: 433).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC1. Lacunas na formação pedagógica | Acho que eles têm que primar por uma formação mais rigorosa. Ainda se encontram muitos formadores com muitas dificuldades ou pelo menos, é essa a experiência que eu tenho (E15: 442). |
| | SC2. Distanciamento entre o programa de LGP e a realidade dos alunos | <p>Os professores também têm dificuldades porque há miúdos com capacidades diferentes e nem sempre é fácil aplicar o programa (E1: 224).</p> <p>[O Programa] foi elaborado, não na perspetiva do Programa de Português, mas sim como um programa ideal, numa perspetiva a longo prazo. É um programa que pretende olhar para a criança como se ela tivesse tido LGP desde que nasceu. E na situação atual, ainda não é bem assim. Há bebês que já começam a ter a língua gestual, mas há muitas crianças que estão no 5º, no 6º e no 7º ano e que ainda têm pouca língua gestual. Alguns alunos tiveram mais sorte do que outros, depende das escolas. Uns entraram para a escola tarde, com sete e oito anos. O próprio Programa de LGP diz que estes são casos com necessidades educativas especiais na área da língua gestual, o que quer dizer que um professor de LGP tem que adaptar o programa aos alunos que tem à frente. Neste momento, a dificuldade está aí (E2: 242).</p> <p>O programa corresponde às perspetivas dos alunos, mas como os alunos não adquirem a LGP cedo, acabam por ter deficiências na aprendizagem e podem apresentar dificuldades ao aprender LGP através do Programa. O programa só serve para os alunos que tiveram aquisição de LGP naturalmente e cedo. E com uma educação bilingue, com apoio dos pais (E3: 256).</p> <p>Eu, pessoalmente, acho que o programa curricular está mal. Começa-se logo com o nono, com o décimo e não tem muito a ver. O importante é sermos flexíveis e sabermos flexibilizar o currículo. Não é sermos tão incisivos como aquilo que se tem feito. O programa curricular começa do zero e há uma evolução constante. Mas agora começarmos a aplicá-lo a meio? Porque o que está para trás, aquele surdo não teve acesso àquele programa curricular e vai-se pegar no aluno a meio e exigir (E4 AC: 266).</p> <p>Se os alunos tiveram intervenção logo desde a pré-escola está muito bem, agora se eles só chegaram à escola com seis anos, o programa está completamente desadequado. Temos depois de arranjar ali uma forma de encaixar uma coisa e depois encaixar outra. Não temos nenhum guia para esses casos, de como fazer as coisas (E6: 284).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC2. Distanciamento entre o programa de LGP e a realidade dos alunos | <p>Tem uma boa estrutura e uma boa conceção, mas depois aquilo está um bocado desfasado da realidade. Vês as competências que são exigidas para um aluno do 3º ano e sabes perfeitamente que os alunos não as têm, nem as podem ter (E11: 377).</p> <p>O Programa de LGP é interessante, mas é mais uma utopia. Ele foi feito pensando em surdos com a língua gestual como primeira língua e isso ainda não acontece. Mesmo os surdos, filhos de pais surdos, têm por vezes uma língua gestual muito restrita. Acho que o programa é interessante, é ambicioso, talvez excessivamente ambicioso. E neste momento, não está adaptado à realidade dos alunos que temos (E14: 433).</p> |
| | SC3. Ausência de materiais e de orientações específicas | <p>Onde é que estão os materiais? Não existem. O programa em si está mais ou menos bem construído. Em termos de conteúdos é suficiente, o problema é nos materiais, que não existem. Eu acho que foi importante este caminhar, este passo que foi dado e é bom que no futuro se possa acrescentar alguma coisa. A única coisa que eu acho é que não se investiu nada em termos de material didático para a aplicação deste programa curricular (E1: 223).</p> <p>Falta muita coisa. Os miúdos não aprendem. O professor vai buscar coisas à internet. Há uma má organização, vê-se cada coisa. As datas estão mal, as informações estão mal. Querem fazer muita coisa, mas não existindo materiais, acabam por prejudicar também a informação (E1: 224).</p> <p>Os materiais de apoio fazem falta há muitos anos e, como já disse, os formadores acabam por criar os seus próprios materiais, direcionados para os miúdos que têm à frente. Podemos ter uma turma de 10º ano muito boa numa escola e noutra, uma turma com alunos que nem sabem língua gestual. Neste momento, criar materiais para um 10º ano ideal é um pouco perigoso (...). É preciso ter a flexibilidade de nos adaptarmos aos alunos que temos. Temos de nos lembrar que ainda estamos num período de transição e neste contexto, são os formadores que têm que ver quem são os meninos que têm à frente e o que faz falta. (...) No que diz respeito à produção de manuais, é preciso lembrar que a língua gestual não é escrita. Não vamos ter um livro, como temos de Português. É importante os formadores autonomizarem-se na sua profissão, principalmente ao nível das escolas, porque as situações reais são diferentes (E2: 244).</p> <p>Os professores de Português completam a universidade, entram numa escola, têm toda a espécie de livros relacionados com o Português, conhecem a turma e podem adaptar. Na língua gestual, não há nada. (...) Os formadores por esse país fora não têm nada. É aquilo que lhes ensinamos nos cursos e depois não há nada, não há materiais, não há caminho (E3: 256).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC3. Ausência de materiais e de orientações específicas | <p>Às vezes paramos, bloqueamos, por falta de material (E4 AC: 266).</p> <p>É um grande documento, tem muitas coisas, mas não há materiais, não há um manual. Onde é que está essa parte? Não diz muito bem o que é que se tem de ensinar. Os Programas de Português e Matemática têm o que é que se deve ensinar em cada ciclo. O professor vai lá, vê os conteúdos e ensina. Na língua gestual não existe isso. Por exemplo, eu estou no 5º ano e quero falar sobre a Hellen Keller e depois outro professor está a dar a mesma coisa no 7º ano. Isto acontece, porque no programa não está bem claro o que se ensina em cada ano (E6: 283).</p> <p>É preciso estar bem claro o que se ensina em cada ano. Como não existe nada, um ensina uma coisa, outro ensina outra e eu sinto-me muito incomodada com isto. (...) O problema são os temas. Vou ensinar o quê? Se eu não sei qual é o tema, vou ensinar o quê? Às vezes vou à internet buscar coisas. Outras vezes, não tenho vontade de fazer nada, porque já não sei onde vou arranjar as coisas. Tem que ficar bem claro o que se ensina em cada ano (E6: 283-284).</p> <p>Aquilo não é propriamente um código em que existe lá uma coisa geral e depois nós temos que andar à procura. Devia ter: no primeiro período ensina-se isto, no segundo período, ensina-se outra coisa, devia estar tudo claro. Isso não existe. É uma proposta que nós vamos fazer e acho que vai ser alterado. Temos trabalhado em conjunto com a comissão que está a trabalhar nisso. É uma luta nossa no que diz respeito ao currículo (E6: 284).</p> <p>Não sou favorável a que o Ministério da Educação faça e imponha programas de unidades curriculares, sejam elas quais forem. (...) Não é essa a tarefa do Ministério da Educação. A tarefa do Ministério de Educação é 1) traçar metas de aprendizagem comuns para cada nível de ensino, ou seja, aquilo que os alunos devem saber no fim de cada ciclo de estudos; uma tarefa que deve ser realizada por especialistas convidados pelo Ministério, cujas propostas devem ser submetidas a debate público, antes de serem ultimadas e adquirirem força de lei; 2) recrutar, com critérios adequados e universais, os professores encarregues de as realizar, que devem dispor para tanto de completa liberdade pedagógica; e 3) avaliar por meios idóneos como essas metas são cumpridas (E8: 328).</p> <p>Eu acho que os programas deviam ser revistos e precisavam de ter outro formato, mais claro, como, por exemplo, o Programa de Espanhol. Nos programas de Português Língua Materna também há uma coisa muito interessante. Tens o domínio em que se trabalha, tens as competências que se espera do aluno e tens uma pequena coluna em que se dão sugestões de exercícios, sobretudo para domínios novos, que ainda não eram trabalhados até às orientações de 2001. Isso também devia ser feito para LGP, porque ninguém sabe como se faz. Basta não haver um manual. Faz falta um guia. O programa é demasiado vasto, precisava de umas subdivisões e precisava de um suporte prático que não existe (E11: 377).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|--|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC4. Indefinição do estatuto do formador e da disciplina de LGP | <p>Às vezes, o que acontece é que a própria escola não quer reconhecer nem esse plano curricular, nem essa disciplina. Foram apenas 10% as escolas que mudaram, que fizeram essas alterações (E1: 224).</p> <p>Na altura, nós deixámos isso ficar na lei. Mas a lei diz parceria pedagógica só se um professor não for competente em língua gestual. Se a criança tem 25 horas com um professor e este não sabe comunicar, vai aprender o quê? Foi uma solução que nós encontramos para tentar ajudar. (...) Ainda há muitos professores que não sabem língua gestual e que não conseguem ensinar a matéria. A única solução foi propor esta parceria pedagógica com o formador. Não é a melhor solução para resolver o problema, mas é o que temos (E2: 237).</p> <p>O que era melhor era o professor ser competente em língua gestual e ser capaz de ensinar Matemática, História, etc. e depois haver um outro tempo, em que o professor de língua gestual está com os alunos a desenvolver a língua materna, a seguir o seu programa curricular (E2: 238).</p> <p>Os professores surdos, quando concorrem para as escolas, geralmente concorrem mais tarde. Entram na escola e muitas vezes as crianças já lá estão. Há um estatuto que ainda não é o mesmo. Em algumas escolas, os professores surdos sentem que têm o seu próprio horário, tem autonomia para ensinar o seu programa, mas há outros surdos que continuam a sentir-se bloqueados, porque os outros professores não lhes deixam fazer as suas coisas. “O professor manda-me sentar na aula dele”. Quando eles estão juntos na mesma sala, fica mais complicado. Às vezes estão a dar apoio. Há escolas que não os deixam ensinar a disciplina de LGP. Às vezes, os professores sentem, principalmente os do primeiro ciclo, que não têm tempo para ensinar língua gestual. Estão sempre como bengalas dos professores ouvintes a servir de intérpretes. (...) Às vezes, os professores ouvintes apanham as horas todas. Dizem que é importante a Matemática e o Português e a LGP vai ficando de fora. Uma vez por semana juntam os meninos das turmas todas para fazer atividades e ensinam LGP. É importante fazer atividades, mas é um complemento, não é a disciplina de LGP. Ainda há muitas falhas na prática (E2: 244).</p> <p>Sei que a maioria das escolas de referência não respeitam o programa, por os formadores não terem aulas de LGP sozinhos com os alunos. São, muitas vezes, obrigados a traduzirem as aulas dos professores ouvintes (E3: 257).</p> <p>Nas escolas de referência há muitos professores ouvintes que ainda não perceberam bem qual é o papel dos formadores surdos. O formador surdo não deve servir de intérprete. O papel do docente de língua gestual é só ensinar língua gestual. É o que o Decreto-Lei 3 diz (E4 AB: 267).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC4. Indefinição do estatuto do formador e da disciplina de LGP | <p>Na minha escola, quem dá a avaliação é o professor de Educação Especial, porque na minha escola ainda não foi criada efetivamente a disciplina de Língua Gestual. Não há. Adaptamos o horário para tentar dar alguma língua gestual aos alunos, mas não existe enquanto disciplina. É mais como um apoio. O primeiro ano, avisei que era importante colocar um espaço para a disciplina. A escola disse que sim. Mas está tudo na mesma. Eu continuo a questionar a escola. Já falei com o professor da Educação Especial. Vamos ver se para o ano se mantém a mesma situação. (...)</p> <p>Eu não me sinto professor. Estou a trabalhar como técnico. Dou aulas de língua gestual, mas não me sinto como professor (E4 AC: 267).</p> <p>Embora tenham passado dois anos letivos sobre a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, e o diploma se encontre ainda em fase de implementação, afigura-se que a LGP ainda não é priorizada e utilizada como primeira língua nas escolas de referência para surdos, o que é de sobremaneira grave (E5: 275).</p> <p>Por exemplo, no meu horário diz que eu dou apoio. Dou apoio a quem? Dou apoio ao professor ou dou apoio à disciplina? Na hora a seguir dou LGP, mas onde é que está a LGP também considerada como disciplina? Há o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e onde está a LGP? Dou LGP no Acompanhamento ao Estudo, mas não devia ser essa a designação. Devia dar LGP na hora de LGP. Era isso que devia estar no horário: LGP e não “Acompanhamento ao Estudo”. Está mal. (...) Quando o professor não tem carga horária, fico eu. De manhã, estou a acompanhá-lo na aula. À tarde, quando o professor vai embora, fico eu a dar LGP. Só dou LGP quando o professor tem a tarde livre. Não está definido no horário a hora de LGP. Isso entra em discórdia com a lei. Se o nome é “Acompanhamento ao Estudo”, não é LGP. E eu estou a dar LGP na hora de Acompanhamento ao Estudo. Não concordo com isso. Se é a LGP, devia estar a LGP no meu horário (E6: 281).</p> <p>Na escola secundária, onde estive no ano passado, a disciplina de LGP não constava do registo de avaliação. Depois também não aparecia na pauta. Eu tinha que colocar a avaliação de LGP numa folha à parte. (...) Continua igual há quatro anos. Eu insisti para mudar e não mudou. Então, o que é que eu sou? Eu sou algum palhaço? Estou ali a ensinar e depois não tenho onde pôr a minha nota? Ando a ensinar LGP ou ando ali a brincar? Já falei com o diretor da escola. Eles ficavam aflitos, mas diziam sempre: “Faz lá o papel!”. Perceberam que havia ali um problema, que quando se chegava ao fim de cada período nunca havia a nota de LGP e isso criava sempre confusão. Mas nunca resolveram a situação (E6: 282).</p> <p>Em primeiro lugar, os formadores estão cá para trabalharem a disciplina de LGP. (...) Consideramos, porém, que é importante que haja uma presença de formadores surdos como modelos (...) Daí que se tenham estendido também a outras áreas disciplinares. (...) Têm-se tentado que eles estejam sempre nas aulas de Desenvolvimento Pessoal e Social e que estejam também nas aulas de apoio com os próprios professores de Educação Especial (E13: 413).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|---|---|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| C2. O Programa Curricular de LGP como um documento não exequível a curto prazo | SC4. Indefinição do estatuto do formador e da disciplina de LGP | <p>Uma outra dificuldade (...) é a questão da aquisição e da aprendizagem no ensino. O que é que se está a fazer na aula de LGP? Está-se a trabalhar através do Programa de LGP a aquisição da língua gestual, a aprendizagem da língua gestual, a reflexão sobre a língua gestual, etc. É preciso perceber que estas coisas são diferentes e que devem corresponder a etapas diferentes e que também o trabalho que se faz no jardim de infância não é o mesmo que se faz no segundo ciclo. Às vezes parece-me que isso não está muito claro, o que leva os nossos formadores a acharem que tem que ter tempos específicos de língua gestual, porque o professor do primeiro ciclo dá Português, Matemática, Estudo do Meio, etc. e eles também precisavam de ter ali um tempo de língua gestual. Supostamente, se não tiverem um tempo de língua gestual não existe língua gestual, quando, por exemplo, quer ao nível do jardim de infância, quer ao nível do 1º ciclo, a língua gestual para os miúdos aparece como uma língua transversal, aparece como uma língua de comunicação. Portanto, ela não está apenas naquela hora que o professor diz que é da língua gestual, mas ela deve aparecer nas 25 horas do currículo (E13: 421).</p> <p>Ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar a língua gestual deve ser mais ao nível da aquisição, da aprendizagem em contexto natural do que propriamente num processo de ensino. (...) O que me parece é que os formadores ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo ainda não conseguiram resolver essa situação, que é uma situação por um lado corporativa, de reivindicar o seu espaço próprio no currículo e por outro lado, uma situação de falta de conhecimento e falta de formação pedagógica. Não sabem como é que se devem articular com os outros (E13: 421).</p> <p>O ideal e o mais correto seria que sendo eles a lecionar aquela disciplina tivessem o estatuto de professores. Porém, isso joga com questões de formação e com questões de carreiras. (...) Enquanto eles não tiverem o estatuto de docentes, vão ser sempre vistos como alguém que tem um estatuto minoritário (E13: 423).</p> <p>Os formadores de LGP estão em Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e Área de Projeto. No 1º ciclo acompanham todas as aulas (E14: 431).</p> <p>Criou formalmente a disciplina, mas não criou estatuto. Esse tem de ser ganho pelos próprios profissionais (E14: 433).</p> <p>Creio que teve influência, mas não vai ser fácil alterar o estatuto (E15: 442).</p> |
| C3. O ensino do Português L2 como processo complexo | SC1. Ausência de formação prática | <p>Nós estávamos a dar formação em LGP e ao mesmo tempo, havia formação em Português L2. Houve um grupo aqui em Lisboa, na Quinta de Marrocos, e outro no Norte, penso que na DREN. Apanhava os professores a nível nacional. Eu dei duas aulas nesta formação do Português, uma no Norte e outra aqui em Lisboa (E2: 248).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|---|-----------------------------------|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| C3. O ensino do Português L2 como processo complexo | SC1. Ausência de formação prática | <p>No Norte, eu lembro-me que fui dar uma aula e os professores tinham formação da Educação Especial ao mesmo tempo. Alguns tiveram que optar entre as duas formações. Outros iam a algumas horas num curso e a outras horas noutra. Eu penso que esta formação foi bastante geral. E foi mais para sensibilizar para o Português L2, para a LGP, para a ligação do Português e da LGP, mas não foi uma formação muito prática de metodologias. Os professores precisavam de uma formação mais prática, como ensinar o Português L2. Foi tudo muito curto, foi pouco tempo (E2: 248).</p> <p>A maior parte dos professores de Português são especializados, mas na especialização isto não é falado. Deviam aprender metodologias das línguas estrangeiras, línguas não maternas. Isto podia ajudá-los, mas de facto há muita falta de formação nesta área (E2: 248).</p> <p>Eu fui formadora num dos módulos, nomeadamente na ilha da Madeira. Tenho colegas que participaram nessa formação e penso que a maioria não ficou satisfeita. E aquilo foi pouco profissional, havia dinheiro para fazer formação e fizeram. (...) A grande maioria dos professores de Português não são fluentes em LGP e nem conseguem perceber os surdos (E3: 257).</p> <p>É importante desenvolver o Português, mas é difícil. Os professores não têm formação específica (E4 AB: 261).</p> <p>Nesta fase não estava ainda no horizonte este novo Programa de Português L2 (E10: 368).</p> <p>Há pessoas que não fazem a mínima ideia do que fazer e há outras que fazem um trabalho excelente. Faz falta fazer ações de formação creditadas nesta área. Várias pessoas me pediram isso no âmbito do ensino do Português, mas com atividades práticas. Não é andarmos sempre à volta do mesmo, o que é o Português segunda língua, o que são surdos. Tenho aqui como é que vou ensinar o artigo definido, o verbo, como é que vou abordar a sintaxe. O objetivo não é estar a ministrar seminários, mas partilhar (E11: 379).</p> <p>Faz falta a criação de cursos de formação de professores e talvez um novo grupo de recrutamento, pois trata-se de uma disciplina nova. Pense-se na formação que se tem desenvolvido sobre os novos Programas de Português e Matemática. A desigualdade é gritante (E14: 434).</p> <p>A formação foi insuficiente e apressada. Não teve praticamente reflexos na implementação da disciplina (E14: 434).</p> |

| Dimensão C: Perceções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|---|--|--|
| Categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C3. O ensino do Português L2 como processo complexo | SC1. Ausência de de formação prática | <p>Faltaram questões mais práticas. Eu senti necessidade sobretudo de concretização. Eu sou muitas vezes solicitada na escola por causa da minha aluna bilingue. As pessoas perguntam: “Como é que eu faço? Como é que adapto este texto?” E, às vezes, eu também tenho dificuldade. Falta explicar como é que se faz. A teoria já nós sabemos. Agora, como é que se faz? É muito fácil dizer “Tira”, mas não pode ser. Temos que dizer “Substitui, adapta”. Mas como é que se faz isso? Muitas vezes quando faço alterações, tenho medo de fazer disparates, de fazer arranjos mirabolantes. Penso que aquilo não é um bordado, é um texto, é uma obra, não é um trabalho manual. Como é que se ensina a segunda língua? Era importante saber bem isto (E15: 442).</p> <p>Foi pouco, pouquíssimo e ainda não havia currículo. Estava a fazer-se. Faltou à formação o currículo, teria sido muito importante. Depois, tudo o que se falou na formação não foi nada de novo relativamente ao que nós tínhamos dado na faculdade, na pós-graduação. Basicamente era o mesmo. Eu gostei da formação, mas acho que foi pouco. Cinquenta horas foi muito pouco para uma coisa tão vasta. Acho que devia ter havido continuidade, mas que eu tenha tido conhecimento não houve (E16: 452).</p> |
| | SC2. Ausência de materiais e de metodologias específicas para o ensino de Português L2 | <p>Em 1975, nós pensávamos que vinha aí uma revolução, que tudo ia mudar. Agora, fazemos o quê? Queríamos era voltar para trás. (...) Na sala de aula, nós éramos obrigados a oralizar, mas depois falávamos língua gestual nos intervalos. Eram dois opostos. Obrigavam-nos a saber língua portuguesa muito bem, mas depois tínhamos aquela questão cultural que nos dava a língua gestual. Agora, parece que a identidade e a cultura da língua gestual desapareceu. A língua gestual continua a existir, mas a identidade e a cultura desapareceu. Por exemplo, os mais idosos conseguem rapidamente colocar um miúdo a um canto no que diz respeito ao reconhecimento da palavra escrita. Conhecem e reconhecem aquelas palavras escritas. Foram obrigados e têm a 4ª classe. É um sistema que é muito difícil. Agora é o discurso dos coitadinhos (E1: 220).</p> <p>Eu continuo a desconhecer o ensino do Português enquanto L2. Acho que continua a ser tudo como antes, como as aulas normais (E1: 224).</p> <p>A educação bilingue pode ser boa para a maior parte dos surdos, mas tenho reparado que a Língua Gestual Portuguesa está a cair, o Português está a cair. Já tenho falado com surdos da minha geração, se o oralismo não era melhor. Nós temo-nos interrogado. Não sou só eu. Tenho falado com os meus colegas de Lisboa e todos acham que o oralismo nos obrigava a desenvolver o Português, era à força. Se o ensino bilingue tiver boas condições, talvez resulte (E4 AB: 261).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|---|
| categorias | Subcategorias | Unidades de registo |
| C3. O ensino do Português L2 como processo complexo | SC2. Ausência de materiais e de metodologias específicas para o ensino de Português L2 | <p>Estou muito apreensivo, muito mesmo, porque o bilinguismo para os surdos tem de ser muito bem implementado, caso contrário não resulta. (...) Os professores do 1º ciclo do ensino básico que sejam incumbidos de ensinar a Língua Portuguesa (LP) às crianças surdas deviam dominar bem a Língua Gestual Portuguesa (LGP), para poderem ensiná-la nessa língua e tirar todas as dúvidas aos seus alunos em LGP. Mas, isso só não basta. Os professores que vão fazer a iniciação à Língua Portuguesa têm também de conhecer muito bem a Língua Portuguesa. Devem conhecê-la do ponto de vista de um objeto de estudo e não só intuitivamente como seus falantes. Têm de ter muito boas bases, bases muito sólidas, nomeadamente de linguística — da fonologia, da gramática, do léxico e de todos os aspetos pragmáticos — da Língua Portuguesa, e de didática da LP, porque se não tiverem esses conhecimentos os alunos surdos nunca vão ser bilingues, vão ser apenas pseudo-bilingues (E8: 313).</p> <p>Eu tenho um grande receio. Sabe qual é? É que, daqui a dez anos, se a implementação do bilinguismo para os surdos não for bem feita, quando os pais e familiares ouvintes dessas crianças se aperceberem dos problemas que existem com o Português, queiram fazer uma inversão de política educativa. Nessa altura, há o perigo de que os políticos e outras pessoas que dependem das oscilações da conjuntura política e vivem geralmente num nível muito afastado do dia a dia das escolas e das experiências dos professores (...) comecem por querer tirar o seu cavalo da chuva. “Sim, têm razão, é verdade. Os nossos antecessores erraram”. Aí chegados, corremos o risco de voltar outra vez ao (...) oralismo puro e duro. Vai andar tudo para trás e vão aparecer vozes que parecerão completamente convincentes a dizer: “Isto falhou. Esta história do bilinguismo é uma grande treta. Vamos voltar ao antigo sistema, acabar com a língua gestual nas escolas, porque não serviu para nada, os surdos não aprenderam nada, não há resultados. Os surdos do antigo sistema sabem ler e escrever português, sabem até falar português, embora com algumas dificuldades inerentes ao facto de serem surdos, mas a verdade é que sabem. Estes não sabem” (E8: 313).</p> <p>Tudo o que já tenha dado boas provas com outras línguas terá de ser assimilado e recriado pelos professores que ensinarem o Português aos surdos como segunda língua. Isso é evidente. Mas vai levar tempo e cometer-se-ão erros pelo caminho. É inevitável. Mas os erros podem ser corrigidos (E8: 332).</p> <p>Faz falta um documento regulador (E11: 379).</p> <p>Esta passagem e esta articulação da língua gestual para o português e para a escrita é uma coisa que me parece que está muito em falha e que, ou se resolve rapidamente ou nós vamos agravar ainda mais o fosso que os alunos surdos têm em relação às competências dos ouvintes (E13: 424).</p> |

| Dimensão C: Percepções sobre a implementação da legislação nas escolas | | |
|--|--|--|
| Categories | Subcategorias | Unidades de registo |
| C3. O ensino do Português L2 como processo complexo | SC2. Ausência de materiais e de metodologias específicas para o ensino de Português L2 | <p>Quando houve uma sessão na escola (...), algumas pessoas defenderam claramente uma coisa que pode ter um efeito perverso. Disseram: “Não vale a pena nós lermos “Os Maias”, não vale a penas nós lermos qualquer livro. É preferível ver o filme do livro”. O Programa de Português L2 fala muito disso. Sempre que houver um filme sobre a situação, em vez de os meninos lerem o livro ou a obra, veem o filme. Do ponto de vista da compreensão, é óbvio que há muita mais compreensão vendo o filme do que lendo o livro, mas há um outro aspeto que é o facto de ao estarmos a fazer isso, não estarmos a trabalhar o Português. Não estamos a trabalhar aquela coisa que é dura e chata para eles, mas que é muito mais fundamental para eles do que para os outros, que é ter um texto à frente. Esta recusa que os surdos sempre tiveram de olhar para um texto e de o tentar descodificar ainda é maior agora (E13: 423).</p> <p>Será que efetivamente se está a fazer o Português língua segunda ou se está apenas a fazer um remedeio utilizando a língua gestual? Parece-me também que o próprio programa não resolve totalmente a questão. Os professores deveriam ter uma formação concreta, uma reflexão e uma formação concreta. Isto deveria ser discutido a fundo. Como é que se faz? Ao nível do conceito já todos concordaram e isso é bom. Já todos concordaram que a LGP é a primeira língua e o Português a segunda língua. Mas depois, como é que se faz? Como é que a língua portuguesa aparece como segunda língua? Ela aparece totalmente separada da língua gestual? O ponto de entrada dela é sempre através da língua gestual? (...) Se eu estou a trabalhar um texto na aula de Língua Portuguesa, eu devo apresentar o texto aos alunos em língua portuguesa ou eu devo primeiro apresentar o texto traduzindo-o para língua gestual e depois disso é que eles vão ver o texto? (...) Será que quando eu mostro o texto aos alunos e peço ao intérprete ou ao formador para ler o que está no texto, eu estou a expô-los ao português como língua segunda ou estou a expô-los à língua gestual? (E13: 424).</p> <p>Faz falta criar manuais de apoio, dicionários e gramáticas que não sejam decalcadas dos usados no ensino de Português para estrangeiros (E14: 434).</p> <p>O facto de nós nos colocarmos numa posição bilingue leva-nos muitas vezes a tirar ao surdo a possibilidade de oralizar, de vocalizar o Português. E se tu não tiveres nenhum preconceito face a isso, tu podes ensiná-lo a fazer isso e isso ajuda-o a fazer correspondências fonema grafema (E15: 442-443).</p> <p>Ainda não se encontrou uma metodologia, sobretudo na iniciação à escrita. E depois isto estende-se pelos vários ciclos. A proficiência em Língua Portuguesa deixa muito a desejar (E15: 443).</p> |

| Dimensão D - Conceções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C1. O surdismo como um conceito emergente e multifacetado | <p>Nós, deficientes, a que propósito? (...) De facto, a pessoa surda é deficiente sim, pela lógica da Organização Mundial de Saúde. Mas a língua gestual pertence a deficientes?! (...) A única coisa que nós não queremos é que nos chamem deficientes, mas efetivamente, estamos nesse grupo. A pessoa surda está inserida numa tabela de incapacidade. (...) Nós estamos agregados a esta situação. É difícil sair. Não podemos desbloquear-nos dela. A pessoa surda fisicamente é deficiente, mas ao ter uma língua não é deficiente. Por um lado sim, por um lado não (E1: 213-214).</p> <p>A ONU e o Parlamento Europeu fizeram algumas recomendações, mas é uma coisa ambígua. São recomendações que foram assinadas para de certo modo defender as pessoas surdas, mas só foi reconhecido o surdo enquanto deficiente, não as pessoas surdas” (E1: 215).</p> <p>O problema são as orientações da Organização Mundial de Saúde que diz que nós somos deficientes, logo temos o ensino especial. A educação de surdos não é só isso. E a língua gestual? Continua-se a olhar para os surdos como se eles tivessem uma doença. Eu não sou doente. Eu não tenho nenhuma doença. Sinto-me bem. Eu tenho a minha vida, mas as pessoas dizem: “Ah! É surdo! Coitadinho!” Agora, no século XXI, ainda se tem esta postura? Isso era em tempos remotos. Só na Idade Média. Nessa altura é que se mandavam os surdos tratar das vaquinhas. Agora estamos numa sociedade que não deveria agir assim, mas a desigualdade continua (E1: 221).</p> <p>Ser Surdo é fazer parte de uma comunidade que tem uma língua e uma cultura próprias. Não é mais nem menos, é como serem portugueses ou ingleses ou chineses. É terem uma língua e uma cultura. (...) Uma criança surda é uma criança visual, é uma criança que capta tudo visualmente, tem essa capacidade. Se lhe dermos conhecimento, língua, conhecimento do mundo através da visão, então esta criança não tem uma falha, vai desenvolver-se normalmente (E2: 229).</p> <p>A forma como as pessoas fora nos olham é que é diferente. Acham que as pessoas surdas são deficientes, que lhes falta alguma coisa. É uma perspetiva negativa que não ouvem, não falam. Para mim e aqui na associação não há dúvidas. Eu estou com pessoas surdas, não temos barreiras em termos de comunicação. (...) Desde que a comunicação seja bem feita, desde cedo ao surdo, não há problema nenhum. Temos dificuldade em comunicar com as pessoas de fora, mas não é por sermos deficientes, é por termos uma língua diferente. Se estamos a comunicar com uma pessoa ouvinte que não sabe língua gestual é natural que tenhamos dificuldade. Eu também aprendi a escrever para conseguir comunicar melhor. (...) É importante a criança surda não se sentir menos do que os outros, só porque é surda. (E2: 229).</p> <p>Para mim, ser surdo é como ser ouvinte (E3: 252).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C1. O surdismo como um conceito emergente e multifacetado | <p>Já há vários anos, mesmo antes do reconhecimento, o poder político aceitou a comunidade surda como uma minoria linguística. A Associação de Surdos do Porto também defendeu essa posição e eu continuo a dizer que a comunidade surda, principalmente os que utilizam a língua gestual, constituem uma minoria linguística (E4 AB: 260).</p> <p>A comunidade surda defende uma perspetiva social relativamente à surdez, tendo sempre como princípio a defesa e integração da Língua Gestual Portuguesa na sociedade em geral (E5: 273).</p> <p>Nós consideramos que temos uma identidade e uma cultura próprias, sem dúvida (E6: 280).</p> <p>Um surdo não é deficiente (E7: 293).</p> <p>Os surdos são cidadãos portugueses como nós, pessoas ouvintes, mas com a particularidade de terem uma língua própria e autóctone, e que, sem essa língua, eles não poderiam constituir um grupo com uma vida social rica; seriam uma espécie de párias e, num certo sentido, ainda mais infelizes do que os verdadeiros párias na Índia, que estão proibidos de muita coisa, mas não de utilizarem a língua da sua escolha para se entenderem uns aos outros. Graças à sua língua gestual, os surdos podem encontrar-se, podem conversar, podem falar sem restrições de tudo e mais alguma coisa, podem partilhar as suas experiências, ter um sentido de comunidade linguística, de identidade cultural e de autonomia (E8: 311-312).</p> <p>O objetivo não era considerar a língua gestual como um instrumento para a deficiência, mas sim como uma língua associada a um grupo de pessoas que constituíam essa tal minoria linguística (E9: 341).</p> <p>Defendo a perspetiva que está no Programa de LP para surdos, o modelo antropológico e cultural da surdez, da cultura surda, da língua gestual como primeira língua. Para mim, a criança surda pode seguir um percurso exatamente igual à de uma ouvinte, só que a língua materna é a LGP (E10: 360).</p> <p>Em relação aos surdos, acho que o termo “minoría” apenas implica que há menos pessoas em relação a um grupo mais alargado. Eles são uma minoria no sentido restrito de que há mais ouvintes do que surdos. Depois debate-se muito e há alguma polémica em relação à questão se há ou não uma identidade da minoria. No que diz respeito à educação, eu acho que eles devem ser tratados de forma diferenciada no sentido em que têm a surdez que obviamente os distingue de quem não tem a surdez, da mesma forma que um aluno com baixa visão ou com cegueira também deve ser tratado de outra maneira, com as adaptações necessárias. Agora, no que diz respeito à língua, o que fazia sentido, (...) era que a língua fosse acessível a qualquer pessoa (E11: 373).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>C1. O surdismo como um conceito emergente e multifacetado</p> | <p>Eu tentei "ir mais fundo" ou seja, discutir o próprio conceito de minoria cultural!!!!!! Ou seja questionar, afinal, o que se entende por cultura e se há de facto uma cultura dos surdos ou, como já ouvi, cultura surda. Isto é: Quais são as características definidoras da cultura surda? Apenas a língua? Isso chegará? A língua é cultura, certo, mas também é o veículo de uma cultura. Que cultura veicula a LGP? O que é enfim a cultura surda? Apenas uma questão de hábitos distintos? (Não considero que não ouvir a campainha e ver um sinal luminoso seja uma manifestação de cultura, claro...) haverá, de facto literatura e cultura surda? Apenas a geracional bastará? (aquela que passa entre os surdos) E isso será literatura (lembramos que se questiona, no caso das línguas orais, o conceito de literatura oral. Enfim, apenas me interrogo se há, de facto, elementos definidores de uma cultura surda. Mas não a nego! Tenho dúvidas de que a haja... ou melhor, ainda não a percebi. Mas não tenho, de todo, a perspetiva médica (E11: 373).</p> <p>Se o surdo tiver acesso à língua gestual como o ouvinte têm acesso à língua oral, o surdo desenvolve-se da mesma maneira (E12 ATC: 383).</p> <p>Cada vez mais o "ser surdo" começa a ser entendido dentro da perspetiva sócio-antropológica. Há uns anos atrás era que se tratava de um deficiente auditivo e a nossa preocupação era com a sua reabilitação. Acho que esse conceito começa cada vez mais a ser esbatido ou diminuído, até pelo exemplo que temos dos surdos enquanto adultos, integrados em vários contextos, nas associações, enquanto formadores nas escolas e noutra tipo de formação. (...) A ideia do "ser surdo" é já muito mais clara na perspetiva cultural do que na perspetiva do défice (E13: 402).</p> <p>Esta é uma questão complexa e que requer mais investigação [surdos como minoria linguística], pois nem as comunidades surdas convergem numa resposta. O que defendo é que a LGP deve ser acessível ao bebé surdo desde que a surdez é conhecida e que o processo de ensino/aprendizagem dos surdos deve ser feito através da LGP (E14: 429).</p> <p>Se nós olhamos para os surdos na tal visão sócio-antropológica, poderão ser um grupo de pessoas como os ciganos, sem desprestígio, ou seja, um grupo com uma cultura e uma língua. O problema está na sua organização. Ao contrário de outros grupos, é um grupo de origens muito diversas, muito diferentes. Se as instituições que gerem a comunidade surda se organizarem é possível fazer alguma coisa, caso contrário perde-se tudo (E15: 437).</p> <p>Se reconhecemos a língua gestual como a língua natural dos surdos, a concepção da surdez tem que ser a mesma, ou seja, tem que estar assente na questão linguística, não pode ser medicalizada (E16: 446).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>A lei existe e é boa enquanto documento escrito. O problema está depois na organização das escolas. Nós somos sempre tratados como coitadinhos, como pessoas com tantas dificuldades, meu Deus! Parte muitas vezes do facto de os professores não aceitarem as crianças que têm à sua frente. É uma criança que é doente e precisa de ajuda e então vai para o ensino especial. Mas é a própria professora que tem aquela criança que não a aceita e ela tem uma língua (E1: 215).</p> <p>A APS sempre defendeu a educação bilingue. (...) Nós sempre achámos que era importante para as crianças surdas terem a mesma oportunidade das crianças ouvintes. As crianças ouvintes têm a Língua Portuguesa na escola. É importante para elas se (...) desenvolverem. (...) Para os surdos ainda é mais importante ter a língua gestual, (...) porque a criança ouvinte fala a sua língua em casa, quando vai para a escola já sabe a língua, o vocabulário. Pode precisar de desenvolver alguns pontos, mas já tem conhecimento do Português, tem uma língua. A maior parte das crianças surdas, os pais em casa são ouvintes e a comunicação não fluí. Se os pais aprenderem a língua gestual cedo, se estiverem bem informados e a comunicação for boa, mas na sua maioria os pais ainda não têm este acesso à informação e a maioria não sabe que é importante saber língua gestual. A maior parte das crianças surdas entra na escola sem a língua gestual. A língua é importante para estruturar cognitivamente e a criança precisa de uma estrutura linguística. A língua gestual salva a criança surda. Consideramos que isto é uma coisa que já não se discute, pois é um dado adquirido. Agora como se faz, como se pratica, isso sim, é que é preciso discutir. A educação bilingue é um direito da criança surda, independentemente de ouvir mais ou menos ou de não ouvir nada. Dar-se mais uma língua é sempre positivo, nunca prejudica a criança. Quantas mais, melhor. (...) Mesmo com o implante, a criança não ouve como uma criança ouvinte. Se ouve alguma coisa ainda bem. Mas uma criança surda não fica prejudicada por ter tido língua gestual desde cedo (E2: 229-230).</p> <p>Seja qual for o grau da surdez, a criança deve ter uma educação bilingue, a LGP sempre em primeiro lugar. Deve ser assim, pelo menos até ao 9º ano, depois, se o jovem surdo for capaz, pode integrar-se numa turma de ouvintes no secundário, para não estar limitado na escolha de profissão (E3: 252).</p> <p>A maioria dos alunos surdos não teve uma aquisição precoce da LGP, desde o diagnóstico da surdez, logo apresenta deficiências cognitivas de aprendizagem. Como não aprenderam LGP como devia ser, apresentam dificuldades em adquirir uma segunda língua (E3: 257).</p> <p>Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 fala no bilinguismo, em desenvolver duas línguas em paralelo, a L1 e a L2. Para mim, o ensino bilingue é importante se houver esforço, se houver uma boa interação entre os professores de LGP e os professores de Português. Têm que trabalhar em articulação. Tenho dúvidas se isso acontece na realidade nas nossas escolas (E4 AB: 261).</p> <p>A comunidade surda portuguesa procura defender a Língua Gestual Portuguesa na medida em que é esta a primeira de muitos surdos, refletindo portanto toda uma identidade e cultura que pertence a esta comunidade (E5: 273).</p> |

| Dimensão D - Conceções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>A língua gestual tem que ser sempre a primeira língua, tem que acompanhar sempre as outras línguas. A sociedade é de ouvintes, temos de aprender a escrever e por isso não pode ser só a nossa língua materna. Por essa razão, o bilinguismo é muito importante. Os surdos têm que perceber essa importância e assumir o bilinguismo como fazendo parte da sua identidade. Isso tem que ser automático nos surdos (E6: 280).</p> <p>A luta pelo bilinguismo foi tão autêntica, e que é a melhor para os surdos, porque não exclui a língua oral, os surdos têm a oportunidade de a aprender. Ninguém pode aprender uma segunda língua se não tem uma primeira adquirida. Isto é uma daquelas coisas que toda a gente sabe, que a nível da linguística, da neuropsicologia, está provado (E7: 291-292).</p> <p>Continuo a defender o bilinguismo, mas sinto muito medo de que aconteça aquilo que eu já há uns anos pensava que podia acontecer. As pessoas assimilaram mais ou menos a filosofia bilingue em relação à educação de surdos, simplesmente não prepararam as pessoas para que a aplicassem e eu tenho a certeza de que se não houver uma grande preparação da parte dos professores (...) todas estas medidas e todas estas leis que saíram vão conduzir os surdos ao atraso. Vamos regressar à década de 80 (E7: 294).</p> <p>O bilinguismo para os surdos tem de ser muito bem implementado, caso contrário não resulta. Uma das condições principais é que os professores que vão ensinar as bases da Língua Portuguesa aos surdos conheçam bem tanto a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a Língua Portuguesa (LP), para fazer bem a explicação da LP por intermédio da LGP (E8: 313).</p> <p>É importante haver uma distinção sobre o que é uma educação bilingue. Em Portugal já havia desde os anos 80, anos 90, Unidades de Apoio a Alunos Surdos, mesmo antes do 7520, que eram os NACDA e NADA, onde pontualmente existia intervenção da língua gestual. Não havia propriamente uma metodologia de educação bilingue, mas usava-se a língua gestual no sentido de facilitar a comunicação. Existiam vários núcleos de apoio, que tinham intérpretes ou que tinham surdos a trabalharem como formadores de língua gestual. Outro dos documentos que estava no nosso dossier de apoio para o reconhecimento da LGP era a Declaração de Salamanca de 1994, a Resolução da ONU 48/96. Essas recomendações defendiam o direito dos alunos surdos a terem acesso à educação na sua primeira língua que seria a língua gestual. Porquê? Porque começava-se já a reconhecer, pela experiência de vários países, os países nórdicos na Europa, os Estados Unidos, que a língua gestual era fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas. A partir da Declaração de Salamanca, da resolução da ONU, das declarações emanadas do Parlamento Europeu, também do reconhecimento da língua gestual em Portugal, começou-se a falar mais a sério da educação bilingue (E9: 342).</p> <p>Eu defendo um bilinguismo sucessivo, não simultâneo, a não ser em casos extremos, em que a criança chega aos cinco anos sem nenhuma língua. Nos casos em que uma criança não tenha língua nenhuma, não tenha LGP, não tenha Língua Portuguesa, não tenha nada. Nesses casos, é preciso fazer um bilinguismo simultâneo, como é evidente (E10: 360-361).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>Os surdos implantados devem ser integrados em turmas de ouvintes para que, com acompanhamento do professor de Educação Especial, possam rentabilizar os ganhos auditivos do implante. Mas nunca deixar de ter LGP! Um implantado para mim, não é um ouvinte... é alguém entre dois mundos. (...) Dependendo dos ganhos auditivos e da aceitação neuropsicológica do implante, ele deve estar numa turma de ouvintes, numa EREBAS para que possa também ter LGP, mas, neste caso, como segunda língua (E11: 377).</p> <p>Por um lado, há uma política oficial e essa política oficial defende o bilinguismo. (...) Mas, para além dessa definição da política educativa que deriva de um politicamente correto em termos teóricos do bilinguismo, o que é facto é que na prática nós continuamos a ter heranças de várias perspetivas e continuamos a tê-las por vários motivos. Por um lado as estruturas que foram criadas para dar resposta quanto às outras perspetivas não chegaram a acabar e portanto, nós tivemos modelos que foram criados para a defesa do oralismo e para a defesa da integração como valor máximo, defendendo a questão da integração social, que continuam. Temos perspetivas mais ligadas à filosofia da Comunicação Total (E13: 402).</p> <p>Um outro aspeto é que a formação que as pessoas foram tendo não as preparou suficientemente para o trabalho em termos de bilinguismo. Se nós entendermos que o bilinguismo é passarmos o currículo e o trabalho que temos com os ouvintes para língua gestual, aí ficamos descansados, porque basta ter um formador ou um intérprete ao nosso lado. Os professores ficam descansados no sentido em que acham que é a mesma coisa, não precisam de fazer mais nada. Apenas mudam a chave, a agulha. Mas se o bilinguismo for entendido na dimensão da cultura e na dimensão do currículo, nós temos que perceber se há efetivamente métodos bilingues (E13: 403).</p> <p>Eu não conheço métodos bilingues, eu conheço a utilização supostamente do bilinguismo, eu conheço a utilização da língua gestual, mas não conheço métodos. Métodos oralistas eu tinha. Sabia que havia o método de Van Uden e outros, porque era uma coisa que estava estruturada e me dizia: “Face a estes problemas dos surdos temos um processo de os ajudar na construção da linguagem oral e da linguagem escrita”. Quando entramos nas perspetivas bilingues eu não tenho um método que me diga como vou começar, como vou trabalhar a língua gestual, como é que vou articular a língua gestual com o português, etc. (E13: 403).</p> <p>Nas perspetivas bilingues, nós não sabemos como, nós não temos nada estruturado, temos apenas a ideia de que é importante. Face a essa dificuldade, o que as pessoas continuam a fazer são experimentações livres. A gente vai tentar ver se isto dá resultado, vai tentar ver se aquilo dá resultado, vai buscar um bocadinho de oralismo, vai buscar um bocadinho de outras formas de expressão, vai metendo uns gestos, vai ficando muito contente com algumas coisas. Mas, no fundo, a questão fundamental é como é que nós conseguimos que alguém que não tem comunicação e que não tem uma língua estruturada, faça a sua aquisição de uma forma natural, e que faça uma reflexão e que também tenha essa língua estruturada e relacionada com o português. Eu acho que essa dificuldade leva a que as práticas sejam as mais díspares possíveis. Estamos a falar supostamente da mesma coisa e a fazer coisas completamente diferentes (E13: 403).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>C2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar</p> | <p>Toda a vida se reivindicou que eram precisos terapeutas, intérpretes, formadores e professores da Educação Especial, mas depois quando todos se juntam e nós dizemos “isto é um processo de educação bilingue”, como é que vamos funcionar na prática? Qual é o papel do formador? Qual é o papel do intérprete? Qual é o papel do professor de Educação Especial? Mas mais importante do que isso é qual o papel que um e outro têm no mesmo espaço (E13: 408).</p> <p>Eu estou a trabalhar com um formador. (...) Qual o limite do trabalho do formador, qual o limite do meu trabalho? O formador está lá para dar língua gestual ou está lá para dar suporte na aprendizagem? (...) O intérprete é apenas uma pessoa que funciona como canal de tradução de uma pessoa para a outra ou é um elemento ativo na equipa educativa? Como é que articulamos a questão da terapia? Sabemos que embora sendo uma terapia de comunicação, tem sobretudo em vista a oralidade. Como é que gerimos isto numa perspectiva bilingue, que põe a oralidade entre parênteses? (E13: 408).</p> <p>A 3ª fase é depois destas equipas se conhecerem há algum tempo e serem consolidadas, começam a olhar já não tanto para o “nós devemos estar desta forma”, “o nosso trabalho é este”, mas começam a olhar especificamente para o funcionamento dos alunos, isto é, perceberem “estes alunos têm dificuldades neste aspeto, vamos tentar arranjar formas de ultrapassar o seu problema”. É importante deixarmos de discutir se os alunos devem estar em turmas de surdos, se isto é ou não inclusão, para nos centrarmos na forma como devemos ultrapassar os problemas dos alunos em termos pedagógicos (E13: 408).</p> <p>Consoante o tipo de população, teríamos diferentes tipos de respostas, mas tudo integrado dentro da mesma rede. Para mim, a escola de referência pode ter perfeitamente os surdos médios, os surdos implantados, os oralistas, etc. Tem que ter. Deve ser uma escola de referência para a educação para surdos e não uma escola de educação bilingue no sentido restrito em que o bilinguismo é a língua gestual enquanto primeira língua. Isto só serve para dizer que mais uma vez uns são privilegiados e outros não são. Uns, pelo facto de serem surdos e pelo facto de não serem implantados têm todas as condições. Os outros, pelo facto de serem implantados, já não têm as condições (E13: 409).</p> <p>Estamos habituados a conceber o bilinguismo como sendo a Língua Gestual Portuguesa a primeira língua e o Português, a segunda língua. Mas para estes miúdos, nós podemos ter na mesma uma perspectiva bilingue, mas concebendo o estatuto das línguas ao contrário, que o Português é a primeira língua e a língua gestual, a segunda (E13: 426).</p> <p>Creio que há, ainda, um percurso a fazer, mas na essência defendo a educação bilingue. A educação de surdos sem língua gestual não me parece viável, no entanto penso que se deve estudar/investigar mais o desenvolvimento da literacia (Português escrito) na criança surda (E14: 429).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C2. O bilinguismo como modelo educativo a privilegiar | <p>As questões educativas devem ser vistas de uma forma muito pragmática e é evidente que a educação deve ser uma educação bilingue, porque é aquela que respeita a individualidade do indivíduo. Se ele tem uma língua que é aquela, porque é que eu lhe vou estar a dar outra (E15: 437).</p> <p>O bilinguismo ainda é o caminho, porque não é possível para as crianças e jovens surdos aprenderem somente a Língua Portuguesa na sua versão vocal/oral. O que tem sentido é eles aprenderem o mais cedo possível a sua língua natural. A opção do bilinguismo para os surdos é a única legítima e possível (E16: 446).</p> <p>O que o decreto prevê é que os alunos tenham LGP como L1 e Português como L2. Não sei até que ponto todos os meninos têm que ter LGP como primeira língua no sentido estrutural da questão. O que nos chega às mãos é uma diversidade grande, não há um padrão de surdos. Muitos destes meninos, quando os pais enveredam pelo implante, deixam de ter língua gestual e tudo fica dependurado, cheio de pontas. Não é oral nem é gestual. Ficamos um bocado à procura do caminho. Eu não sei se a resposta bilingue, tal como está pensada, é uma resposta completamente acertada para todos os casos. Devia ter que haver mais alguma flexibilidade nesta fase em que recebemos tantas crianças com predisposição para falar e para ouvir, ainda que sejam surdos profundos (E16: 447).</p> |
| C3. O número de escolas de referência como critério não consensual | <p>Nós tínhamos 3000 crianças a frequentar as UAEAS, agora temos mais ou menos 1900 crianças surdas nas escolas de referência. É uma grande diferença. É também uma forma de poupar dinheiro. Eram oitenta e tal escolas, agora são cerca de quarenta. Reduziu-se bastante. Existem muitos surdos, só não sabemos bem onde é que eles andam (E1: 218).</p> <p>Não é uma escolha fácil. Não é um problema das escolas, mas um problema da sociedade. Nós não sabemos o que vai acontecer amanhã. Preparamos um projeto hoje e depois não sabemos, porque a sociedade está sempre a evoluir, em mutação constante. (...) As escolas de referência têm que ser menos, têm que ser reduzidas. Mas, na verdade, com as escolas de referência, as crianças surdas acabaram por ser menos (E1: 220).</p> <p>Na Suécia é o melhor modelo do mundo no que diz respeito ao bilinguismo. Eles têm 5 escolas para o país todo. Os surdos estão todos concentrados nessas escolas. (...) Ao nível da língua e do ambiente, são precisos no mínimo 100 surdos. Está provado a nível linguístico, que são precisos 100 alunos para eles se desenvolverem. Não é 20 nem 30, é 100. As escolas de referência ainda não têm esse número (E3: 253).</p> <p>Para mim, o que nas escolas de referência está um bocadinho mal, é ver algumas crianças surdas a fazer deslocações. (...) Só há duas escolas de referência no Norte. Muitos pais não aceitam, porque as crianças são muito pequenas (E4 AB: 264).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>C3. O número de escolas de referência como critério não consensual</p> | <p>Esta desenvolve-se em comunidade, daí que se os surdos estiverem dispersos, eles não têm com quem comunicar. Todos nós sabemos que para uma língua se desenvolver naturalmente, tem que existir uma comunidade (E7: 298).</p> <p>Há uma característica do 3 que me preocupa que é o facto de restringir as escolas de referência. (...) Acho que se reduziu de mais, no sentido em que há crianças surdas que não estão a ser colocadas nessas escolas, porque os pais não querem que os seus filhos percorram 100 km, para irem para a escola ou não querem que os filhos sejam colocados em lares ou residências para ficarem perto dessas escolas e perderem o contacto familiar. Porquê? Porque a rede das escolas de referência é pouco abrangente (E9: 346).</p> <p>A redução das escolas de referência, do número e da rede parece-me que foi exagerada e não teve só a ver com aquela questão de juntar os surdos. Quanto a mim, foi também uma medida economicista, de concentração de recursos em menos escolas e do Estado investir menos em professores de língua gestual, em intérpretes, em professores com formação na área da Educação Especial ou da educação para surdos (E9: 347).</p> <p>Penso que não resistiria à tentação de criar sete escolas de surdos, uma na Madeira, outra nos Açores e outra em cada uma das direções regionais. Nós temos, não chega a mil surdos no sistema escolar, no nosso sistema educativo, portanto fazer sete, oito escolas, poderia ser na base de cem alunos por escola, em termos médios (E10: 370).</p> <p>Não sei se o número está adequado, porque depois vais ao interior e há um bocado de desertificação educacional. Entre Braga e Porto tens logo dois agrupamentos de referência e depois vais para dentro e não tens. Não sei se são muitas, sinceramente. Acho que devia haver mais no interior (E11: 375).</p> <p>Ainda ontem, o Senhor Primeiro-Ministro dizia que era um crime pôr vinte crianças num recinto. Essas crianças têm que estar numa escola, porque senão ficam isoladas, ficam sem conhecimentos, ficam sem possibilidade de se desenvolver. E estava a falar de vinte. Veja o problema quando são duas ou três crianças numa escola. Já se melhorou. Já se conseguiu reduzir algumas escolas. O problema para os ouvintes é o mesmo que o problema para os surdos. É o problema do desenvolvimento global. A língua só se desenvolve com muitos alunos (E12 ATC: 390).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C3. O número de escolas de referência como critério não consensual | <p>Defendemos que só deveria haver cinco escolas com surdos em Portugal. Para isso, teria de haver uma correta política de transportes, porque hoje as acessibilidades permitem. (...) E como foi dito pela Senhora Ministra da Educação, não é por razões económicas, mas por razões pedagógicas que se juntam os miúdos. (...) Tracem-se circunferências à volta desses cinco pólos e veja-se se existem surdos nessa região. Veja-se que transportes é que se necessitam de criar para em cinco, seis locais de Portugal Continental se criarem grandes escolas de surdos. Verificar-se-ia que para 80% das crianças ou mesmo mais, a deslocação seria muito inferior a uma hora (uma hora num sentido e uma hora noutro sentido). Isto é, para uma minoria, porque a maioria estaria já nas zonas onde se estavam a desenvolver escolas. Para implementar um projeto destes, de construir cinco ou seis núcleos, podíamos utilizar um sistema de informação geográfica. Poderiam estar todos inventariados, com as suas idades. Criar uma base de dados para gerir da melhor forma um processo que traz resultados no futuro e com custos muito mais baixos para a sociedade (E12 ATC: 391).</p> <p>Faz todo o sentido haver escolas de referência. Podia era não haver só uma aqui no Porto, podia haver complementaridade entre estas duas escolas e estarem os recursos distribuídos. Deixaria era a sugestão de aqui no Porto serem duas, ou uma bipartida (E16: 449-450).</p> |
| C4. As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/exclusão | <p>Depende da capacidade de cada um. Eu estive integrado numa turma de ouvintes. O que é que acontece nas turmas de surdos? Continuamos com os coitadinhos e esse não é o modelo. Continua a haver facilitismo. É muito importante a turma de surdos, mas dentro da sala de aula, o professor não pode dizer: "Não vou ensinar isto, porque..." (E1: 219).</p> <p>Para a criança surda, o que é o melhor possível? O melhor é dar-lhe a língua gestual logo desde cedo, é estar junto com outras crianças surdas para desenvolver a língua. Se está sozinha ou só com um adulto não desenvolve a língua. Se ela está sozinha, se estamos a fazer o que é pior para aquela criança, não estamos a incluí-la. Se ela está sentada com outras crianças ouvintes e olha para o quadro e copia, não está incluída. O corpo dela está ali, mas não está a ter acesso à partilha com a turma. Estar incluído é dar à criança surda o que ela precisa para se desenvolver, tal como as outras crianças se desenvolvem (E2: 230).</p> <p>Se eu tenho um filho, eu quero que o meu filho consiga comunicar com o professor, quero que o meu filho tenha o melhor professor, quero que ele saiba ensinar e explicar a matéria ao meu filho e tirar-lhe as dúvidas. Acho que todos os pais em Portugal querem a mesma coisa. Nós, a APS, queremos a mesma coisa para as crianças surdas, queremos uma educação de qualidade e isso passa por uma turma só de surdos. O 25 de abril já foi, o tempo das turmas em que os alunos estavam todos sentadinhos a copiar o que o professor diz já acabou. Agora, não é só o professor que fala nas aulas. É importante a partilha com os colegas, fazer trabalhos de grupo, desenvolver competências em conjunto, temos novos livros, temos a nova lei da educação básica, com o objetivo de desenvolver competências. Não é só aprender a somar e a subtrair. Agora no final dos vários ciclos de ensino, a criança tem várias competências para atingir. É importante que a criança surda desenvolva estas competências. Como é que a criança vai desenvolver estas competências olhando só para o professor e vendo a boca a mexer? Como é que se vai desenvolver se não comunica com os colegas, se não participa nos trabalhos de grupo? Os meninos ouvintes podem. Os surdos também têm o mesmo direito (E2: 239).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>C4. As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/exclusão</p> | <p>Nós devemos defender as crianças, devemos trabalhar ao nível do desenvolvimento da estrutura cognitiva. Isso é feito através da língua gestual, depois do português. (...) Elas devem estar inicialmente em turmas de surdos, porquê? Para poderem ver melhor as coisas, por causa do ambiente onde estão integrados, não há obstáculos. Também os professores são bons. A família precisa de apoio. (...) Esse tipo de ensino deve ir, pelo menos, até ao 9º ano. Sempre em turma de surdos. No secundário, já podem estar integrados. (...) Se eles são integrados prematuramente, há problemas que surgem, falta de comunicação, há limites ao nível do tempo. Não lhes vai dar felicidade no futuro (E3: 253).</p> <p>É importante que na escola os alunos surdos estejam inseridos junto com a comunidade ouvinte, porque lhes dá a possibilidade de se sentirem iguais. Por outro lado, se estiverem numa mesma turma e tiverem notas inferiores, podem ficar com ideias negativas, com complexos. A inclusão também depende de cada criança surda, da maneira como se adapta à escola, aos colegas ouvintes (E4 AB: 261).</p> <p>Eu defendo que possa ser importante, mas só em algumas disciplinas. Em todas as disciplinas, não. É importante que as crianças surdas interajam com as ouvintes, que partilhem experiências. Na minha geração, não tínhamos turmas de surdos, mas escolas de surdos. Será que isto não é outra vez uma forma de discriminação? Separar as crianças em ghetos? Aceito que haja turmas de surdos em algumas disciplinas, por exemplo no Português ou em disciplinas que precisem do Português. Em Educação Visual, em Matemática, não é preciso (E4 AB: 263).</p> <p>Eu não concordo com as escolas de referência ao nível do secundário, porque isso obriga todos os alunos surdos a irem para os mesmos cursos. É importante que existam escolas de referência até ao 9º ano, mas daí para a frente não. É preciso dar autonomia aos alunos, porque também não há universidades de referência. Cada aluno devia poder ir para onde quisesse, tinha um intérprete, mais nada (E4 AC: 263).</p> <p>O sistema de ensino em Portugal ainda não responde às necessidades dos alunos surdos. Estes deveriam estar preferencialmente numa única turma, mas isto não acontece nas escolas portuguesas, pois alunos surdos e ouvintes estão integrados na mesma turma (E5: 275).</p> <p>Para mim o mais importante é estar com os surdos, em turma de surdos. (...) Quando os alunos surdos estão integrados, é necessário estar lá sempre alguém específico para os ajudar, não têm autonomia e sentem-se um bocadinho à parte por causa disso. Na turma de surdos não há esse problema. Está lá o professor e está o formador e os alunos têm muita mais autonomia (E6: 280).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| <p>C4. As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/exclusão</p> | <p>Eu sempre lutei para haverem turmas com surdos e com ouvintes. (...) Há sempre possibilidade de fazer turmas de surdos com ouvintes, tendo o apoio do professor surdo ou tendo o apoio do intérprete se o professor precisar. E há turmas que, de facto, não funcionam, a não ser que sejam só surdos. (...) Assim sendo, nós verificámos que valia a pena em matérias como Português, Físico-Química, Ciências da Natureza, etc. que eles estivessem sozinhos. São áreas específicas, com conceitos a que eles não estão muito habituados. Nesse caso, eu defendo as turmas de surdos, porque acho que devemos ser abrangentes. Se puder ser, eu prefiro as turmas com surdos e ouvintes. Não podendo ser, por razões de atraso linguístico e cognitivo dos surdos, aí é realmente uma confrontação com grupos completamente distintos e o professor não vai poder avançar. Tudo isto depende das situações das próprias crianças, dos próprios surdos, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu contacto com a língua gestual, tardio ou não tardio, o desenvolvimento da língua gestual. Isto tem que ser adaptado caso a caso. Não conheço uma norma. Tem que ser consoante as necessidades (E7: 297).</p> <p>No caso dos surdos, se pensarmos que são uma minoria linguística numa sociedade (e numa escola) maioritariamente ouvinte, não tem sentido fazer turmas mistas (E8: 320).</p> <p>A inclusão que era praticada em muitas escolas e que acontecia na realidade era apenas uma inclusão física. Os alunos surdos estavam integrados numa turma de ouvintes, mas o conceito de inclusão que procurava encontrar as condições para que eles estivessem realmente incluídos não funcionava. Eles estavam numa turma de ouvintes, mas não tinham as condições necessárias para uma verdadeira inclusão, o que causava na prática uma verdadeira exclusão. Os alunos surdos eram incluídos em turmas de ouvintes, mas as metodologias de trabalho, as equipas que trabalhavam com eles, não estavam preparados para que eles pudessem estar verdadeiramente integrados ou incluídos (E9: 342).</p> <p>Não concordo que um aluno surdo esteja sozinho, misturado numa turma de ouvintes, para já, porque fica sozinho. Não tem os seus pares. Isso, eu não concordo. Agora nalguns aspetos, nalgumas matérias, nalgumas escolas, se houver um grupo de surdos que esteja numa turma de ouvintes, tem que se ver se eles têm condições de acesso à matéria e se o professor está preparado para trabalhar com ambos, alunos ouvintes e surdos (E9: 348).</p> <p>Se a LGP é a língua dos alunos e da escola, a comunidade de surdos é o núcleo organizador de todas as aprendizagens. (...) Esta é uma condição básica por razões de comunicação. Todas as aprendizagens passam pela LM, neste caso a LGP, mesmo a LP escrita. Logo o grupo ou turma de surdos é incontornável (E10: 363).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C4. As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/exclusão | <p>Acho que faz bem, tanto às crianças como aos jovens conviverem com pares iguais a eles. As pessoas estão todas em pé de igualdade. Não vejo que seja exclusão, como algumas pessoas dizem, ou escola exclusiva (E11: 375).</p> <p>Primeiro, é necessário fazer um diagnóstico precoce da surdez. Em segundo lugar e por outro lado, em casa, é necessário que os pais, familiares e amigos, utilizem, também língua gestual. Para quê? Para que imediatamente a seguir se consigam criar mecanismos para a criança ser integrada em classes em que estejam outras crianças surdas (E12 ATC: 383).</p> <p>Toda a formação dos miúdos, desde os dois até aos cinco anos e ao longo da sua vida, terá que ser visual. (...) A aprendizagem da leitura tem que ser feita através de palavras e símbolos. Não se pode usar uma metodologia silábica, porque para os surdos só mais tarde fará sentido. Quando chegam a uma primeira, segunda classe, nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, com outros miúdos surdos, podemos pensar em ter turmas com cerca de 50% de miúdos surdos e 50% ouvintes. Começam a ter contacto e a ter uma ideia de que existem muitos miúdos ouvintes. Mas entretanto, eles já ganharam autoestima como surdos, porque tiveram e desenvolveram a sua comunicação. Têm sempre um grupo de apoio e de suporte entre os surdos, que é um grupo, nesse contexto, grande. Têm professores, têm pais em casa que sabem o que é a surdez e que lhes dão autoestima e força para vencerem as dificuldades (E12 ATC: 384).</p> <p>Primeiro, língua gestual, a seguir passar para a leitura, depois para a escrita. Mais tarde, já com uma boa capacidade de leitura, de escrita e de compreensão do vocabulário, numa fase dos 13, 14, 15 anos, e tendo o aparelho fonador sido estimulado desde sempre, apostar efetivamente numa tentativa de oralização que nem sempre é possível, mas que em alguns casos, tem dado resultados. (...) Quando o miúdo surdo chega ao terceiro ciclo, (...) estamos a falar de um 7º, 8º e 9º ano (...) acredito que seja possível, que acompanhe as aulas com professores que as dão em língua portuguesa, com o apoio de intérpretes (E12 ATC: 384).</p> <p>O conceito de inclusão (...) tem sido na maior parte das vezes utilizado de uma forma a meu ver pouco correta, ou seja, na perspetiva de que a mera colocação no mesmo espaço, nas mesmas situações, com o mesmo tipo de oportunidades, leva à inclusão. Mas só leva à inclusão se houver um processo de diferenciação positiva e se daí resultar uma mais valia para os próprios, ou seja, é a situação de eu poder escolher se quero ou não ser incluído. Nós partimos do pressuposto de que todas as pessoas devem estar incluídas, porque o facto de alguém estar de fora nos leva à ideia de que essa pessoa está à margem, mas muitas vezes das margens vêm as grandes evoluções. E, portanto, o próprio conceito de inclusão, seja dos surdos ou não, tem que ser pensado. Nós podemos estar a cair naquilo que o José Alberto Correia fala que é as ciladas da inclusão (E13: 403).</p> <p>Não é a ideia de todos ao molhe e fé em Deus, mas a ideia de que a inclusão é encontrarmos espaços próprios para o indivíduo, isto é, se a ideia de inclusão for de que todos têm a resposta que é mais adequada a si próprios, se a resposta mais adequada no caso dos surdos é o facto de eles não estarem numa turma de ouvintes, então isso é um processo de inclusão (E13: 404).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C4. As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/exclusão | <p>Sempre existiram turmas de surdos, mas existiam para aqueles casos em que os alunos não tinham perspetivas ou possibilidade de ser integrados ou para os alunos que tinham mais dificuldades. A turma de surdos era sempre vista como um currículo mais específico, à semelhança daquilo que se faz com a deficiência mental, como a última resposta dentro da escala da integração. Agora a turma de surdos é formada, não porque os alunos surdos não podem ser integrados, mas porque se acha que é importante eles estarem numa turma de surdos. Isso faz uma diferença fundamental na perspetiva como se olha para as turmas de surdos, não na construção (E13: 411).</p> <p>Ao termos agora turmas de surdos temos uma série de recursos que não tínhamos antigamente. Temos ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar, a possibilidade de ter formador e ao nível do 2º e 3º ciclos, a possibilidade de ter intérpretes. E temos a introdução da língua gestual. Esses aspetos em si fazem a diferença, mas só fazem a diferença mais uma vez se concebermos que a turma de surdos não é um rearranjo apenas organizativo, não é dizermos “pego neles e ponho-os aqui todos juntos”, em vez de estarem integrados estão aqui, mas isso tem que corresponder a um projeto pedagógico (E13: 411).</p> <p>Esse projeto pedagógico vai traduzir-se num projeto curricular que vai implicar a língua gestual, vai implicar a forma como se olha para todo o currículo, isto é, vai implicar que eu quando estou a dar Matemática ou quando estou a dar Português, tenha que perceber que não é a mesma coisa que estar a trabalhar com uma criança ouvinte (E13: 411).</p> <p>E depois é preciso não esquecer que os surdos são diferentes uns dos outros. Quando se cria a turma de surdos, ela vai ter que ter um projeto curricular como as outras turmas, mas a existência do projeto curricular não invalida nem deve invalidar a existência de programas educativos especiais. E se eu num programa educativo individual indico que os objetivos para aquele aluno são os que estão definidos no Projeto Curricular de Turma, o que está a acontecer é que eu estou a perder a individualidade do aluno em detrimento da resposta educativa que eu construí. É a mesma coisa que eu ter um aluno com necessidades educativas especiais numa turma e dizer que o programa educativo dele é o programa que foi construído para a turma. Tem que haver aqui a dimensão que a turma é um espaço organizativo, que a turma é um espaço pedagógico e que é um espaço curricular diferente e que depois dentro disso ainda existe adaptação concreta que pode ser feita para cada aluno, o que implica outra coisa, ou seja, o resgate da ideia que os surdos não podem ter o mesmo número de horas curriculares que os outros (E13: 411).</p> <p>A colocação de um surdo numa turma em que todos são ouvintes, sem acesso à comunicação, à língua que é usada na sala de aula, não é inclusão, mas sim exclusão. Penso que tem que se divulgar as necessidades que os alunos têm, os seus direitos e o potencial que a educação bilingue tem. As turmas de surdos promovem a inclusão dos alunos surdos, significam igualdade e respeito pela diferença. Sem esta resposta continuaríamos a promover as dificuldades para os surdos de aceder a níveis de formação superior e a realizarem-se como pessoas de forma global (E14: 429).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C4. As turmas de surdos como sinónimo de inclusão/exclusão | <p>Acho que se devem fazer turmas de surdos e, provavelmente, turmas mais alargadas, onde estejam ouvintes. Eu não centrava a questão exclusivamente nos surdos. Uma vez que eles estão na escola regular, também centraria a questão nos ouvintes. É bom para os ouvintes que vejam e que aprendam com os surdos. A luta das minorias é fazer-se respeitar e vingar no seio das maiorias, mas para isso não devemos intervir só nas minorias. Devemos intervir também nas maiorias. Por exemplo, eu não vejo porque é que Matemática não há de ter uma turma alargada de surdos e ouvintes, surdos em número suficiente que seja significativo, de modo a que se sintam confortáveis, e ouvintes em número suficiente para que essa situação também se assegure (E15: 440).</p> <p>Acho que não se pode generalizar o conceito de surdez ao surdo profundo pré-linguístico, bilateral, neurossensorial, não podemos fixar-nos nesse conceito. Se nos fixarmos nesse conceito, a turma de surdos faz todo o sentido, se nós alargarmos mais o nosso espectro e admitirmos que há outro tipo de surdos que por uma decisão alheia passaram a ter um dispositivo que lhes permite ouvir mais ou relativamente bem, se calhar a situação é diferente. E é diferente também para um surdo ligeiro ou severo (E16: 446).</p> <p>Eu penso muito bem das turmas de surdos e quanto mais cedo souberem língua gestual melhor. A intervenção precoce é no meu entender a área prioritária. Ou começamos por aí ou não vale a pena irmos para lado nenhum. As turmas de surdos com o professor de língua gestual e o professor de Educação Especial fazem todo o sentido, pelo menos para os mais pequeninos. Agora não concordo que seja para todos os alunos (E16: 449).</p> |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>Acho que devia haver as disciplinas de Cultura e História Surda. Não eram só os alunos, mas a família também. Era importante a articulação. Não podemos separar o mundo da escola do mundo de casa, porque assim a criança não vai poder desenvolver-se saudavelmente. Devia ter-se investido na educação, mas com esta articulação. É fundamental. Também seria importante articular com algumas fábricas, com o mundo do trabalho. E os alunos ouvintes também deveriam ter estas disciplinas (E1: 223).</p> <p>Há uma coisa que eu não concordo. Tiraram a língua estrangeira. Os surdos deviam aprender inglês igual aos ouvintes, porque isso é como uma pessoa deficiente mental: “Não vai ter Inglês, porque coitadinho...”. E deviam ter também Francês, tudo igual aos ouvintes. Nasceram surdos, mas o cérebro é igual. Não têm qualquer problema. O desenvolvimento cognitivo está lá todo. Estão à espera é de receber coisas. Se a escola diz “Não fazemos isto, não damos aquilo...”, o aluno surdo não tem nada (E1: 223).</p> <p>Os professores é que fazem a especialização e olham para os surdos como deficientes. Olham para a criança como alguém que não tem qualquer coisa. Não tem voz, não tem fala. Automaticamente, as expectativas não são altas (E2: 229).</p> <p>Têm que ver qual é a forma mais fácil para aquela criança adquirir conhecimento do mundo, têm que procurar estratégias e metodologias adequadas a esta criança. Deviam ter expectativas altas para a criança surda. Esta pode ter um desenvolvimento tal e qual a criança ouvinte (E2: 229).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>Eu acho que a exigência deve ser igual à dos ouvintes, o nível de conhecimentos exigidos deve ser o mesmo no final da escola (E2: 243)</p> <p>Os programas de História e de Ciências podiam ser os mesmos, mas deviam incluir áreas relacionadas com os surdos. Nas ciências e nas tecnologias já há investigadores surdos e podia dar-se às crianças surdas esse conhecimento, porque elas pensam que são só os ouvintes que inventam as coisas todas, mas também há surdos. À disciplina de História é a mesma coisa. Quando se fala da História geral, devia incluir-se também a História dos surdos, falar dos surdos famosos. É claro que o currículo de LGP já tem esta informação na parte da cultura e da comunidade. Tem a parte da História, mas era bom que isto estivesse interligado com as outras disciplinas também (E2: 243).</p> <p>O Programa Curricular de Língua Portuguesa não devia ser igual, porque é uma 2ª língua e também não deve ser um programa simplificado. É um programa que tem de ser tal como quando se ensina a uma criança estrangeira que vem para Portugal. Só que o ponto de partida tem que ser diferente. A criança ouvinte quando entra na escola já sabe português, vai aprender a escrever. Já tem vocabulário, já domina a língua. Vai aprender palavras novas, mas já conhece a língua. A criança surda, muitas vezes, vai ver o português pela primeira vez. Não é justo ter um programa igual. Deve ser um programa específico para a criança surda (E2: 243).</p> <p>Segunda língua só quer dizer que é o que se aprende depois, na ordem. O estatuto da língua é igual. (...) Não vamos ter uma criança surda, um bebé com 9 meses a aprender português. No bebé surdo, o acesso ao português não é direto, porque não ouve. A lógica é essa. Vai aprender português visualmente através da escrita e da leitura. (...) É segunda língua, porque se aprende depois. Os momentos têm que ser diferentes, os textos têm que ser diferentes. Quando o surdo acaba o 12º ano, o objetivo é que seja bilingue, que tenha as duas línguas bem estruturadas. Não é que seja bilingue logo ao fim do primeiro ano, as coisas têm que ser progressivas. Vai subindo a escadinha devagar até chegar ao bilinguismo no final da escolaridade (E2: 247).</p> <p>O currículo deve ter as mesmas disciplinas dos ouvintes, embora o Português deva ser para surdos, por ser uma língua não materna (E3: 256).</p> <p>Os professores de Português deviam ter uma formação específica. Defendo isso. Não é facilitar, não é isso. É fazer adaptações curriculares, mas que no fim todos atinjam os mesmos objetivos. Não importa o caminho, importa é chegar lá (E4 AB: 263).</p> <p>O currículo deve ser igual. Ponto final. Pode ter algumas adaptações, mas essas adaptações ou alterações nunca podem traduzir-se em facilitismo. O importante aqui não é modificar o currículo, é que os alunos surdos atinjam os mesmos objetivos dos ouvintes no fim da escolaridade (E4 AB: 266).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>Uma segunda língua geralmente é uma língua que aprendemos por necessidade. Se vou viver para França, aprendo uma segunda língua para trabalhar lá. O bilinguismo para pessoas surdas é muito complicado (E4 AB: 268).</p> <p>Em Portugal, fala-se muito de bilinguismo, mas que bilinguismo é esse? Primeira, segunda, terceira, quarta línguas... Como já disse várias vezes, o bilinguismo é o acesso em pé de igualdade a duas línguas, ao mesmo tempo. Isso acontece em Portugal? Que crianças surdas é que têm a língua gestual como primeira língua em casa? Na sociedade? Onde está a primeira língua?</p> <p>Só se os pais forem surdos é que a língua gestual é a primeira língua, mas em 95% dos casos, são ouvintes. A língua primeira é a oral. Não deviam ser chamadas de primeira e segunda línguas, mas apenas duas línguas. (...) O bilinguismo é importante se as duas línguas forem equilibradas (E4 AB: 268).</p> <p>A comunidade surda defende que os alunos surdos devem ter o mesmo currículo dos ouvintes. O que se pretende neste currículo é que a LGP seja não só para os alunos surdos, mas também para os alunos ouvintes (E5: 276).</p> <p>É positivo ser igual ao dos ouvintes, porque estão dentro da mesma sociedade. A minha luta é no Português, porque aí os surdos têm uma sensibilidade diferente. Eu acho que em Português não deviam existir intérpretes nas aulas. É a minha opinião. Está o professor, está o intérprete e o aluno nunca olha para o registo gráfico. Percebe muito bem, mas é a intérprete, não é o texto. O intérprete devia sair e entrar o formador, porque o formador, como não ouve, trabalha com os alunos de outra forma. (...) Ou então, estar o intérprete na aula de Português, mas só como apoio aos alunos surdos. Deve-se exigir que os alunos olhem para o texto Nas outras disciplinas, eu acho que deve ser igual. Acho muito importante o Português como segunda língua, porque o Português igual aos ouvintes não pode ser. Os surdos têm outras necessidades. Tem a cultura na disciplina de LGP, fala-se um bocado da língua e da cultura, porque as duas coisas estão ligadas. A própria identidade está ligada (E6: 284).</p> <p>O currículo de Língua Gestual Portuguesa tem de ser igual ao da Língua Portuguesa, tem que contemplar todos os aspetos do desenvolvimento da língua, da análise da língua, a metalinguística, saber analisar frases, tudo. É uma língua, só que não tem uma componente escrita. (...) A Língua Gestual Portuguesa deve ter o mesmo programa de uma língua qualquer, como aprendemos o Inglês, como aprendemos o Francês, etc. Eles tem que aprender a língua gestual como sua primeira língua, como nós aprendemos a Língua Portuguesa e nós temos a Língua Portuguesa desde a pré-escola e vamos por aí fora até ao 12º ano. Temos sempre o desenvolvimento da língua. Eles também devem ter o mesmo em relação à língua gestual (E7: 300).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>Todos os conhecimentos e todas as competências ou saberes práticos (saber-fazer, saber-ser, saber-pensar, saber-dizer) que se consideram importantes para os alunos ditos normais, devem ser proporcionados aos alunos surdos. Estes devem ser preparados em todos os domínios ao mesmo nível que os ouvintes. (...) Penso que, em termos de planos de estudos, há algumas disciplinas que são fundamentais como a “História e a Cultura da Comunidade Surda” — cultura no sentido de uma experiência de vida própria de uma comunidade idiomática <i>sui generis</i>. É uma determinada experiência do mundo que é muito importante, sobretudo para os alunos surdos que são filhos de pais ouvintes e que não podem beber essa experiência a partir do berço (E8: 330).</p> <p>Também acho importante uma disciplina, a que, na ESE de Setúbal, chamamos “Audição, Visão e Surdez”, para discutirmos o que é isto da surdez do ponto de vista sensorial, do ponto de vista cognitivo; do ponto de vista social, o que é isso a que chamamos ver e ouvir. Seria um espaço onde os alunos surdos pudessem conhecer-se melhor a si próprios, ajudava ao seu autoconhecimento e ao conhecimento do mundo em que vivem. (...) O que é importante é que os alunos surdos tenham algumas disciplinas deste estilo adaptadas a cada uma das faixas etárias, com nomes e currículos adequados a cada nível de ensino, porque os surdos são uma minoria linguística, além de terem essa característica fisiológica da surdez (E8: 330).</p> <p>Não faz sentido reduzir currículos, porque a redução de currículos está a cercear um direito de acesso ao conhecimento que os surdos têm. (...) O que estamos a defender aqui, de raiz, é uma educação bilingue que deve começar na primeira infância e ir até ao final da universidade. Seguindo este percurso todo, é óbvio que não faz sentido nenhum a redução de currículos, a facilitação que sempre houve (E9: 353).</p> <p>Adoto uma definição de currículo que não é minha, mas que é de uma investigadora australiana que afirma que “o currículo é o aluno”. Isto significa que uma criança surda tem que privilegiar as forças que decorrem da visão e daquilo que ela pode fazer, tudo aquilo que é o visual, o desenho, a pintura, os grandes painéis, os movimentos, o cinema, tudo isso, as artes visuais, a escultura, a arquitetura, são o fundamental da cultura do surdo. Não esqueçamos que 80% da nossa informação vem através dos olhos. (...) Só nesse aspeto é que eu entendo que o currículo tem que estar informado da cultura para o surdo, que é igualmente rica. (...) De resto, não admito currículos facilitados. Eles têm todas as capacidades do mundo. (...) Os programas escolares correspondem a opções arbitrarias das políticas educativas. Há muitos caminhos para promover o desenvolvimento humano que a escola nem sempre valoriza: a música, a pintura, o cinema, as artes em geral, o desporto (E10: 365).</p> <p>O Português assenta numa correspondência fonema grafema, é uma língua fonológica. Então, se tu tens um surdo, perdes metade da correspondência e tens que ter metodologias específicas de decifração num primeiro momento do texto até chegares à compreensão e à literacia do texto (E11: 378-379).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>Eu acho que tem que ser um currículo adaptado, sobretudo em algumas disciplinas como o Português. Não se pode confundir é com um currículo fácil. Se no currículo existir música, não me parece que faça muito sentido, a não ser que tenha metodologias adaptadas à surdez. Não me parece que seja uma disciplina a ter, agora as outras não vejo porque não. O aluno tem duas línguas. A LGP deve ser ensinada consoante a proficiência do aluno, porque muitas vezes não é a sua língua materna, porque nunca a viu em casa. Deve ser ensinada no sentido de se vir a transformar na sua língua primeira, sobretudo se o grau de surdez for considerável. Mesmo que não seja considerável, acho que deve sempre ser desenvolvida como se fosse a primeira língua, porque fisiologicamente o aluno está mais recetivo a uma língua visual do que a uma língua auditiva. O Português deve ser ensinado como segunda língua (E11: 377).</p> <p>O programa tem que ser exatamente o mesmo. Nós defendemos o mesmo nível de exigência que existe para qualquer ouvinte. Eventualmente, nas correções dos testes, tem que haver pessoas que tenham a noção da forma como se estrutura o pensamento dos surdos, para que determinados erros que eventualmente possam existir na escrita sejam compreendidos. Como a LGP tem uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, ocorrem erros nos surdos que são derivados da primeira língua ser uma língua gestual e não uma língua falada. Isto é a mesma coisa que eu estruturar o meu pensamento todo em inglês e depois escrever português ou vice-versa. Há determinados erros que surgem e que derivam da especificidade da minha língua mãe. Isso não significa que o programa seja diferente (E12 ATC: 394).</p> <p>Se calhar a expressão “segunda língua” não é muito rigorosa. Se calhar há aí algo que ajustar (E12 MB: 395).</p> <p>Eles precisam de ter reforços em termos de apoio. De reforços individuais a reforços em pequeno grupo. Porquê? Porque o próprio processo de aprendizagem no caso dos surdos é um processo de aprendizagem mais lento e isto não é resolúvel apenas com a introdução da língua gestual. Porquê? (...) Porque temos que ter em atenção que o ouvinte está permanentemente a receber informação e mesmo que ele não queira está com os ouvidos a captar informações. Enquanto para o surdo, a comunicação e a ligação ao mundo só se faz quando ele está ligado a ele, quando especificamente a comunicação se lhe é dirigida. Ora, sabendo nós que, inclusivamente, em termos dos pais, eles são ouvintes, que na comunicação social não há coisas para surdos, o que vai acontecer é que os espaços onde eles vão ter possibilidades de saber coisas, de comunicar com o mundo, de se desenvolverem são os espaços de interação na escola, com os outros alunos e com os professores (E13: 411).</p> <p>Vai haver sempre aqui, mesmo com um desenvolvimento precoce da língua gestual, um espaço de défice de informação que tem que ser coberto pela escola em termos de aulas de apoio, em termos do currículo que tem que ser diferente. É por isso que o currículo contra-hegemónico tem que ser incorporado (E13: 412).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>É por isso que o currículo contra-hegemónico tem que ser incorporado. É importante que eu perceba que os surdos podem não saber do que é que eu estou a falar, podem nunca ter ouvido falar disso, podem nunca ter percebido que isso existia, porque isso corresponde a um défice de informação. Já não é um défice de comunicação, é um défice de informação. Eu posso estar a carregar as aulas de conteúdos quando aquilo não tem bases de sustentação. Temos que articular essas formas todas, para que efetivamente eles consigam chegar aos patamares que nós desejamos de maior memorização (E13: 412).</p> <p>Um das hipóteses que me causa alguma complicação é a de nós podermos eventualmente estar a caminhar para uma situação de termos o mesmo currículo dos ouvintes, só que com um bocadinho de língua gestual. Acharmos que o currículo deve ser igual àquilo tudo que os ouvintes fazem e depois temos ali os intérpretes e mais um bocadinho de língua gestual que é uma disciplina. Neste caso, o que me parece é que estamos apenas a modificar as condições de acesso ao currículo, o que já não era mau em si se fosse conseguido, mas não a essência do próprio currículo (E13: 421).</p> <p>A ideia de um currículo contra-hegemónico é que ele tem que ser pensado do ponto de vista do próprio surdo. Temos que olhar para o surdo e perceber como é que ele olha para as Ciências, para a Matemática, como é que ele olha para o mundo. Então como é que nós havemos de transpor as questões da identidade, as questões da forma de aprendizagem, as questões da forma de construção na linguagem para a perspetiva do surdo? E também não podemos esquecer que a maioria do mundo é ouvinte. Se ficássemos apenas na ideia de um enquadramento e recheio curricular que tivesse só a ver com eles, poderíamos cair no risco de esquecer que eles precisam na mesma do Português, precisam de ter ferramentas sociais, de ter ferramentas culturais, ferramentas que os levem a perceber o mundo à volta e interagir com esse mundo. A ideia de um currículo contra-hegemónico como o Connell coloca é que nós temos como centro essencial a perspetiva do surdo, mas não podemos esquecer o envolvimento. Não podemos esquecer que eles têm que ter formas de relação e ferramentas que lhes permitam também chegar ao resto, àquilo que é o bem comum, sob pena de os guetizarmos, de os colocarmos dentro de uma redoma (E13: 422).</p> <p>Igual, mas adequado à sua situação de aprendentes visuais e utilizadores de LGP. O facilitismo continua a ser devastador (E14: 433).</p> <p>Creio que se devia chamar Português para alunos surdos e não segunda língua... pois não o é na vertente escrita (E14: 434).</p> <p>Tem que ter disciplinas próprias, porque desde logo deve ter língua gestual. Depois as outras, devem ser iguais. O Português tem que ser a segunda língua. Mais do que o próprio currículo deve ser importante a forma como o ensinam. O programa em si até poderá estar adequado, o que não está é a metodologia de ensino do Português (E15: 442).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C5. O currículo como campo de batalha | <p>Eu não vejo porque é que ele tem que se afastar muito dos outros. Acho que não se deve afastar muito. Uma das coisas que eu acho interessantíssimas é o acesso dos surdos à poesia. Eles fazem um acesso fantástico à poesia. Pareceu-me que no programa, havia coisas que eles não contemplavam. Por exemplo, não vejo porque é que os Lusíadas não hão de ser ensinados em verso. Eu acho que devia ser dado da mesma forma. No entanto, acho importante que exista um programa com o nome de Português Língua Segunda. Legitima oficialmente o conceito (E15: 442).</p> <p>Mais importante do que o currículo é a forma como o professor leciona a língua segunda. Os professores de Português, de uma maneira geral, ensinam Português como se toda a gente soubesse Português. E não, é preciso ensinar o Português como se houvesse alguém que não sabe Português. A maior parte dos nossos miúdos não sabe Português. (...) Às vezes digo às colegas: “Porque é que tu não encarnas o papel de professor de Inglês e dás a matéria de Português?”. O facto de existir uma lei que diz que há uma língua segunda que é a língua materna do professor é capaz de facilitar a pedagogia (E15: 442).</p> <p>Aqui no agrupamento, o currículo para os alunos surdos é exatamente o mesmo dos ouvintes e eu não vejo necessidade de o currículo ser muito diferente. Tirando a questão linguística, não me parece que deva ser muito diferente. Evidentemente, a questão da segunda língua estrangeira já não se põe, porque já têm o Português como L2. O currículo da Matemática, das Ciências, da História, não me parece que tenha que ser diferente, porque em termos da estrutura das aprendizagens, se os alunos surdos não tiverem quaisquer outro problema associado, não têm porque não aprender as áreas curriculares que estão definidas para as crianças e jovens da idade deles. Agora faria falta em Formação Cívica ou numa disciplina específica ter História e Cultura Surda, onde se pudessem abordar as questões da identidade, os grandes surdos da História. Era importante. Quanto ao currículo tradicional, acho que não se devia mudar. Eles têm que diversificar o conhecimento para depois escolherem a área de vocação deles (E16: 451).</p> |
| C6. A opção parental como tecnologia política | <p>A educação bilingue ficou como opção para os pais. Se a quiserem, têm que matricular os filhos numa escola de referência. A responsabilidade passou para os pais e as crianças ficaram prejudicadas com essa situação, porque os pais podem querer ou não que a criança vá para longe de casa (E1: 218).</p> <p>Eu acho que há muitas más escolhas. Há grandes erros e é por culpa dos pais. Antigamente era o Ministério que mexia, agora é o povo que mexe, mas prejudica os filhos. Ninguém manda nada. São eles as únicas pessoas que mandam. Mas os pais não querem aprender língua gestual, porquê? Não se querem adaptar. Querem que o seu filho “doente” se adapte. Não aceitam que os filhos tenham uma segunda língua, preferem fazer o implante. É uma grande responsabilidade dos pais e nós não podemos fazer nada. É uma situação muito difícil. Se nós tivéssemos uma outra ligação com os pais, seria muito importante. Mas temos que os respeitar (E1: 221).</p> |

Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos

| Categorias | Unidades de registo |
|--|--|
| <p>C6. A opção parental como tecnologia política</p> | <p>É importante explicar aos pais que é preciso separar as coisas. Os médicos não têm preparação para a área da educação, os médicos se disserem que é preciso operar e pôr um tubo, tudo bem, é a área deles, é a competência deles, mas se for para construir uma casa também não têm competência para isso. Vou respeitar a opinião do médico de como vou construir a minha casa? Não. A casa cai e eu morro. Os médicos têm a sua área, sabem da sua área, tudo bem. Se eu tenho uma dor, vou ao médico, não vou falar com um professor. Se eu quiser saber da área da educação, vou à escola. É importante que os pais percebam que os médicos querem intervir na educação, mas não devem, porque não tiveram formação para isso, não têm competência para isso. Eles continuam a ver os surdos como deficientes e isso não pode ser. Os surdos não são deficientes. Os médicos têm uma área restrita de conhecimento, não sabem de tudo (E2: 249).</p> <p>Nós sabemos que por lei são os pais que decidem. Tudo o que acontece às crianças são os pais que decidem. Seja um bebé ouvinte ou surdo, são os pais que decidem se o põem na escola, se o põem na ama. Todas as decisões, se é vegetariano, se come carne, são os pais que decidem. É natural, os pais são responsáveis por aquela criança. Mas por outro lado, também temos que nos lembrar quais são os direitos das crianças em geral e nós, às vezes tendemos muito a pensar nos direitos dos pais sem pensarmos nos direitos da própria criança. É uma situação complicada. Os pais têm falta de informação. Era importante dar aos pais informação, o mais cedo possível, logo que se diagnostica a surdez. (...) Era importante para os pais conhecerem outros surdos quando sabem que o seu filho é surdo e explicar-lhes que a língua gestual é importante para a criança surda. Esta vai ter sempre a possibilidade de ter uma língua visual, independentemente de ouvir mais ou menos. Pode eventualmente vir a falar. Os pais preocupam-se muito com a oralidade. Ainda há muitos médicos que dizem que as crianças não aprendem a falar se aprenderem língua gestual. Isto assusta os pais. Era importante dar esta informação o mais cedo possível e esclarecer as dúvidas aos pais para que estes possam escolher o melhor possível para os seus filhos (E2: 249-250).</p> <p>A estrutura da educação de surdos não está bem elaborada. Os próprios pais já se aperceberam disso também. O que é que isso dá? Os pais querem ser eles a decidir. (...) Já vi professores dizerem aos pais que os seus filhos surdos nunca irão escrever bem no futuro. Bem, isso não está correto. É possível desde que haja uma boa educação. Eu compreendo a posição dos pais. É preciso dialogar (E3: 258).</p> <p>Há crianças com surdez moderada e severa que podem desenvolver melhor no chamado ensino inclusivo, numa turma com ouvintes, se forem bem avaliadas (...). A escolha depende. O que é bom para um aluno pode não ser bom para outro. Para haver uma escolha real, uma escolha livre, uma criança devia poder escolher uma escola e ter lá todos os apoios de que necessita, mas isso não há. Isso é que era o verdadeiro direito de escolha (E4 AB: 264).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C6. A opção parental como tecnologia política | <p>Se um aluno tiver nascido dentro da comunidade surda e se identificar como surdo, ai sim, se for integrado numa escola de ouvintes não é positivo. Mas a escolha é dos pais. É uma questão difícil. Por exemplo, o meu filho é ouvinte e eu gostava de o colocar numa escola de referência e as pessoas dizem que eu sou maluco. Dizem: 'O teu filho ouvinte aqui?!' Olham para mim de uma forma estranha. O meu objetivo é que o meu filho possa comunicar com outras crianças surdas, porque a primeira língua dele é a língua gestual (E4 AC: 264).</p> <p>A comunidade surda defende que os pais aprendam a língua dos seus filhos, a LGP, e não obriguem ou decidam sobre outros caminhos adversos (E5: 278).</p> <p>Acho que às vezes os pais não percebem nada, o que é a língua gestual, o que é o oralismo. Têm muita falta de informação. Essa é a minha opinião. Era importante haver divulgação de seminários, sensibilizar os pais, tornar bem claro o que é que acontece quando as crianças surdas não têm língua gestual. Era muito importante explicar aos pais o que é o oralismo e o bilinguismo, para que eles depois pudessem tomar uma decisão sobre o que é melhor. Agora, a decisão é feita um pouco à sorte. Os pais deviam ir às associações e à Dren perguntar o que é melhor para os filhos. Deviam tentar informar-se mais, para depois tomarem uma decisão consciente. Neste momento, isso não acontece. Alguns pais aceitam a língua gestual, outros não aceitam. Alguns continuam a proibir o uso da língua gestual e a obrigar os filhos a falar (E6: 286).</p> <p>Eles têm direito a escolher, desde que estejam informados. É preciso perceber isso. Os pais têm que estar devidamente informados. Não têm que estar a seguir a fação A ou B ou C. A nossa não é uma fação, é o resultado de um trabalho que tem bases científicas e que tem já provas dadas por esse mundo fora. A comunidade surda tem que perceber que não é deficiente, tem que ter condições para adquirir a sua primeira língua. A partir daí o mundo abre-se à sua frente (E7: 293).</p> <p>O mal é que nem eles nem muitos médicos estão devidamente informados e como não estão, alguns até dizem: "Não tenha problemas, ponha-lhe o aparelhinho e já o pode colocar em qualquer escola". Isto não agrada a qualquer pai? Por amor de Deus, é a solução mais fácil, agora não é a solução melhor. Isto tem que ser explicado aos pais assim, mais cientificamente ou mais pragmaticamente consoante o desenvolvimento deles (E7: 293).</p> <p>Quem sabe se esses miúdos implantados, quando crescerem, não se irão dar conta de que foram privados dos benefícios da língua gestual. Quem sabe se não irão dizer: "Oh pais, vocês cometeram um grande erro connosco, porque nós continuamos a precisar da língua gestual. Vocês deviam ter-nos dado a língua gestual, para sermos bilingues (E8: 323).</p> <p>A escolha parental, para mim, tem limites: os limites que decorrem do melhor interesse da criança. E o melhor interesse da criança surda é, para mim, que se desenvolva como bilingue (E8: 324).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|--|--|
| Categorias | Unidades de registo |
| C6. A opção parental como tecnologia política | <p>Não há comparação possível entre a opção pelos implantes cocleares e pela ideologia do oralismo que lhe anda normalmente associada e a opção pelo bilinguismo surdo. A primeira implica invadir e modificar, talvez irreversivelmente, o organismo da criança sem o seu consentimento informado — uma intervenção com efeitos orgânicos e psicológicos secundários ainda mal conhecidos. A segunda implica proporcionar-lhe a oportunidade de adquirir novos saberes e novos conhecimentos, apelando tão só para a sua curiosidade e inteligência nativas. “O saber não ocupa lugar”, diz o adágio e é difícil imaginar quais possam ser os efeitos indesejáveis de aprender e saber usar mais de uma língua. O bilinguismo surdo é uma proposta totalmente inofensiva, no que respeita à saúde e integridade física da criança, e totalmente benigna no que respeita à sua educação e ao seu desenvolvimento, sobretudo se for bem implementada (E8: 323).</p> <p>Os pais devem ter direito de escolha. Ao mesmo tempo, tem que haver uma sensibilização dos pais, para eles perceberem o que é que a sua escolha vai implicar no futuro do seu filho, porque eu acho fundamental que um aluno surdo tenha uma educação bilingue e bicultural (E9: 347).</p> <p>Com a publicação da primeira lei americana sobre a integração das crianças deficientes nas escolas regulares (PL 94-142), que abriu as portas aos pais e lhes reconheceu o direito de intervenção na educação dos filhos, uma das críticas que surgiu foi a de que os pais não tinham as competências técnicas para tomar certas decisões. Relativamente às crianças surdas, diria que é preciso muitas vezes defender os filhos da falta de informação dos pais. Os pais acolhem com facilidade a falsa promessa de que os filhos ficarão a ouvir se fizerem um implante, acreditam facilmente que os filhos poderão aprender e comunicar na sua língua. Hoje sabemos os prejuízos que daí resultam para as crianças. A verdade é que as opções dos pais são respeitadas, para o bem e para o mal (E10: 369).</p> <p>Quando os pais, como acontece noutros países, são protegidos desde que os filhos nascem, tem acesso à língua gestual, podem conhecer bem o mundo dos surdos, eu penso que o problema está resolvido por natureza. Quando temos, como no nosso caso, pais que não têm qualquer apoio, não sabem língua gestual, não sabem sequer o que é, são informados pelo médico ou otorrino que têm que aprender a língua falada e não a gestual, é evidente que eu entendo que o Estado, o Ministério da Educação, tal como obriga as crianças a ir à escola, devia garantir a sua correta formação. A única educação possível para eles, desde o início é a língua gestual. O interesse da criança deve estar acima de tudo. Nós temos hoje experiências que mostram que se educarmos as crianças em língua gestual, elas crescem de forma mais equilibrada e mais feliz. Tentamos educá-las em Língua Portuguesa e elas fracassam, ficam frustradas, sem autoconfiança. Eu suponho que já temos evidências suficientes para poder decidir que os surdos devem ter língua gestual. Querem ter língua falada, tudo bem, os que conseguirem, ótimo. Mas, naquela fase inicial, como a Língua Portuguesa é inacessível, eles ficam desprotegidos. Nesse aspeto, eu entendo que os pais não deviam ter a liberdade de excluir os filhos da escola onde há língua gestual (E10: 369).</p> |

| Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos | |
|---|---|
| Categorias | Unidades de registo |
| C6. A opção parental como tecnologia política | <p>Ainda ontem fui tomar um chá com uma amiga (...) e ela disse-me “Esta minha amiga tem uma filha surda. Só descobriram a surdez aos três anos de idade e os pais negam completamente”. A senhora apareceu e a minha amiga perguntou pela menina, perguntou se ela já tinha pensado em pô-la numa escola de referência. E ela disse que não, porque não queria que ela aprendesse língua gestual. A minha amiga insistiu. Disse que a menina acabaria por aprender língua gestual e ela respondeu “Não quero, não quero. Este é o mundo dela e nós temos que a trazer para o nosso mundo”. Foi esta a frase que a senhora disse. Isto foi ontem à tarde. Qualquer pai e mãe projetam, mais ou menos conscientemente, as suas expectativas no filho. Não deve ser fácil para uma mãe ou para um pai ouvinte ter um filho surdo, que fuja às expectativas e aos padrões deles. Mas, também há muita falta de informação. Eu já nem digo que num primeiro momento se ponham as crianças numa escola de referência, mas que ao menos que as deixem aprender a língua e conhecer outros surdos (E11: 380).</p> <p>O meu filho está na pré-escola e entrou um menino surdo. As educadoras disseram aos pais que não tinham condições para receber a criança. Os pais disseram que não queriam língua gestual de maneira nenhuma. A educadora disse que havia uma auxiliar que tinha um irmão surdo e que sabia língua gestual e eles disseram “nem pensar nisso”. Depois as educadoras vieram falar comigo. O menino fez quatro anos e só diz palavras soltas. Ele é implantado, diz palavras soltas e não constrói frases. Perguntaram-me se eu tinha materiais. Eu disse que na ESEC defendíamos a língua gestual, não tínhamos nada do oralismo. (...) O meu filho diz-me: “O menino já consegue dizer bola”, mas tem quatro anos de idade. Parece que me está a falar de um bebé que está na sala dos 18 meses e que começou a dizer as primeiras palavras. O miúdo é muito engraçado e os outros acham piada. Primeiro foi a curiosidade, porque tem o implante, e porque é que não cai e porque é que ele não tira, depois aquilo caiu e ele não ouvia nada. O comentário que o meu filho faz e que é comum aos outros é: “Ele é muito fofinho. Dá vontade de o apertar, mas depois ele não fala” (E11: 381).</p> <p>Acho que o Estado tem que velar por aquilo que é o interesse da criança e do surdo. (...) Se o Estado achar que o surdo tem uma melhor educação numa determinada escola, é naquela que o surdo deve ficar (E12 MB: 399).</p> <p>A maior parte dos pais, sobretudo os pais das crianças implantadas opta pela perspectiva mais oralista. Até pelo facto de a opção pelo implante preconizar essa perspectiva. (...) Perante esses pais, nós temos dito umas vezes que a melhor perspectiva é estar numa turma de ouvintes, porque tem ganhos acrescidos ou pelo contrário, se não tiverem ganhos, é melhor estar numa turma de surdos. E temos tido confrontos com vários pais. (...) Nuns casos pode-se dizer que acabamos por ter que dar a mão à palmatória. As crianças surpreenderam-nos e o desenvolvimento que acabaram por ter na turma de ouvintes foi melhor da que estava prevista inicialmente. Noutros casos, foram os próprios pais que perceberam que os filhos tinham melhor rendimento nas turmas de surdos. Agora, essa situação leva também a que se pense o bilinguismo doutra forma (E13: 425).</p> |

Dimensão D - Concepções sobre a surdez e a educação de surdos

| Categorias | Unidades de registo |
|--|--|
| <p>C6. A opção parental como tecnologia política</p> | <p>É um direito constitucional, mas confesso que me faz confusão... Como se pode escolher o oralismo quando se tem um filho com surdez profunda e que não acede à comunicação oral? Porque não se esclarecem os pais dos “danos” que o oralismo provocou (e provoca) nas pessoas surdas? Também não se dá a escolher aos pais das crianças cegas se querem o Braille... (E14: 434).</p> <p>É quase inevitável. Nós também temos filhos e queremos orientar, definir e decidir as suas vidas. Na questão dos surdos, acho que se devia fazer uma intervenção nos pais desde muito cedo. Devíamos dizer: “Olhe, o seu filho tem esta característica, tem esta especificidade, existem estas possibilidades”. Isto devia ser feito com consistência. Devíamos dizer: “Se o seu filho ficar aqui, não terá identidade e ele deve ter uma identidade como a senhora tem, porque aqui não tem língua”. Era preciso explicar a raiz do problema. Se os pais forem acompanhados desde muito cedo e até por outros pais com miúdos surdos que estejam em comunidades bilingues, ambientes bilingues, eu penso que se ajudará os pais a definir a melhor opção (E15: 443).</p> <p>A minha primeira dúvida quanto à opção parental tem a ver com a decisão ouve ou não ouve, fica como nasceu ou vamos alterar isto. Essa para mim é a principal dificuldade e é aí que eu coloco muitas questões sobre o poder que os pais têm. Por arrastamento vem a questão do aparelho. Se uma criança é aparelhada, a tendência dos pais é querer que ele fale. Com uma tecnologia de ponta ou com uma tecnologia de aumento do som, há sempre uma opção linguística. Tenho dúvidas sobre o poder que um pai deverá ter para tomar esta decisão, sobretudo a do implante, porque a do aparelho, se calhar aquilo tira-se e deita-se fora. Se uma criança quiser ser completamente surda e continuar a falar a língua que aprendeu com os amigos, não há problemas. Num implantado, as coisas são muito mais complexas. Estou a viver muitos problemas aqui, com miúdos implantados de 14 anos, a ponto de me tirar o sono a mim. Estou a falar de problemas de identidade (E16: 453).</p> <p>São os pais que têm que decidir. O problema é que os pais estão nesta fronteira. De um lado estão os médicos com este discurso e o problema é que não há contraponto. Não há nenhum pai que quando descobre que tem um filho surdo vá consultar um professor de Educação Especial. O próprio processo é através de um hospital, é através dos médicos. É aí que tudo começa. Não há um contraponto, não há uma filosofia, não há antecedentes, não há estrutura para que os pais possam ter duas fontes de informação para construir um pensamento. Tomam a sua decisão com base em apenas uma fonte de informação (E16: 453).</p> |

Apêndice C

Pedido de Consentimento Informado

Pedido de Consentimento Informado

Vimos pedir a sua colaboração num estudo que estamos a realizar no âmbito de uma tese de doutoramento, que visa analisar as políticas educativas referentes à educação de surdos. O trabalho tem como finalidade identificar quais os atores que estiveram envolvidos direta ou indiretamente na definição destas políticas, qual o seu papel nas mesmas e quais as suas perceções relativamente à surdez, à educação de surdos, à relação com o Ministério da Educação e outros atores sociais.

Os resultados deste trabalho poderão vir a contribuir para uma melhor clarificação de qual tem sido o papel da comunidade surda na elaboração das políticas educativas que lhe dizem diretamente respeito e perceber se as opções tomadas têm ido de encontro aos anseios e reivindicações desta população. É ainda objetivo do trabalho tentar compreender o papel de outros atores sociais no mesmo processo, bem como as suas perceções relativamente a estas políticas.

O que lhe vamos pedir é que nos permita fazer-lhe uma entrevista. Para o efeito, vimos pedir a sua autorização para que possamos gravá-la e posteriormente fazer a sua transcrição, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo.

As conclusões serão publicadas, mas só divulgaremos a sua identidade se assim o desejar. Em caso de uma outra utilização, em publicações ou outros modos de difusão, obrigá-nos-emos à obtenção expressa da vossa autorização.

No caso de não aceitar ou decidir sair do estudo no seu decurso, essa decisão não terá quaisquer consequências para si. No caso de aceitar, agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Informado

Eu, _____(nome), declaro que ouvi todas as explicações acerca do pedido que me é feito, pude fazer todas as perguntas que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo. Declaro ainda que aceito/ não aceito (riscar o que não interessa) que revelem a minha identidade.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura,

Apêndice D

Guião das Entrevistas Semi-Estruturadas

Guião das Entrevistas Semi-Estruturadas

| Objetivo Geral | |
|--|--|
| Produzir conhecimento sobre as políticas para a educação de surdos em Portugal. | |
| Objetivos Específicos | Questões a colocar |
| <p>- Obter informação sobre a forma como se desenvolveram os processos negociais com as Comissões Parlamentares da Assembleia da República e com o Ministério da Educação para o reconhecimento da LGP e para a definição de políticas educativas para a educação de surdos.</p> <p>- Identificar quais os atores sociais envolvidos nos diferentes processos de negociação e qual o seu grau de participação/ articulação.</p> <p>-Analisar se os documentos promulgados corresponderam às propostas e princípios defendidos pelos vários atores.</p> | <p>1. Pode falar sobre as ações que a associação/ grupo profissional que representa encetou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa/ publicação de legislação específica no campo da educação de surdos?</p> <p>2. A sua associação/ grupo profissional foi consultada(o) quando da elaboração do documento X?</p> <p>3. Que outros atores sociais foram consultados?</p> <p>4. Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial que levou ao Reconhecimento da LGP/ promulgação do diploma X?</p> <p>5. Qual foi a abertura do poder político às propostas apresentadas?</p> <p>6. Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?</p> |
| <p>- Obter informação sobre a forma como as políticas educativas para a educação de surdos foram implementadas nas escolas e saber da perceção dos sujeitos sobre esse processo.</p> | <p>7. Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho/ Decreto-Lei?</p> <p>8. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste diploma/ Programa curricular?</p> <p>9. O que tem a dizer sobre a forma como este documento foi implementado nas escolas? (respostas educativas, recursos, formação, etc.) Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?</p> <p>10. O que tem a dizer sobre o facto de continuarem a funcionar algumas UAEAS, ainda que fora da rede das escolas de referência?</p> <p>11. Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina de LGP e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?</p> |

| | |
|---|--|
| <p>-Identificar que concepções defendem os diferentes atores relativamente à surdez e à educação de surdos.</p> | <p>12. Defende hoje em dia a mesma concepção da surdez que esteve inerente ao reconhecimento da LGP? Porquê?</p> <p>13. Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?</p> <p>14. Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal, desde o reconhecimento da LGP?</p> <p>15. O que pensa sobre as escolas de referência?</p> <p>16. O que pensa sobre as turmas de surdos?</p> <p>17. No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?</p> <p>18. O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?</p> <p>19. O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?</p> <p>20. O que pensa sobre o direito de escolha parental?</p> |
| <p>- Saber o que pensam os entrevistados sobre o papel desempenhado pelos diferentes atores na definição das políticas para a educação de surdos.</p> | <p>21. Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda/ outros atores sociais na definição das políticas educativas para a educação de surdos?</p> <p>22. Que articulação considera existir entre as diversas associações de surdos a nível nacional e internacional?</p> <p>23. Qual a relação das associações de surdos/ outros atores sociais com o Ministério da Educação?</p> <p>24. Qual a relação da comunidade surda com outros atores sociais?</p> <p>25. Se o Ministério da Educação o consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?</p> |

Nota: A estrutura do guião foi a mesma para todos os entrevistados. Houve a preocupação de adaptá-lo depois, consoante a área de intervenção de cada um. Há, por isso, questões que são colocadas a alguns entrevistados e não a outros, nomeadamente as que estão relacionadas com os processos negociais com o poder político. Lembramos que as entrevistas procuraram abranger todos os processos em estudo: reconhecimento da LGP; Despacho n.º 7520/98; Decreto-Lei n.º 3/2008; Programa Curricular de LGP e Programa de Português L2. Alguns entrevistados acabaram por se referir também à Lei n.º 89/99.

Apêndice E

Transcrição das Entrevistas

Transcrição da Entrevista E1 - Helder Duarte

Entrevista a Helder Duarte

- *Professor assistente de LGP na Escola Superior de Educação de Coimbra.*
- *Membro da Comissão na Área da Educação, Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS), desde 2006.*
- *Secretário-Geral da European Deaf Sports Organization (EDSO) entre 2007 e 2008.*
- *Vice-presidente da Federação Portuguesa de Desporto para Deficientes, entre 2000 e 2005.*
- *Membro da Direcção da União Europeia de Surdos (EUD), entre 1997 e 1999.*
- *Presidente da Associação Portuguesa de Surdos, entre 1995 e 1999.*
- *Presidente da Comissão para o Reconhecimento e Protecção da Língua Gestual Portuguesa (CPRPLGP), entre 1995 e 1999.*

Pode falar sobre as ações que a comunidade surda portuguesa encetou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

É uma história muito longa. Em primeiro lugar, quero dizer que não foi uma decisão minha, foi uma influência externa que eu tive. Começaram por ser os idosos a falarem-me destes termos: língua gestual, surdos-mudos. Estávamos num outro tempo. Depois fui para a direcção da associação, estive 13 anos ligado à APS. Desde cedo, tive a facilidade de ser líder e o José Bettencourt convidou-me para eu ser presidente da APS, em 1995. Na altura, não estava nos meus objetivos o reconhecimento da língua gestual. Pensava noutras coisas. Contudo, em 1995, nós fomos à Áustria, ao Congresso Mundial de Surdos. Participámos e observámos que aquilo que estava a ser falado era a importância do reconhecimento da língua gestual. Depois disso, também participamos numa outra conferência em Lisboa com o professor Amândio Coutinho e com a professora Maria Augusta Amaral. Foi mais ou menos em outubro. Eles foram palestrantes e também falaram no reconhecimento da língua gestual e na importância de uma educação bilingue. Ouvimos de repente estas duas posições. Passado um mês, após essa última conferência, estava a falar com o meu irmão, que lera no jornal 'Público' que a Constituição da República iria ser alterada. Na sequência desta conversa ele perguntou-me: "Não achas que seria importante que fosse feito o reconhecimento da língua gestual aqui em Portugal?" Eu respondi: "Bem, existem algumas que já foram reconhecidas no estrangeiro". Ele disse: "É que agora vai haver a revisão da Constituição e era uma boa oportunidade". Foi uma conversa informal com o meu irmão Germano Sereno. Eu ainda estava na direcção, mas já tinha sido reconhecido como líder da comunidade e pensei que aquele reconhecimento era muito importante. Falei com o José Bettencourt e também com a Maria José Freire e com a Maria Augusta Amaral e o Amândio Coutinho que também tinham falado da importância do reconhecimento. Pensei que aquela altura da revisão da Constituição era uma boa oportunidade para fazermos qualquer coisa. Pedi ao Bettencourt para me aconselhar e ele também achou que seria importante avançar. Começamos com isto sem dar conhecimento à direcção. Foi um espaço muito curto. Combinei com o Bettencourt marcarmos uma reunião com todas as associações.

Nessa altura, já era presidente da APS?

Sim, sim. Foi marcada a reunião. Não foi só com a APS, mas com outras associações. Foi a primeira vez na história, porque a APS nunca tinha envolvido outras associações em nada.

Quais foram essas associações?

Chamamos a Associação de Pais e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), a Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTRCJS), o Instituto Nacional de Reabilitação (INR), a Associação de Intérpretes (AILGP), a Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS) e, mais tarde, a Associação das Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS) e o Centro de Jovens Surdos (CJS). Chamámos também algumas personalidades a nível pessoal como o José Catarino e a Maria José Freire. Esta última também representava a Associação de Intérpretes. Foram sete ou oito associações diferentes. Já não me recordo bem. O primeiro dia dessa reunião foi o dia 15 de novembro, que agora é o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa. Foi a primeira reunião e eu não estive presente. Infelizmente, estava doente. Pedi ao Bettencourt que fizesse as honras da casa e foi ele que efetivamente deu a abertura com um objetivo único – o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Todas as associações concordaram. Não houve qualquer discordância e nesse dia começámos a abrir as portas ao mundo, às famílias, aos professores,

aos técnicos e também ao Instituto Nacional de Reabilitação, com o Dr. Adalberto Fernandes. Fizemos uma declaração que todos assinaram. Eu não assinei nesse dia, assinei mais tarde e a Comissão começou a trabalhar a partir desse momento.

Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial entre a Comissão para o Reconhecimento da LGP e as Comissões Parlamentares da Assembleia da República?

Foi muito trabalho, foi nunca parar até morrer, foi um esforço enorme. Foram todos muito cooperantes, exceto a Federação Portuguesa de Surdos. Apesar de ter estado presente inicialmente, a FPAS tinha um grande conflito com a APS e não continuou connosco. Apareceu apenas em duas reuniões e depois, infelizmente, não continuou. Ficou apenas o seu nome como fazendo parte da Comissão, porque na verdade deixaram de ir às reuniões.

Qual foi o grau de abertura demonstrado pelas Comissões Parlamentares relativamente às propostas e reivindicações da CPRPLGP?

Foi tudo muito bom. Todas as reuniões de trabalho foram muito boas. Estivemos em várias Secretarias de Estado, em diversas reuniões com os grupos parlamentares, correu tudo muito bem. Depois, eu não estive presente na reunião que visou a revisão da Constituição. José Catarino Soares, Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho ficaram responsáveis por toda a documentação. Foram eles que elaboraram a documentação escrita. Estivemos nos vários ministérios e com os vários grupos parlamentares e foram cerca de dois anos de trabalho duro. Fizemos vários seminários, congressos, conferências de imprensa. Foi um grupo espetacular.

Quem foram os deputados que, no seio da Assembleia da República, negociaram com os representantes da comunidade surda e foram figuras chave neste processo?

A Maria José Almeida era minha secretária. A mãe do José Cardoso, que é surdo, convidou-nos para uma conferência em Seia. Uma vez que esta mãe tinha um filho surdo, quis sensibilizar aquela zona. Convidou-me a mim, o José Catarino, o Adalberto Fernandes e o deputado José Magalhães. Na conferência, nós falamos exaustivamente do reconhecimento da LGP. O deputado José Magalhães, que já nos conhecia das reuniões antecedentes, disse-nos à despedida, que ia embora para Lisboa. Eu fui com o José Catarino, com as intérpretes e com o Dr. Adalberto Fernandes no carro e dissemos: “Vamos parar a caminho de Lisboa, num sítio qualquer para jantar”. Paramos e sentámo-nos todos. O José Magalhães juntou-se também a nós. Falámos, falámos, falámos. Falámos dos problemas dos surdos e do que era a cultura e a identidade surdas. Entrámos às oito e meia da noite e tivemos no restaurante até às duas da manhã. Falámos de tudo. O José Magalhães mostrou-se uma pessoa muito, muito interessada. No fim, disse-nos que ia falar com o Dr. Victor Moreira, que agora é deputado europeu pelo PS. Ele era o presidente da Comissão para a Revisão Constitucional e estava junto com o Dr. Jorge Lacão. Acho que o nome dele era Vital Moreira. Ele viu que o reconhecimento era muito importante para a prática da língua gestual. Passados dois anos, ele saiu, mas outros deputados do PS, PSD, CDU e CDS começaram a ter também muito interesse. Até o Marcelo Rebelo de Sousa tinha uma grande curiosidade, uma grande vontade de ajudar. Foi uma pessoa espetacular. Também havia um deputado do PCP muito interessado. Não me lembro agora do nome dele.

Depois desse jantar, fomos chamados para uma reunião com a tal Comissão para a Revisão Constitucional. Estavam todos os representantes da Comissão menos a FPAS. Disseram-nos quais eram as regras, como é que tinha que ser feita a revisão. A sala estava cheia. Não havia nenhum espaço por preencher. Nós estávamos todos encostados uns aos outros. Disseram-nos que a reunião tinha que ser feita em 30 minutos, mas as pessoas estavam tão interessadas que a reunião se prolongou. A discussão demorou duas horas. Todos nós queríamos colaborar. A segunda reunião foi para acertar alguns aspetos da primeira reunião. Na altura, o Vital Moreira já não estava presente. As pessoas que estavam na segunda reunião disseram: “O que está feito, está muito bem feito e é muito positivo. Temos então que preparar tudo para que possa aparecer na Constituição. Vocês podem ficar descansados.” Em março de 1997, enviaram um fax à Isabel Pinheiro, na altura a nossa secretária, a dizer que já estava na Constituição. Li aquilo e disse “Nem pensar numa coisa destas. Incluir-nos junto com os deficientes. É urgente convocar já uma reunião com toda a gente”. O José Catarino também não concordou com aquilo e disse: “Nós não aceitamos”. Nós, deficientes, a que propósito? Estávamos a reconhecer o quê? Não estávamos a falar da mesma coisa. Estudámos então uma nova proposta, mas como artigo.

De facto, a pessoa surda é deficiente sim, pela lógica da Organização Mundial de Saúde. Mas a língua gestual pertence a deficientes?! Foi uma discussão acérrima a que tivemos na reunião. Então o José Magalhães sugeriu que o texto fosse incluído na área da educação e a Comissão concordou. Concordámos em mudar para a área da educação.

O texto publicado na Constituição, na área da educação, correspondeu às vossas expectativas, ao que tinham defendido?

Esse parágrafo quem o fez foi o Catarino. Ele propôs esse texto e toda a gente concordou. O Adalberto, o Amândio Coutinho, a Maria José Freire e a Maria Augusta deram ali uns ajustes, mas o que está, o que consta no artigo foi o José Catarino que escreveu.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

Na Constituição não diz isso. Onde é que isso está? Não conseguimos que o texto fosse para a área das minorias, só conseguimos que fosse para a área da educação. Eu, na altura, considerei que isso era importante, mas não conseguimos isso.

Na educação o significado é diferente. Nós estamos sempre a receber formação, é para toda a vida e o Dr. Adalberto disse que era importante que também estivesse aí. Não aprendemos só enquanto somos estudantes, é na nossa vida diária e por isso, nós achamos que efetivamente aquela proposta também se enquadrava bem na educação. Mas não foi inserida no contexto de uma minoria, porque efetivamente na educação, a língua gestual pode ser de outras pessoas, tanto dos surdos como de outras pessoas que possam aprender.

Mas toda a luta em prol do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa partiu da convicção de que os surdos constituem uma minoria linguística, não é assim?

O reconhecimento ainda não está completo. Aquilo é só um osso do esqueleto. Ainda falta tanto, tanto. Falta uma outra lei que reconheça a língua gestual como o mirandês, que tenha a estrutura e a prática. O reconhecimento existe no papel, não existe na prática. Só está na Constituição, mais nada. Falta tudo o resto, uma outra lei que se possa de certa forma articular, porque o que temos está só no papel. Na prática, nós não temos mais nada. Foi tudo articulado, foi tudo muito bem feito, mas está tudo parado, não houve possibilidade de avançar. Nós queríamos criar uma lei da Língua Gestual Portuguesa, mas isso está metido numa gaveta. Já tentámos duas, três vezes, mas nada. Não é o que interessa neste momento à Assembleia da República. Falta motivação nas famílias e na comunidade surda. Essa é uma história que está abandonada. Na verdade, o que foi reconhecido foi com o objetivo de dar emprego e também dar a educação. Por outro lado, em 2008 conseguiu-se que as crianças surdas tenham a língua gestual como primeira língua na escola. Estou a falar do Decreto-Lei 3/2008, quase dez anos depois, certo? Aliás, onze anos depois. O reconhecimento foi feito e, de vez em quando, aparecem coisas que o reforçam, mas a pessoa surda continua a ser a mesma, não mudou em nada. Quem mudou foram as pessoas, os ouvintes, a sociedade. Mas, muitas vezes, continuam a esquecer-se dos surdos e por isso não conseguimos colaborar. A sociedade quer que os surdos mudem para serem ouvintes. Até agora, os surdos são os mesmos. Podem fazer melhores ou piores escolhas, mas são as mesmas pessoas.

Como caracteriza os surdos enquanto pessoas? O que é que eles querem para si próprios?

A única coisa que nós não queremos é que nos chamem deficientes, mas efetivamente, estamos nesse grupo. A pessoa surda está inserida numa tabela de incapacidade. Olha que bom, é como se fosse solidariedade! Dá-se uma oferta ao surdo, porque tem uma incapacidade. Nós estamos agregados a esta situação. É difícil sair. Não podemos desbloquear-nos dela. A pessoa surda fisicamente é deficiente, mas ao ter uma língua não é deficiente. Por um lado sim, por um lado não. Nós, surdos, somos bilingues, mas não há condições para um verdadeiro bilinguismo. Se for um bilingue estrangeiro, está tudo bem. Todos reconhecem que é bilingue. Na educação, temos uma ínfima parte conseguida que é o Decreto-Lei 3/2008. Não temos articulação com mais nada, nem com a saúde, nem com mais nada, temos apenas a educação. Tudo o resto está vazio.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

A lei existe e é boa enquanto documento escrito. O problema está depois na organização das escolas. Nós somos sempre tratados como coitadinhos, como pessoas com tantas dificuldades, meu Deus! Parte muitas vezes do facto de os professores não aceitarem as crianças que têm à sua frente. É uma criança que é doente e precisa de ajuda e então vai para o ensino especial. Mas é a própria professora que tem aquela criança que não a aceita e ela tem uma língua. Só que não a usa. Depois dizem: “Temos que tratar bem os meninos surdos. Vamos juntá-los todos com os ouvintes”. Os surdos são diferentes, não os podemos juntar. As crianças surdas, apesar de estarem integradas, estão isoladas. O problema é que a língua gestual acontece apenas dentro da aula de LGP, nas outras disciplinas não existe mais nada. E o Inglês? Já há crianças ouvintes com três anos a falar inglês e os surdos, não têm o mesmo direito?

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

A inclusão é como se fosse uma plástica, uma ilusão. De 1975 até agora, a educação tem mudado muito, está muito diferente. A inclusão está cada vez pior. Até 1985, 1987 era uma situação e depois passou a ser completamente diferente. Era como se os jovens saíssem para a sociedade sem maturidade e sem conhecimentos, depois de 1985, 1987. Depois do reconhecimento, em 1997, nós começamos a formar os intérpretes e os formadores de LGP, mas eles não ajudam as crianças surdas. Na prática, falta o modelo.

Qual é o modelo que falta para essa inclusão?

Não sei. É muito difícil. Seria uma grande explicação.

Quais considera serem as orientações e as referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Toda a Europa está a decair. Temos um modelo na Suécia, enquanto escola, mas em termos de vida adulta, isso não acontece. Infelizmente, não podemos dizer que é um bom modelo nesse campo. As escolas, sim, funcionam, mas depois não há articulação entre a escola e o emprego. Os suecos têm adaptações que são muito positivas dentro do modelo educativo, mas posso dizer que o sucesso do jovem na vida adulta é só de 10%, é uma coisa mínima de 10%. A situação de Portugal é totalmente distinta dos outros países. Nós podíamos aproveitar algumas coisas que são positivas dos outros países, mas, na verdade, a prática é complicada. Nós nem sequer conseguimos fazer com que as escolas funcionem de forma igual. Depois é o problema da transição para a vida ativa. Após a escola, os surdos são abandonados. A surdez continua a ser encarada apenas como um problema de saúde.

Qual considera ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Foi muito importante até porque a Constituição é como se fosse uma casa, já tem uma estrutura. Se compararmos Portugal com a Finlândia, o que está reconhecido é muito semelhante. O Uganda foi um dos primeiros países a ver reconhecida a língua gestual e Portugal foi o quarto ou o quinto, mas de uma forma um pouco distinta, infelizmente. Apesar deste reconhecimento, não existe uma outra lei para as pessoas surdas, especificamente para a Língua Gestual Portuguesa. A ONU e o Parlamento Europeu fizeram algumas recomendações, mas é uma coisa ambígua. São recomendações que foram assinadas para de certo modo defender as pessoas surdas, mas só foi reconhecido o surdo enquanto deficiente, não as pessoas surdas.

O reconhecimento acabou por contribuir para a publicação de legislação na área da educação de surdos, não concorda?

Sim, mas o reconhecimento não devia ser só para a escola, devia ser também em termos de saúde, em termos de emprego, em termos de sociedade. O que se conseguiu acabou por ser muito pouco. Apesar disso, o reconhecimento foi um grande desafio, foi feito por uma grande equipa. É importante dizer que essa conquista não foi só minha, foi de muitas pessoas: Maria José Almeida, Adalberto Fernandes, José Catarino, Amândio Coutinho e Maria Augusta Amaral, o Centro de Jovens Surdos, a AFAS e até a Federação que também fez parte. Foi toda aquela equipa. Se eles não tivessem existido, eu não teria conseguido fazer nada. Na verdade, eu fui a pessoa que foi à frente, mas tinha muitas pessoas a empurrarem-me por trás.

A Comissão para o Reconhecimento da LGP foi consultada quando da elaboração do Despacho n.º 7520/98?

Antes disso, tivemos a Lei 89/99, de reconhecimento da profissão de intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Este foi o segundo passo. O Instituto de Emprego e Formação profissional (IEFP) chamou-nos, porque queriam criar a carteira profissional de intérprete de LGP, uma vez que já existia o reconhecimento da LGP. Nós tínhamos na mesa os formadores e os intérpretes de língua gestual. Foi uma reunião muito importante. Não quiseram criar uma comissão, foram as várias associações que se chegaram à frente e estivemos a discutir. No primeiro ano, não foi muito fácil o trabalho, porque a pessoa que estava a liderar a associação de intérpretes era complicada. Não era fácil trabalhar com ela. Nós queríamos que a carteira profissional tivesse o nível 4, porque correspondia ao nível académico. Toda a gente queria, menos a associação de intérpretes. Eles só queriam o secundário e nós, uma situação mais académica. Foi por essa razão que depois contactámos a Escola Superior de Educação de Setúbal, a dizer que queríamos que criassem uma Licenciatura em Interpretação e Tradução de Língua Gestual Portuguesa. Foram muitas as barreiras, mas após o reconhecimento da LGP, o Bettencourt e o José Catarino (foram eles os responsáveis por este projeto), conseguiram a publicação desta lei. Está lá o meu nome, mas o José Bettencourt foi uma pessoa muito importante.

Eu acabei por ficar um bocado contra esta lei dos intérpretes, porque estávamos a reconhecer esta profissão, mas ainda não havia nada para os formadores, para aqueles que iam ensinar a língua gestual aos intérpretes. Deviam ser as duas coisas ao mesmo tempo, mas a lei foi só para os intérpretes. Nós ficámos um bocado aborrecidos. Foi um problema que aconteceu e não podemos voltar agora atrás. Está feito e na verdade eu assinei, de certa forma obrigado, digamos assim. Os intérpretes ficaram muito satisfeitos com esta lei.

Voltemos atrás, ao que aconteceu antes da publicação da lei. Existiam muitos problemas com a associação de intérpretes no âmbito do grupo de trabalho formado no IEFP. Entretanto, um deputado do PCP que trabalhava junto com o Bernardino Soares, enviou-nos um fax enorme. Eu sentei-me a ler aquilo e tinha lá um projeto com o perfil do intérprete de LGP. Pensei: “Mas isto estava na gaveta e agora estão a perguntar a minha opinião? Vamos avançar ou não?” Esse projeto já era antigo, ainda era do tempo em que o Dr. Seródio estava como presidente na AILGP. Naquele fax, o PCP perguntava a nossa opinião sobre aquele projeto. Eu não sabia que aquele projeto tinha sido iniciado nos anos noventa. A minha secretária, a Maria José Almeida, perguntou-me: “Mas porque é que o projeto ficou parado? O projeto está feito e está espetacular. Porque é que nós tivemos reuniões de um ano com o IEFP com tanta guerra quando já existia este projeto?”. Então decidimos enviar aquele projeto à Comissão. Duas ou três pessoas acharam importante. As outras não nos responderam.

Está a falar da Comissão para o Reconhecimento da LGP?

Sim, sim. O IEFP soube que o PCP nos tinha enviado aquela proposta e ficou furioso. Nós afastamo-nos um bocadinho daquilo tudo. Eles ralharam-nos: “Então andamos há um ano e tal a trabalhar nisto e agora o PCP apresenta na Assembleia da República um projeto quase igual ao nosso?”. Nós dissemos: “Pedimos desculpa, mas não havendo colaboração interna dentro destas reuniões, como é que nós vamos avançar? O projeto do PCP está feito, está ótimo”. Suspendemos então as reuniões com o IEFP. O projeto foi aprovado e o resto ficou completamente destruído.

Podemos falar agora do Despacho n.º 7520/98?

O Despacho n.º 7520 foi com a Dra. Conceição Baptista. Ela é que fez a organização e chamou várias pessoas. Eram mais ou menos as mesmas da Comissão, mas íamos como independentes. Foi uma reunião aberta. A Doutora Conceição Baptista apresentou o 7520, a ideia foi dela, ela foi a líder. Nós achámos que era muito importante e que valeria a pena continuar.

Como se desenrolou o processo negocial?

As reuniões sucederam-se e os problemas continuaram com a associação de intérpretes, com o seu presidente. Os mesmos problemas que tinham havido com o IEFP continuaram nestas reuniões. A Conceição Baptista abandonou as reuniões, porque efetivamente nunca se chegava a nenhuma conclusão e o Despacho acabou por ser aprovado como foi.

Nessas reuniões, que abertura sentiram às propostas apresentadas pela APS?

Como já disse, as reuniões não tiveram continuidade. Nós ficámos um pouco magoados. Eu, a Paula Estanqueiro e a Maria Manuel Salgado éramos os três representantes da APS. Nós queríamos ver algumas coisas alteradas, porque tínhamos as propostas já feitas para dar mais direitos às crianças surdas. Não conseguimos nada até ao Decreto-Lei 3/2008. A Paula Estanqueiro guardou essas propostas e aplicou-as no 3/2008.

Essas propostas tinham sido pensadas em conjunto com a Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Houve uma altura em que a FPAS quis trabalhar connosco e criou uma Comissão para a Defesa da Educação de Surdos. Chamou também a AFAS, a Maria Augusta Amaral e o Amândio Coutinho e fizemos uma pequena reunião. Era apenas para falar das escolas. Foi no tempo do António Guterres. Nessa altura, o Ministério da Educação estava uma porta aberta. A Secretária de Estado era a Ana Benavente e estava muito disponível para receber tudo. Queria uma lei que fosse específica para os surdos.

O projeto que apresentamos na altura era muito parecido com o Decreto-Lei 3/2008. Foi um trabalho realizado com essa tal equipa, com o Amândio, com a Paula Estanqueiro, com a Maria Augusta Amaral, com o Dr. Adalberto Fernandes, também com o Luís Clara. Fizemos um trabalho espetacular. Depois propusemos essas melhorias, mas não resultaram em nada até ao 3/2008.

Isso significa que o Despacho n.º 7520/98 acabou por não corresponder às expectativas e princípios defendidos pela APS?

Haviam coisas que nós tínhamos gostado de ter visto alteradas, mas não foi possível mexer em mais nada. Depois, a Conceição Baptista foi para a DREL. Ela quis fazer o 7520, antes de mudar de funções. Se o processo tivesse demorado mais, o Despacho não saía. Ela estava muito pressionada em termos de tempo. Percebo agora o que aconteceu. Nós não conseguíamos chegar a lado nenhum e se ela não tivesse sido a líder, era uma oportunidade perdida. Se ela não tivesse avançado sozinha, nada tinha sido feito. Ela fez bem. Nós temos é que agradecer. Se as reuniões tivessem continuado, a associação de intérpretes ia continuar com as suas guerras e não teríamos chegado a conclusão nenhuma.

Que outros atores sociais foram consultados para o Despacho n.º 7520/98?

O professor Francisco Vaz, da Escola Superior de Educação de Lisboa, a AFAS também. Éramos mais de dez pessoas.

Qual considera ter sido o contributo do Despacho n.º 7520/98 para a educação de surdos?

O 7520 foi muito importante, porque antes tínhamos o Decreto-Lei 319/91 que era muito geral. Era tudo misturado. No 7520 há referência à língua, ao grupo. Eu acho que foi muito importante o Despacho e a aplicação nas escolas. O problema é na prática, mas na verdade o que está no papel, o que foi alterado em relação ao 319 foi muito importante. Defendemos o espaço, defendemos a língua e isso foi fundamental.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho e se houve participação da APS?

Sim, fomos a algumas escolas, mas não foi muita coisa. Foram só duas ou três. Fizemos uma sensibilização para que nas escolas fosse reconhecida a língua gestual como primeira língua das crianças surdas e também para que fosse reconhecido o professor surdo.

Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Foi pouco.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu acho que as adaptações até foram boas. Em termos de recursos materiais, os alunos começaram a ter acesso a muita coisa, começou a haver língua gestual nas escolas e mais turmas de surdos. Não importava se o número de alunos surdos fosse grande ou pequeno, importava era que fosse turma de surdos. Depois com o Decreto-Lei 3 veio a reduzir-se o número de escolas. Os alunos tiveram que se deslocar para as escolas de referência. É um bocadinho diferente do 7520. Dantes os pais estavam mais satisfeitos, porque tinham os filhos

perto de casa. Não importava se eram muitas ou poucas crianças, importava que estavam perto de casa. Com o Decreto-Lei 3, isso não foi possível. A educação bilingue ficou como opção para os pais. Se a quiserem, têm que matricular os filhos numa escola de referência. A responsabilidade passou para os pais e as crianças ficaram prejudicadas com essa situação, porque os pais podem querer ou não que a criança vá para longe de casa. Com o 7520, essa situação não acontecia, porque não importava o número das crianças surdas. Mesmo que uma escola tivesse apenas três crianças, tinha apoio. Não podemos desistir das crianças, mas parece que foi o que aconteceu com o Decreto-Lei 3/2008. Nota-se que a percentagem de crianças abrangidas é muito diferente. Nós tínhamos 3000 crianças a frequentar as UAEAS, agora temos mais ou menos 1900 crianças surdas nas escolas de referência. É uma grande diferença. É também uma forma de poupar dinheiro. Eram oitenta e tal escolas, agora são cerca de quarenta. Reduziu-se bastante. Existem muitos surdos, só não sabemos bem onde é que eles andam.

A APS exerceu alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91? Se sim, porquê?

Sim, exercemos pressão. Queríamos que os alunos surdos fossem retirados do 319, porque fisicamente não estavam bem dentro daquele todo. Percebia-se claramente que a criança surda era diferente das outras que estavam ao seu redor. Podiam dizer que ela fisicamente era deficiente, mas efetivamente não era igual às outras crianças deficientes. Nós pressionámos. A associação pressionou. Foi feito algum trabalho e nós avançámos. Pelo menos, a disponibilidade existiu.

E foi então que surgiu o Decreto-Lei n.º 3/2008. A APS foi consultada quando da sua elaboração?

Nessa altura, eu já não estava na APS. Em 2004, saí, fui despedido pela APS e nunca mais contactei a Associação Portuguesa de Surdos. As pessoas que foram consultadas na altura foram a Paula Estanqueiro, a Helena Carmo, a Marta Morgado e a Mariana Martins. Elas trabalharam com a Fátima Cavaca. Era uma *Task Force*.

Na altura em que eu estava como presidente, tínhamos uma colaboração com o Ministério da Educação e começámos a trabalhar. As duas representantes da APS eram a Paula Estanqueiro e a Helena Carmo. Foram orientando o trabalho e sempre cooperaram desde o 7520 até então. Depois veio a Fátima Cavaca. Conseguiu essa situação, mas não foi uma situação aprovada na Assembleia da República, mas sim em Conselho de Ministros. Foi uma situação diferente a aprovação desta lei. O Conselho de Ministros é que aprovou o Decreto-Lei 3/2008. Foram mais ou menos as mesmas medidas que nós tínhamos proposto dois anos antes para o 7520. O presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos ficou magoado, porque ao ler o Decreto-Lei 3/2008 viu que aquilo era muito parecido com o que a Comissão tinha proposto anteriormente. Ele gritou tanto, ficou furioso. O texto era quase o mesmo e só estavam ali aqueles quatro nomes. Ainda por cima, não consultaram ninguém. Podiam ter chamado os outros surdos, mas não. Foi tudo muito feito às escondidas. Nós ouvíamos falar nas coisas, mas ninguém acreditava. Mas depois, quando foi publicado em janeiro, ficou toda a gente de boca aberta. Foi uma vergonha, uma bomba atómica. A partir daí foi uma guerra e a Federação agora ainda não consegue colaborar com a APS. Na verdade, não deveríamos ter estas guerras, porque estamos a falar da criança surda e queremos defender-nos uns aos outros, mas, de facto, a APS e a FPAS até agora não se dão.

Sabe que outros atores foram consultados para a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Não foi mais ninguém. Só aquelas quatro pessoas. Foi uma grande surpresa para todos. O tal projeto já tinha sido feito anteriormente, dois anos antes, por uma comissão e aquelas quatro pessoas não tiveram qualquer articulação com ninguém, não colaboraram com ninguém, não estiveram abertas para ninguém. Era importante que tivessem contactado a Federação e tivessem pedido a opinião, mas não contactaram com ninguém, ninguém. Nunca nos enviaram nada, nem por fax, nem por e-mail. Zero. Já tinha sido aprovado e ninguém sabia. Em Portugal, nós não vivemos numa democracia. Isto é tudo a fingir.

Qual considera ser o contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008 para a educação de surdos?

Essa lei não está 100% correta. Dentro da sala de aula, acho que as coisas estão satisfatórias. São feitas algumas coisas, mas não existe o código de recrutamento para o docente de LGP. Trabalha como técnico, como um terapeuta. O Decreto-Lei 3 diz que o docente está noutra

enquadramento, tem um outro contrato, só que nós ainda não conseguimos mudar essa situação. Nós temos um contrato, mas é uma situação um bocado complicada. Acho que o artigo 28 tem um problema, porque diz que a pessoa pode ensinar se tiver competência. Uma pessoa com competência que seja licenciada através de uma universidade não tem experiência. O formador, apesar de não ser licenciado através do ensino superior, tem mais experiência. Existem licenciados de 2006 e já estamos em 2011. A lei é de 2008. Não foi reconhecido o papel do docente e isso é muito grave. E agora, o que é que nós fazemos?

Vê alguns aspetos positivos no Decreto-Lei n.º 3/2008?

Não sei o que é que existe de positivo e negativo, porque as escolas ainda estão todas muito confusas.

Estou a referir-me à lei em si e não à prática nas escolas.

Na verdade, foi importante que a lei tenha reconhecido que as crianças surdas têm direito à sua língua como primeira língua e a definição de L2 também. O que está na lei é isso, mas quando nós dizemos que a criança tem uma L1 ou uma L2 estamos a esquecer muitas vezes que a família não tem qualquer conhecimento de língua gestual. Nós vamos dar à criança a língua gestual como primeira língua. A LGP é uma disciplina e isso é muito importante, mas esquecemo-nos do investimento na família. Ninguém apoia a família. É ótimo ter a LGP como disciplina, mas depois não falo com o meu avô, não falo com o meu pai, não falo com o meu irmão. Desculpem lá, eu tenho de dizer isto. Estamos perante um grande erro. Com quem é que nós comunicamos numa primeira língua? É com Deus? Então é um milagre! Temos que comunicar é com a família. A família é que nos dá a nossa língua. Na verdade, a língua gestual é uma língua natural, mas os pais não a conhecem. Ensinamos a língua gestual e depois o miúdo vai para casa. Os pais choram, porque não percebem os seus filhos. Vamos continuar a destruir na mesma. Até me estou a arrepiar! Isso é que eu não entendo. Se temos que apostar, tem que ser do início ao fim. Não podemos apostar só no meio. É como se tirássemos um cromossoma e o outro? Não vamos funcionar bem com uma malformação humana, tem que haver uma articulação para que isto funcione. Para que este cromossoma funcione, nós não podemos retirar o outro. O motor não funciona. A primeira língua funciona como? E depois no trabalho? É um mundo fechado. A escola obriga-me a falar língua gestual, mas vou trabalhar e não existem intérpretes. Não existem intérpretes nas reuniões, nas televisões. Zero, zero, zero. O Decreto-Lei 3/2008 é muito importante, sim, mas as quatro pessoas deveriam ter alargado e garantido todo este envolvimento. Eles acabam o 12º ano e depois, vão para onde? Vão para a universidade com a língua gestual como primeira língua? Claro que não. Onde está a língua primeira? Não temos. As pessoas surdas continuam a ser prejudicadas na mesma. Temos horas e horas de formação nas escolas, desde o jardim de infância até ao 12º ano, e depois? No mundo não existe a língua gestual como língua primeira.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Depende da capacidade de cada um. Eu estive integrado numa turma de ouvintes. O que é que acontece nas turmas de surdos? Continuamos com os coitadinhos e esse não é o modelo. Continua a haver facilitismo. Os meninos não podem chumbar, porque os pais vêm atrás. Os professores têm uma grande responsabilidade e grandes dificuldades na sua vida, porque têm grandes pressões. Uma pessoa que trabalhe numa escola, eu acho que não é feliz. Tem aquela responsabilidade, tenta incentivar os alunos, mas sabe que quando eles forem adultos terão problemas e vai sentir-se mal com toda a certeza.

Considera que devem existir turmas de surdos ou não?

Vale a pena ter turma de surdos. Era bom era que fosse um currículo como deve ser. Isso é diferente. O único problema é esse. É muito importante a turma de surdos, mas dentro da sala de aula, o professor não pode dizer: "Não vou ensinar isto, porque...". Depois, um aluno tem implante e o outro não tem. Os médicos não se importam muito, a família também não. É a escola que paga as favas. Os professores têm que se aguentar e não conseguem. Há algumas crianças que têm implantes e os pais não querem que eles estejam nas escolas de referência. Tudo bem, mas a criança que tem implante não é ouvinte, é surda. Deveria ser respeitada a necessidade dela saber língua gestual. Isso foi retirado. Na verdade, quando a criança vai dormir, ela desliga o implante. E depois? Não ouve e não consegue comunicar. Era muito importante o bilinguismo, porque foi dada uma grande ênfase aos implantes cocleares e aos médicos. Isto são tudo tachos! Os miúdos é que acabam por se prejudicar. Gastamos milhares

e milhões de euros em implantes e os miúdos acabam por ficar completamente afastados, porque esse é um ponto de ódio mesmo. Posso dar um exemplo da escola onde já trabalhei. Os miúdos diziam: “Que seca uma aula de língua gestual! Estou farto. Os professores não prestam”. Eu fiquei espantado. Eu falava em língua gestual e eles não olhavam para mim. Até faltavam às aulas. Eu fiquei parvo com aquilo. Cada vez é maior a percentagem dos alunos que faltam às aulas de LGP. É verdade. Não querem saber. Não têm motivação. É uma situação estranha. É a própria sociedade que acabou por se alterar. Em 1975, nós pensávamos que vinha aí uma revolução, que tudo ia mudar. Agora, fazemos o quê? Queríamos era voltar para trás.

O que quer dizer com essa afirmação? Considera que era melhor regressar ao oralismo?

Não podemos dizer que era oralismo, porque também existia a língua gestual nessa altura. Na sala de aula, nós éramos obrigados a oralizar, mas depois falávamos língua gestual nos intervalos. Eram dois opostos. Obrigavam-nos a saber Língua Portuguesa muito bem, mas depois tínhamos aquela questão cultural que nos dava a língua gestual. Agora, parece que a identidade e a cultura da língua gestual desapareceu. A língua gestual continua a existir, mas a identidade e a cultura desapareceu. Por exemplo, os mais idosos conseguem rapidamente colocar um miúdo a um canto no que diz respeito ao reconhecimento da palavra escrita. Conhecem e reconhecem aquelas palavras escritas. Foram obrigados e têm a 4ª classe. É um sistema que é muito difícil. Agora é o discurso dos coitadinhos.

O que pensa sobre as escolas de referência. Há pouco deu a entender que preferia as antigas UAEAS, ou seja, uma menor concentração dos alunos? Pode falar um pouco mais sobre esta questão?

Não é uma escolha fácil. Não é um problema das escolas, mas um problema da sociedade. Nós não sabemos o que vai acontecer amanhã. Preparamos um projeto hoje e depois não sabemos, porque a sociedade está sempre a evoluir, em mutação constante. Nós estamos numa era em que tudo muda. Não sabemos se as coisas de hoje serão válidas amanhã. As nossas preocupações não são por causa de nós, é pela escola em geral, coisas que se alteram e que se mexem. Por exemplo, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira não pertence ao Ministério da Educação, mas ao Ministério da Solidariedade Social, é uma escola pública. A lei diz que é uma escola de referência. As escolas de referência têm que ser menos, têm que ser reduzidas. Mas, na verdade, com as escolas de referência as crianças surdas acabaram por ser menos. As crianças implantadas acabam por não ir para as escolas de referência. Ninguém olha para isto. Nós defendíamos uma coisa, mas agora não podemos dizer que é perfeita.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado nas escolas de referência? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Há pontos contraditórios, porque na verdade a escola não tem língua gestual. A turma tem, mas a escola não tem. Na escola de referência não existe um modelo da língua gestual como língua primeira, existe só naquela pequena zona da turma. Mas como é que eu falo com os outros, como é que eu falo com a funcionária? A própria criança fica confusa: “Mas eu sou o quê?” A criança vai continuar a ser prejudicada, porque os professores não sabem língua gestual, os funcionários não sabem língua gestual, as crianças mais pequenas não sabem língua gestual a 100%. Claro que as escolas obrigam os professores a aprender língua gestual e as próprias crianças ouvintes das turmas são incentivadas a aprender língua gestual. Não existe na lei, mas aproveita-se o horário do professor de língua gestual para que isto possa existir e é interessante, até porque os miúdos gostam. Acham que é bonito aprender língua gestual. Depois as pessoas comentam: “É tão lindo quando eles estão a brincar e comunicam uns com os outros em língua gestual. É tão fofinho!” Eles acham que é engraçado e isso é um bom exemplo. Mas isto não existe na lei, não está lá contemplado. Porque é que a LGP não é uma disciplina obrigatória como o Inglês? É necessária uma outra articulação. O Decreto 3 foi publicado em 2008. Estamos em 2011. O que é que foi feito? Não foi feito nada. Continua tudo na mesma. Parece que as pessoas deficientes vão conseguindo alterar algumas coisas, com os surdos está tudo parado.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Eu sei que dantes os colégios eram uma outra situação, mas era melhor no sentido em que a família acabava por não se sentir tão prejudicada. No colégio, nós éramos como uma família e estávamos 24 horas juntos. Alguns surdos tinham casa perto e deslocavam-se diariamente, mas os que eram de longe mudavam-se para ali e isso era positivo. Era uma outra época. Se alguns pais com um filho surdo vissem o Marcelo Caetano ou o Salazar e dissessem que tinham um filho surdo, automaticamente ele era enviado para o colégio. Quantas vezes isso não aconteceu? O povo calava-se e mandavam as crianças para onde eles diziam. Agora, o povo cala-se? Não. Agora, o povo exige: “Eu quero o meu filho perto de casa. Nem pensar que ele vai fazer muitos quilómetros”. Na altura era o Estado Novo, sim, mas as pessoas tinham que aceitar. Agora, ninguém aceita. As pessoas dão os filhos à escola e pedem para esta tomar conta deles. Antigamente, nós tínhamos responsabilidade, nós tínhamos educação, tínhamos muitos valores. Agora os pais querem os seus filhos perto de casa e o que se faz? Ninguém sai de casa. Ninguém vai para longe. Os surdos ficam perto de casa, ficam ali. Antigamente aqueles que tinham a quarta classe, depois voltavam para as aldeias. Mas alguns queriam ficar na cidade e os pais percebiam essa mudança e grande, grande parte, milhares de surdos mudaram para Lisboa ou para o Porto ou para Faro, casaram, constituíram família e tinham essa história. Tinham o seu trabalho e a sua vida. Agora, é diferente. Existe uma superproteção gigante.

Na sua opinião, quais são as consequências que advêm desta situação para os alunos surdos?

Isto é um problema muito grave. É como a história do patinho feio. Aprendemos essa história que ninguém queria o patinho que era feio e depois ele torna-se bonito. Ou então a história do Pinóquio. É feito de madeira e depois vai para aqui e vai para acolá, é comido por uma baleia e depois transforma-se em humano. É a mesma coisa. Contam-se estas histórias, só que os pais não compreendem. Elas têm milhares de anos, mas de facto são a nossa realidade. Os pais não aceitam as crianças surdas desde sempre.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Eu acho que há muitas más escolhas. Há grandes erros e é por culpa dos pais. Antigamente era o Ministério que mexia, agora é o povo que mexe, mas prejudica os filhos. Ninguém manda nada. São eles as únicas pessoas que mandam. Mas os pais não querem aprender língua gestual, porquê? Não se querem adaptar. Querem que o seu filho “doente” se adapte. Não aceitam que os filhos tenham uma segunda língua, preferem fazer o implante. É uma grande responsabilidade dos pais e nós não podemos fazer nada. É uma situação muito difícil. Se nós tivéssemos uma outra ligação com os pais, seria muito importante. Mas temos que os respeitar.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para os docentes de Educação Especial. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Essas sensibilizações são sempre importantes, mas depois na prática acabam por não funcionar. O problema é que o ensino especial é como se nós estivéssemos excluídos. A escola tem uma perspectiva, os pais têm outra perspectiva e será que a língua gestual funciona aí? A orelhita está lá, ela é especial? A língua gestual não é Educação Especial. Continua tudo um bocado misturado. Nós não devíamos ter investido no ensino especial, mas no ensino bilingue. Isso é que deveria ter sido feito. O problema são as orientações da Organização Mundial de Saúde que diz que nós somos deficientes, logo temos o ensino especial. A educação de surdos não é só isso. E a língua gestual? Continua-se a olhar para os surdos como se eles tivessem uma doença. Eu não sou doente. Eu não tenho nenhuma doença. Sinto-me bem. Eu tenho a minha vida, mas as pessoas dizem: “Ah! É surdo! Coitadinho!” Agora, no século XXI, ainda se tem esta postura? Isso era em tempos remotos. Só na Idade Média. Nessa altura é que se mandavam os surdos tratar das vaquinhas. Agora estamos numa sociedade que não deveria agir assim, mas a desigualdade continua.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Pode falar sobre o seu papel nesse processo?

A Constituição diz tanta coisa linda, fala em igualdade de direitos. Então, e a língua gestual pertence apenas aos surdos? Então, isto é o apartheid? Será que estamos na África do Sul? Os surdos estavam todos preocupados: “Ai! Não-me roubar a minha língua”. Eu era o docente surdo, aqui na ESEC. Nas minhas aulas, toda a gente estava furiosa. “Para que é que esta licenciatura serve, se a carreira de docente de LGP não existe?” Foi um grande problema. Entraram os alunos ouvintes e perguntaram: “Para que é que isto serve, se não nos vai dar emprego? Eu não estou reconhecido como docente de LGP. Onde está a igualdade de oportunidades? Não existe.” E foi muito mau. Aquelas quatro pessoas que elaboraram o 3 e que, não nos ouviram, fizeram uma coisa grave.

Então, nós fizemos uma proposta de alteração que foi enviada à Assembleia da República. Fizemos ainda uma petição com dez mil assinaturas. Pedimos à Federação Portuguesa das Associações de Surdos para nos ajudar quando tivéssemos que ir à Assembleia da República. Nós queríamos reunir justificações para fazer a alteração. Primeiro, o Conselho de Ministros disse-nos que não podia fazer nada. Depois, no dia 7 de março, nós fizemos a tal proposta para que fosse retirada a palavra “surdo”, para que não fosse o tal apartheid. Foi feito um grande protesto.

Porque é que quis que a palavra “surdo” fosse retirada ao docente de LGP?

A palavra “surdo” não fazia sentido. Ia retirar a oportunidade às outras pessoas. Não tem lógica falar em docente branco, em docente negro, em docente surdo. Estamos em democracia. Aquela palavra significava destruir o futuro dos ouvintes e dos próprios surdos e não é nesse mundo que nós vivemos. A língua gestual pode ser de qualquer pessoa. Se eu casar e tiver um filho ouvinte, a primeira língua dele vai ser a língua gestual. Então ele vai poder dar língua gestual como os surdos. Eu não o vou querer prejudicar. Ele pode querer ser um professor de LGP igual a mim. Não vai poder porquê? Para que é que nós nascemos? Em consequência do nosso protesto, a Assembleia da República retificou a lei. A petição já não necessitou de ser entregue.

Não chegaram a entregar a petição?

Nós íamos com ela na mão, mas como a Assembleia da República aceitou alterar a lei, já não foi preciso entregá-la.

O que é que levou a Assembleia da República a alterar a lei?

Pela minha própria iniciativa e com a ajuda da Federação Portuguesa das Associações de Surdos, fizemos esse pedido. A ESEC também se uniu. Nós levámos aquela proposta à Assembleia da República e toda a gente concordou. Era inconstitucional ter a palavra “surdo”. Foi fácil mudar. Nós não podíamos continuar com a lei como estava. Depois a APS ficou furiosa e chamou-me traidor. As outras quatro pessoas não chamaram ninguém e então ninguém as acusa? O mundo está um bocado ao contrário.

Essa mudança na lei gerou uma grande contestação...

Sim, mas efetivamente não aconteceu nada. Passou-se tudo da mesma maneira. Os formadores surdos e os professores surdos continuam a trabalhar, como trabalhavam antes. Ninguém ficou prejudicado. É claro que o número de licenciados tem vindo a aumentar. Há alguns alunos que ficaram no desemprego. É verdade que alguns ouvintes entraram em vagas onde antigamente estavam surdos, mas isso foi culpa dos surdos. Porquê? O que acontece é que os surdos não querem trabalhar em todo o Portugal Continental. Querem trabalhar perto de casa. Querem fazer o concurso apenas por aquela zona. Obviamente que os ouvintes são diferentes. Vão para todo o lado. O problema dos surdos é quererem ficar junto da sua casinha. As escolas estão à espera. Os surdos acabam por ser os primeiros pelos critérios de seleção, porque têm muitos anos de experiência e isso dá muitos pontos. Há pessoas que estão a trabalhar na área há 9 ou 10 anos. Os ouvintes que tiram a licenciatura não têm qualquer experiência, é só a licenciatura e por isso ficam em último lugar. Os formadores surdos vão desistindo e ficando nas suas casinhas. É por isso que depois ficam em último.

A Ana Cristina Reis também foi consigo à Assembleia da República?

A Ana Reis foi como intérprete da Assembleia. Eu fui tentar abrir uma porta. Pedi à Federação se podia ir com eles. Tinha dois ou três amigos deputados. Não percebo porque é que me

culpam disso. Nós vivemos em Portugal, não vivemos na África do Sul com o Apartheid. É isso que as pessoas têm que entender.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

É muito positivo. Há várias escolas que estão satisfeitas. É claro que há algumas que preferem surdos, mas há outras que até acham que os ouvintes são melhores. Isso vai depender das próprias pessoas. Para mim o que é importante é que exista um mínimo de língua para aquelas crianças. Não existir nada para as crianças é que era muito mau. Era como se aquelas crianças fossem para uma escola qualquer.

Nos anos 90, toda a gente queria ser formador de LGP, mas agora olho para os surdos e ninguém quer nada. Andam todos um bocado aluados, sem objetivos. Quando os professores que há agora se reformarem, como vai ser depois? Vamos deitar a lei fora? É uma situação muito complicada. Não podemos dizer: "Vou obrigar-te a ser professor de LGP no teu futuro". É claro que vamos reduzir ao número de professores. Só não sei qual é a teimosia da Associação Portuguesa de Surdos com esta situação. Eu acho que os alunos não são em nada prejudicados, até porque o que diz na Constituição é que a educação é para todos, não é só para a pessoa surda. Claro que nós, mentalmente, sabemos que é dos surdos, mas qualquer outra pessoa também pode aprender língua gestual. A pessoa ouvinte pode aprender língua gestual para poder comunicar com os surdos. Não vejo qual é o problema e porque é que a APS insiste em estar contra. É a opinião deles.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado o Programa Curricular de LGP. O Programa foi elaborado por uma equipa de representantes da APS em conjunto com Fátima Cavaca. Existiu consulta de outros atores?

Não posso responder a nada do Programa Curricular de LGP, porque ele foi feito pelas quatro pessoas que já referi. Não houve nenhum contacto.

Essas quatro pessoas não contactaram com as outras associações, não pediram a vossa opinião?

Nada, nada, nada. O Decreto-Lei avançou e elas continuaram sozinhas a trabalhar no Programa Curricular de LGP. A tal Comissão de que já falei nunca foi consultada. Desde 2004, nunca mais. A APS ficou fechada ao mundo. Ficou completamente fechada ao mundo, infelizmente.

Qual considera ser o contributo do Programa Curricular de LGP para a educação de surdos?

Eu acho que o programa curricular não tem qualquer problema. Até acho muito bem ter sido aprovado, mas onde é que estão os materiais? Não existem. O programa em si está mais ou menos bem construído. Em termos de conteúdos é suficiente, o problema é nos materiais, que não existem. Eu acho que foi importante este caminhar, este passo que foi dado e é bom que no futuro se possa acrescentar alguma coisa. A única coisa que eu acho é que não se investiu nada em termos de material didático para a aplicação deste programa curricular.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

É difícil. Não queria que os alunos tivessem uma carga horária pesadíssima como eles têm. Têm mais horas que os ouvintes.

Há uma coisa que eu não concordo. Tiraram a língua estrangeira. Os surdos deviam aprender inglês igual aos ouvintes, porque isso é como uma pessoa deficiente mental: "Não vai ter inglês, porque coitadinho...". E deviam ter também Francês, tudo igual aos ouvintes. Nasceram surdos, mas o cérebro é igual. Não têm qualquer problema. O desenvolvimento cognitivo está lá todo. Estão à espera é de receber coisas. Se a escola diz "Não fazemos isto, não damos aquilo...", o aluno surdo não tem nada.

Acho que devia haver as disciplinas de cultura e história surda. Não eram só os alunos, mas a família também. Era importante a articulação. Não podemos separar o mundo da escola do mundo de casa, porque assim a criança não vai poder desenvolver-se saudavelmente. Devia ter-se investido na educação, mas com esta articulação. É fundamental. Também seria importante articular com algumas fábricas, com o mundo do trabalho. E os alunos ouvintes também deveriam ter estas disciplinas.

Na sequência da publicação do Programa Curricular de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

Achei muito negativo. Não aprendi nada. Foi muito atrapalhado. Aquilo não me dizia nada. Eu passei o tempo a ler o jornal. Não aprendi nada. Elas não nos deram nada. Puxavam por ideias nossas. Ficou muita gente furiosa, porque ninguém aprendeu. Aquilo era um jogo de puxar ideias. Não sei porque é que isto aconteceu. Pouco foi o que nos deram, muito foi o que receberam. Toda a gente sentiu que continuou vazia.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Falta muita coisa. Os miúdos não aprendem. O professor vai buscar coisas à internet. Há uma má organização, vê-se cada coisa. As datas estão mal, as informações estão mal. Querem fazer muita coisa, mas não existindo materiais, acabam por prejudicar também a informação. Não existem livros, manuais, não existe isto e não existe aquilo.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Às vezes, o que acontece é que a própria escola não quer reconhecer nem esse plano curricular, nem essa disciplina. Foram apenas 10% as escolas que mudaram, que fizeram essas alterações. Há agrupamentos que acham que sabem tudo, os professores também têm dificuldades porque há miúdos com capacidades diferentes e nem sempre é fácil aplicar o programa.

Formou-se também uma equipa para elaborar o Programa de Português como Segunda Língua. Que atores foram consultados?

A equipa foi formada em fevereiro, com a professora Dina Almeida e outras pessoas. Não sei mais nada.

Alguém da comunidade surda foi consultado quando da elaboração do Programa de Português L2?

Ninguém me contactou. Não sei se contactaram a Paula Estanqueiro ou outras pessoas.

Qual considera ser o contributo do Programa de Português L2 para a educação de surdos?

Sei que ele foi publicado, mas ainda não o li e portanto não posso dizer nada.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

É importante sim, mas depende. É variável de criança para criança. Estarmos em Lisboa, nos Açores ou no Algarve é muito diferente. Vamos começar agora. Vamos ver o que é que vamos conseguir e o que é que não vamos conseguir. O projeto vale a pena, agora na prática não sei como vai ser.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português L2 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu continuo a desconhecer o ensino do Português enquanto L2. Acho que continua a ser tudo como antes, como as aulas normais.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

A comunidade deve chamar os pais para que estejam presentes, porque a comunidade surda não tem poder. É preciso estarmos juntos com os pais. Se o Ministério chamar só os surdos, os pais ficam revoltados. Eu acho que era importante ser criada uma instituição, não dos deficientes, mas específica das pessoas surdas. Isto não existe em Portugal. Nós não nos podemos integrar em nenhuma outra instituição, porque depois ninguém defende a língua gestual, ninguém olha para isto com olhos de ver. Onde é que está a responsabilidade? Existem grupos para defesa das mulheres, para defesa das vítimas... Se nós tivéssemos um grupo deste género, uma espécie de comissão, isso sim, isso é que deveria ser criado. Todos juntos, não queria ninguém separado: os pais, os professores, os técnicos. Era como aquela

comissão de 1995. Nós devíamos estar unidos e depois termos uma voz. Isso é que era importante, termos uma voz.

Agora, se formos chamar os surdos: “Toma lá dinheiro”, depois chamam-se os pais: “Toma lá dinheiro”. Quer dizer, estamos a fazer investimentos que não estão articulados e não funcionam. Toda a gente perde com isto. Está tudo misturado. É uma grande confusão. Temos que contribuir para uma comissão com um ponto único. As recomendações da ONU são muito importantes, mas Portugal ainda não as adotou. Está lá assinada a responsabilidade de Portugal, por Idália Moniz, mas nada se fez. O melhor é anular esta convenção. Isto é muito confuso. Gastam-se milhares e nada se faz.

Na atualidade, qual é a relação da comunidade surda com outros atores sociais?

Acho que está tudo um bocado separado, cada um para seu lado.

E entre as associações, existe alguma articulação?

As próprias associações de surdos andam em guerra por questões económicas. A Federação Portuguesa das Associações de Surdos anda em guerra com a APS. Os próprios surdos estão divididos. Não há um porta-voz para o futuro.

E que articulação existe a nível internacional?

A Federação Mundial de Surdos está preocupada com Portugal e apela à união das associações para resolverem os problemas, porque esta guerra com a FPAS e com a APS acaba por ser de tal forma incómoda que as pessoas depois não têm vontade de fazer nada. O que é que acontece? As leis são assinadas com quatro nomes, a FPAS não foi chamada. O órgão representante das associações de surdos acaba por ser visto de uma forma negativa. De quem é o erro ou de quem foi o erro? De todos nós. A Federação Mundial de Surdos quer efetivamente que a APS e a FPAS se integrem e se entendam, mas até ao momento não foi possível.

Qual é a relação das associações de surdos com o Ministério da Educação?

Se for com a APS, tudo bem. Se não for com a APS, não há nada. Correu tudo muito mal. O órgão máximo é a Federação Portuguesa das Associações de Surdos, mas na verdade, a APS ultrapassa a FPAS. O Governo não respeita as outras associações. Na verdade, é um sistema muito confuso. Deveria voltar tudo para trás, deveríamos fazer tudo de novo, com novos líderes, pessoas que fossem experientes. O que se está a passar é a crise do dinheiro, a crise económica, é apenas isto. Não há valores.

Se o Ministério da Educação o consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Não respondia. Primeiro tinha que se resolver a situação com a comunidade surda, com o movimento associativo. Se eu apresentasse uma ideia, continuávamos em guerra. A tal articulação não existia. As coisas agora não estão bem e era importante avançar, mas a representação onde fica? Porque a escola não representa apenas os surdos. Os pais têm mais força que nós. Nós temos que influenciar os pais e não fazemos nada.

Agora, toda a gente tem que parar, a comunidade surda deve reunir-se e deve preocupar-se com este problema. Tem que haver um acordo. Toda a gente tem que respeitar este acordo. O movimento associativo tem que se articular e tem que depois olhar para o futuro.

Transcrição da Entrevista E2 – Paula Estanqueiro
Associação Portuguesa de Surdos (APS)

Entrevista a Paula Estanqueiro

- Uma das autoras do Programa Curricular de LGP
- Membro da equipa que elaborou o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008
- Membro da Task Force criada por Maria João Reis, no âmbito do ME.
- Coordenadora da Unidade de LGP na Associação Portuguesa de Surdos.

Pode falar sobre as ações que a Associação Portuguesa de Surdos encetou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

Desde o início que a associação defendeu a língua gestual. É claro que dantes se falava em linguagem, não ainda em língua. Estamos a falar na altura do fascismo. A associação é muito antiga, mas sempre se defendeu a alfabetização. A alfabetização aqui era dada por pessoas surdas. Foi fundada em 1958. Vai fazer agora 52 anos. Mas sempre defendeu a língua gestual para os surdos. Era proibida lá fora, mas aqui era onde eles se sentiam bem, onde eles podiam ser livres. A alfabetização foi nos anos 1970. Já tinham professores surdos. Houve professores ouvintes destacados do Ministério da Educação, mas percebeu-se que eles não desenvolviam a educação, então decidiu-se ter aqui um professor surdo, o Bettencourt. E ele ensinava através da língua gestual, o Português, a Matemática, para os surdos fazerem os exames de avaliação da 4ª classe na altura. Antigamente, era exigido o exame da 4ª classe. Houve pessoas surdas que não conseguiram na escola, e aqui conseguiram. Eram jovens, adultos e depois fizeram a 4ª classe aqui com o Bettencourt. E ele não era professor primário. É para nós percebermos a importância da língua gestual na sala de aula. Aqui já estávamos a defender a importância da língua gestual. Depois o Ministério da Educação, ainda não era bilingue, mas com aquele projeto-piloto que existiu na escola A-da-Beja, é uma escola para os lados da Amadora. Ali houve um projeto-piloto de bilinguismo. Foi a primeira vez que tivemos um professor surdo a trabalhar numa escola, o José Bettencourt. Trabalhou em conjunto com um professor primário, no início dos anos 80. Na altura, foi um passo importante para defender a língua gestual na escola. A partir daí os adultos surdos começaram a entrar cada vez mais nas escolas, o contacto com a DREL também aumentou. Nós aqui lutámos por aumentarem os adultos surdos na escola, para que os alunos aprendessem língua gestual. Já estávamos a lutar aí. Na altura, o Ministério da Educação não queria saber. A DREL é que algumas vezes nos chamou para reuniões. Quando nós começámos a ter formadores nas escolas, no princípio ainda lhes chamavam intérpretes, mas eles não eram intérpretes, eram surdos. Foi um passo para o reconhecimento da língua gestual. Na altura, quando começou a haver mais formadores, mais surdos nas escolas, o Ministério da Educação não sabia como escolhê-los, como seleccioná-los. Começaram a contactar a associação e nós criámos os primeiros cursos para os formadores surdos, para ensinarem a língua gestual. Na altura, eles ensinavam ouvintes e começaram depois a entrar nas escolas e isto, foi ainda muito antes do reconhecimento da LGP. Na altura, a APS foi chamada para ser júri na seleção destes formadores. Todos os anos, a APS ia ao Ministério da Educação, para fazer parte do júri de seleção dos formadores, para os colocar nas escolas. Também ia às escolas, porque a APS tinha um protocolo com algumas escolas para conhecimento das situações locais. Eu, por exemplo, na altura era a única formadora de pessoas surdas. A APS era a única entidade a formar os formadores surdos. Nós conhecíamos todos, qual era a aptidão deles para trabalhar com os pequeninos e com os mais velhos e portanto ajudávamos a fazer esta seleção e a sua colocação. Mantínhamos sempre o contacto com eles e isto só acabou quando o Ministério da Educação decidiu acabar com os concursos ao nível das direções regionais. A participação da APS acabou quando as escolas começaram a fazer os seus próprios concursos. De qualquer maneira, continuámos a manter o contacto com as escolas. Isto aconteceu com o Decreto-Lei 3/2008, os concursos começaram a ser pela internet, ao nível das escolas. Isto causa muitas confusões. Há escolas que estão mais bem informadas do que outras. Há escolas que colocam qualquer pessoa, que não exigem nada. Na altura das direções regionais, havia uma preocupação do júri em ter esta ligação com a APS. Nós sabíamos quais eram os formadores e quais não eram. Quando apareciam pessoas que se candidatavam, que eram psicólogos ou uma pessoa qualquer que não tinha curso nenhum... Na altura, existiam cursos que nós chamávamos de nível zero e as pessoas com esses cursos queriam ensinar nas escolas. Nós dizíamos “Não, estes não tem curso” e as direções respondiam: “Mas nos certificados, tem o símbolo da APS, não é a mesma coisa?”. Na altura, as direções regionais começaram a estar mais bem informadas, porque nós estávamos com elas. Uma coisa é ter um certificado

funcional que permita comunicar de uma forma muito básica e outra coisa é ter um certificado que permita lecionar crianças. Depois começaram os concursos pelas escolas, mas há escolas que mesmo assim ainda exigem e telefonam-nos a tirar dúvidas, a perguntar se aquele certificado é válido, se com aquele certificado podem ensinar ou não e nós informamos. Às vezes dizemos que sim, outras dizemos que não. Mesmo com os concursos de intérpretes, porque começaram a haver cada vez mais intérpretes nas escolas, houve uma comissão no Secretariado Nacional para a Reabilitação para criar um Fundo de Intérpretes e a APS também participou. Temos tido ao longo dos anos muito contacto com o Ministério da Educação. Por outro lado, foi criada a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual. Foi dinamizada pela APS, principalmente. Éramos nós aqui quem convocava as outras associações, quem dinamizava as reuniões. Foram muitas as reuniões que tivemos aqui.

Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial entre a Comissão para o Reconhecimento da LGP e as Comissões Parlamentares da Assembleia da República?

Demorou muitos anos. Houve trabalhos de preparação durante mais ou menos 10 anos. Na altura houve uma comissão que elaborou documentos, uma coleção de documentos estrangeiros e europeus, a nível mundial. E cada coletânea foi entregue aos vários partidos. Foram marcadas reuniões, íamos lá falar com os políticos. Chateámos bastante e depois tivemos sorte ao apanharmos uma altura em que a Assembleia da República estava a preparar a revisão constitucional e isso foi uma altura perfeita para incluir a língua gestual.

Quando foi a discussão na Assembleia da República, a comunidade surda, principalmente os de Lisboa, os de fora também vieram..., íamos todos os dias à Assembleia esperar a nossa vez com vários intérpretes. Foram vários os intérpretes que se ofereceram voluntariamente para nos ajudarem, para traduzir aquelas horas todas, à espera da nossa parte. Foi sucessivamente adiada. Íamos lá todos os dias. Não podíamos perder a oportunidade de estar presentes. E quando foi a apresentação, os deputados levantaram-se a dizer se concordavam. Nós não podíamos fazer barulho, éramos surdos. Os próprios deputados olharam para nós e perceberam a importância que isso significava para nós. Ainda agora eles se lembram desse momento.

Qual foi o grau de abertura demonstrado pelas Comissões Parlamentares relativamente às propostas apresentadas pela CPRPLGP?

Houve uma abertura grande, a proposta foi feita pelo PS de incluir a língua gestual. Na altura, ainda se estava na dúvida se iria ficar linguagem ou língua. Apanhamos um susto, tivemos que enviar documentos da área da linguística para explicar porque é que era uma língua, enviamos a gramática da Maria Augusta Amaral e eles aceitaram e agora a Língua Gestual Portuguesa está lá na Constituição.

Quem fez parte da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP?

Nós é que criámos essa Comissão. Éramos a associação dinamizadora. Depois convidámos a APECDA, era a associação dos pais para as crianças deficientes auditivas, na altura era a associação de pais que havia a nível nacional. Era a AFAS, associação das famílias que apareceu um pouco mais tarde, o Centro de Jovens Surdos, a Federação. Na altura, a APS ajudou a criar a Federação com outras associações mais pequenas, mas os poderes não passaram logo para a Federação, houve ali um tempo em que a APS era a representante nacional.

Fez parte da Comissão?

Não. Estava na associação na altura e quando fomos à Assembleia eu participei. Na Comissão propriamente dita não participei.

Pode destacar algumas figuras que lideraram a Comissão para o Reconhecimento da LGP?

Na altura, o presidente era o Helder Duarte. Foi ele que dinamizou estas reuniões da Comissão. A associação dos professores também estava. Era na altura da Maria Augusta Amaral e do Amândio. Era a associação que representava os professores. Tentávamos incluir todos os parceiros, todos aqueles que estivessem ligados à comunidade surda, as famílias e as escolas.

O Dr. José Catarino era uma espécie de consultor. Foi uma pessoa a quem pedimos um trabalho específico. Pedimos a colaboração dele para nos dar uma base linguística, para nos ajudar a argumentar porque é que a língua gestual era uma língua e não uma linguagem. Ajudou-nos a elaborar alguns textos e documentos.

Quem foram os deputados que, no seio da Assembleia da República, foram figuras chave neste processo?

Na altura, a abertura foi sobretudo do PS, de um deputado chamado José Magalhães.

Qual considera ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Na altura, o reconhecimento na Constituição não era um objetivo final, era o início do que devia ser feito. Deviam depois vir outras leis para a justiça, para a educação e de facto as coisas tem andado lentamente. Portugal é um país lento. As coisas saem muito devagarinho, há muito medo da mudança, mas um ano depois tivemos o Despacho 7520.

A APS defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente à luta por esse reconhecimento, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

Sim, porque ser Surdo é fazer parte de uma comunidade que tem uma língua e uma cultura própria. Não é mais nem menos, é como serem portugueses ou ingleses ou chineses. É terem uma língua e uma cultura. A forma como as pessoas de fora nos olham é que é diferente. Acham que as pessoas surdas são deficientes, que lhes falta alguma coisa. É uma perspetiva negativa que não ouvem, não falam. Para mim e aqui na associação não há dúvidas. Eu estou com pessoas surdas, não temos barreiras em termos de comunicação. Nas especializações dos professores dizem que um dos problemas dos surdos é a perturbação na linguagem e a dificuldade na comunicação quando nós não temos problema nenhum. Desde que a comunicação seja bem feita, desde cedo ao surdo, não há problema nenhum. Temos dificuldade em comunicar com as pessoas de fora, mas não é por sermos deficientes, é por termos uma língua diferente. Se estamos a comunicar com uma pessoa ouvinte que não sabe língua gestual é natural que tenhamos dificuldade. Eu também aprendi a escrever para conseguir comunicar melhor. Se há boa vontade, há sempre formas de comunicar. É importante a criança surda não se sentir menos do que os outros, só porque é surda.

Os professores é que fazem a especialização e olham para os surdos como deficientes. Olham para a criança como alguém que não tem qualquer coisa. Não tem voz, não tem fala. Automaticamente, as expectativas não são altas. Se olham para a criança surda como uma criança que tem possibilidades de adquirir uma língua, uma criança surda é uma criança visual, é uma criança que capta tudo visualmente, tem essa capacidade. Se lhe dermos conhecimento, língua, conhecimento do mundo através da visão, então esta criança não tem uma falha, vai desenvolver-se normalmente. Só que os professores da Educação Especial têm-se focado muito no ouvido que está estragado. Consideram que é preciso trabalhar a audição e a fala. Estamos a falar de professores, não estamos a falar de médicos. Os médicos normalmente focam-se no que está estragado, é o trabalho deles. Mas os professores, o trabalho deles é educar a criança, é abrir-lhes os olhos para o mundo. Automaticamente, o que eles estão a fazer é olhar para a criança e ver os pontos fortes dela. Têm que ver qual é a forma mais fácil para aquela criança adquirir conhecimento do mundo, têm que procurar estratégias e metodologias adequadas a esta criança. Deviam ter expectativas altas para a criança surda. Esta pode ter um desenvolvimento tal e qual a criança ouvinte, só que não é igual à criança ouvinte. É claro que ela é diferente, tem uma comunicação diferente, mas a forma como ela poderá atingir conhecimentos é igual.

A APS continua a considerar que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

A APS sempre defendeu a educação bilingue. Como já disse anteriormente, o primeiro curso de alfabetização bilingue foi aqui na APS, com o professor José Bettencourt. Ele ensinava o Português através da língua gestual para preparar os surdos para o exame da 4ª classe, isto nos anos 70. Nós sempre achámos que era importante para as crianças surdas terem a mesma oportunidade das crianças ouvintes. As crianças ouvintes têm a Língua Portuguesa na escola. É importante para elas se envolverem, para escrever, para conhecer o mundo, para se desenvolverem. É importante para as crianças ouvintes. Desde o 1º ano até ao 12º. Para os surdos ainda é mais importante ter a língua gestual, a sua língua redobrada, porque a criança

ouvinte fala a sua língua em casa, quando vai para a escola já sabe a língua, o vocabulário. Pode precisar de desenvolver alguns pontos, mas já tem conhecimento do português, tem uma língua. A maior parte das crianças surdas, os pais em casa são ouvintes e a comunicação não flui. Se os pais aprenderem a língua gestual cedo, se estiverem bem informados e a comunicação for boa, mas na sua maioria os pais ainda não têm este acesso à informação e a maioria não sabe que é importante saber língua gestual. A maior parte das crianças surdas entra na escola sem a língua gestual. A língua é importante para estruturar cognitivamente e a criança precisa de uma estrutura linguística. A língua gestual salva a criança surda. Consideramos que isto é uma coisa que já não se discute, pois é um dado adquirido. Agora como se faz, como se pratica, isso sim, é que é preciso discutir. A educação bilingue é um direito da criança surda, independentemente de ouvir mais ou menos ou de não ouvir nada. Dar-se mais uma língua é sempre positivo, nunca prejudica a criança. Quantas mais, melhor.

A sua associação defende o mesmo modelo educativo relativamente aos alunos implantados?

Acho que se faz um bocado de confusão com o ouvir ou com o não ouvir e a língua que se deve dar. A língua é um direito da criança. Não tem a ver com ouvir menos. Não é por ouvir mais que já não se precisa de língua gestual. O que está em causa não são níveis de audição. A língua gestual é sempre um valor. É sempre uma língua que é valorizada na criança. Ser bilingue é uma mais valia para ela. Quanto mais línguas e mais culturas ela adquire, melhor para ela. Quando um bebé ainda não é implantado, agora são cada vez mais cedo, assim que se diagnostica a surdez devia ser dada logo a língua gestual. Depois logo se vê, se é colocado o implante ou não, o que é que os pais decidem, mas a língua tem que ser logo dada à criança. É uma língua visual e a criança é um ser visual. É uma língua sem barreiras. Mesmo com o implante, a criança não ouve como uma criança ouvinte. Se ouve alguma coisa ainda bem. Mas uma criança surda não fica prejudicada por ter tido língua gestual desde cedo.

Na perspetiva da APS, o que significa o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Dizem que a inclusão é dar o melhor a cada criança, é dar-lhe o que ela precisa, o melhor possível para que ela se possa incluir na sociedade. Para a criança surda o que é o melhor possível? O melhor é dar-lhe a língua gestual logo desde cedo, é estar junto com outras crianças surdas para desenvolver a língua. Se está sozinha ou só com um adulto não desenvolve a língua. Se ela está sozinha, se estamos a fazer o que é pior para aquela criança não estamos a inclui-la. Se ela está sentada com outras crianças ouvintes e olha para o quadro e copia, não está incluída. O corpo dela está ali, mas não está a ter acesso à partilha com a turma. Estar incluído é dar à criança surda o que ela precisa para se desenvolver, tal como as outras crianças se desenvolvem. Penso que é importante a inclusão social sim, mas nós temos que preparar a criança surda para ser um adulto responsável e incluído na sua própria comunidade e na sociedade em geral. Se uma pessoa surda não estiver integrada na sua comunidade, vai sentir-se mal por ser surda, vai sentir vergonha. Um adulto assim vai tornar-se num adulto que não vai contribuir para a sociedade, é um adulto que precisa de ajuda, é um adulto infeliz que não se sente compreendido, que não se sente identificado com ninguém.

Quais consideram ser as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Normalmente é a Suécia. Há professores que tem preferência pelo modelo francês, pela parte oralista e de escrita, mas nós defendemos mais o modelo sueco.

A APS foi consultada quando da elaboração do Despacho n.º 7520/98?

Na altura, sim, fomos logo convidados. Quando foi o reconhecimento, já tínhamos o contacto com o Ministério da Educação. Quando era preciso representação oficial da APS ia o presidente, o Helder Duarte, mas quando era para formar grupos de trabalho normalmente o presidente pedia à Unidade de Língua Gestual Portuguesa que é uma Unidade dentro da APS para a área da LGP e da educação. Normalmente ia eu e alguns colegas.

Pode dizer quem foram essas pessoas?

Eu fui a uma primeira reunião sobre o Despacho. A Helena Carmo também foi a algumas reuniões. O Helder, não me lembro de ter ido. Com ele fazíamos mais a partilha aqui na associação, nas reuniões não.

Depois de sair o Despacho, nós fizemos mais um parecer. Referimos alguns pontos que estavam em contradição e aí o Helder e a Maria Manuel Salgado participaram em reuniões aqui na associação.

Que outros atores sociais foram consultados pelo ME para a elaboração do Despacho?

Houve reuniões de auscultação em que a APECDA esteve presente. Na altura ainda era o Alexandre Reis, era o pai da Ana Cristina Reis, que ainda estava vivo na altura. Houve reuniões de auscultação, mas não foi muito. Principalmente foi a APS, para representar os surdos, depois havia representantes do próprio Ministério da Educação, da área do ensino especial, na altura era o DEB, Departamento de Educação Básica. Eles tinham um grupo da Educação Especial que estava lá. Os professores responsáveis pela área dos surdos eram do Ministério da Educação. Também houve reuniões com algumas universidades, nomeadamente a Faculdade de Letras. A ESE de Lisboa estava muito interessada neste tema, a Isabel Amaral e o Francisco Vaz, mas o Despacho não foi elaborado por este grupo. Eles apenas nos pediam propostas, depois cada um dizia o que pensava que era melhor para as crianças surdas. A única representação da comunidade surda éramos nós. A APS era a única associação a nível nacional, pois já tínhamos anteriormente trabalhado com o Ministério da Educação.

Como se desenvolveu o processo negocial com o ME?

Como já disse, o Despacho foi feito pelo governo, não foi feito por nós. O governo perguntou à APS o que é que nós queríamos para a educação de surdos. Nós respondemos a dizer o que é que gostaríamos. Isto foi ainda antes de ser criado o Despacho. Foi quando ele começou a ser pensado, na altura da Conceição Baptista. Depois houve reuniões no Ministério da educação para ver um documento prévio do Despacho. O Ministério da Educação chamou algumas pessoas e instituições para analisar esse documento. Nós dávamos as propostas e depois discutíamos lá as propostas, mas não propriamente a redação do Despacho. Alguém do Ministério da Educação é que fez isso.

Qual foi a abertura do ME às propostas apresentadas para a elaboração do Despacho?

Alguma, não muita. Lembro-me da APS dar várias opiniões e eles não gostarem. Achavam que era muito difícil pôr na lei, achavam que os professores não iam aceitar. Nós queríamos exigir o máximo possível, é normal. Sentimos que eles tinham a obrigação de nos ouvir. Sentiam-se obrigados a ouvir-nos, porque estava na Constituição, mas não tinham muita abertura. Pensavam em conjunto connosco. Eles eram o governo e nós éramos os interessados. Chamavam-nos parceiros, mas não nos sentíamos bem como parceiros.

Sentiram que existiu da parte do Ministério da Educação uma procura de consenso?

A partir dessa altura cada vez mais, foram-nos chamando cada vez mais.

As propostas apresentadas ao ME foram só da APS, ou a APS apresentou essas propostas em representação da Comissão que tinha continuado a existir após o reconhecimento da LGP?

O reconhecimento foi em 1997, a Comissão já tinha sido formada antes. Depois, a seguir, houve a tentativa de não acabar com esta comissão, de continuar com ela. O objetivo já não era o reconhecimento, eram outras preocupações, ligadas à legislação. A Federação, a AFAS e outras associações faziam parte dessa Comissão. Quando houve a luta pelo reconhecimento da língua gestual, houve sempre discussões sobre a educação, como é óbvio. Não era possível dissociar as duas coisas. Discutia-se conjuntamente a língua gestual e a educação. Houve sempre partilha de opiniões. Inicialmente a preocupação maior era a língua gestual, depois passou a ser a educação. Quem tinha experiência era a Maria Augusta e o Amândio, que representavam os professores, a AFAS que tinha experiência na elaboração de pareceres sobre a perspetiva dos pais e das famílias, a associação de intérpretes falava dos problemas deles dentro das escolas. Cada qual tinha a sua perspetiva. Estas reuniões e discussões aconteceram algumas vezes. Não houve nada formal, só discussões. Depois, eu lembro-me que enviamos um parecer pessoal em nome da APS sobre o Despacho 7520, a AFAS também enviou um parecer deles e deram-nos conhecimento desse documento. Penso que outras associações também terão enviado os seus respetivos pareceres, mas não nos deram conhecimento. Todos são independentes, todos podem emitir pareceres. Nós só tivemos conhecimento do da AFAS. Não sei se a Federação escreveu alguma coisa. Se escreveu, não nos deu conhecimento. Foram entregues estes pareceres e a seguir saiu o Despacho.

Quando o Despacho foi publicado, correspondeu às expectativas e princípios defendidos pela APS?

Quando o Despacho saiu, logo no início, houve um período de discussão pública. A APS redigiu um documento em que apontava vários pontos em que não concordava, porque havia muitas contradições no próprio documento. Por exemplo, numa parte dizia que a criança surda no pré-escolar tinha que estar só com crianças surdas e noutra articulado dizia só com crianças ouvintes. O documento entrava em contradição com ele próprio. Colocámos várias questões, enviámos, mas eles não ligaram. Nós enviamos propostas, mas eles depois fazem o que querem. O poder está com eles e de facto não alteraram nada. Disseram-nos que já era tarde de mais e ficou tudo como estava. Disseram: “É melhor assim, uma mudança grande de repente é melhor não, isto já é uma grande mudança, criou as Unidades”.

Qual considera ser o contributo do Despacho n.º 7520/98 para a educação de surdos?

Antes haviam os NACDAS que estavam espalhados, eram as sardas, Portugal muito sardento, cheio de NACDAS e tentaram juntar os surdos nas Unidades. Se foi bom ou mau, não sei. Isso já é outra questão. Mas já foi um passo e a partir daí foi criada uma *Task Force* dentro do Ministério da Educação. Era um grupo de trabalho que tinha a responsabilidade de visitar e acompanhar as Unidades com a preocupação de implementar na prática o Despacho 7520.

Como é que surgiu a ideia de criar essa *Task Force*?

Após a saída do Despacho 7520, houve reuniões entre nós para o discutir. Eu lembro-me de algumas reuniões. O Arlindo dizia que a Federação estava aberta ao que as pessoas estavam a propor. Também tivemos algumas reuniões na Casa Pia com a Maria Augusta e com o Amândio, com a APECDA, com a AFAS. O Helder esteve presente em algumas destas reuniões. O objetivo era elaborar um documento conjunto, simples, a dizer o que nós queríamos, quais eram as nossas preocupações pela igualdade dos surdos. Os presidentes assinaram e enviaram. Não houve resposta a este documento, mas, a seguir a isto, mais ou menos na mesma altura, foi criada a *Task Force* que era um grupo de trabalho paralelo no Ministério da Educação, independente deste.

Quem fazia parte dessa *Task Force*?

A APS fazia parte desta *Task Force*. Na altura era eu da APS, havia outros convidados da Universidade de Lisboa, da ESE de Lisboa. Havia pessoas da Faculdade de Letras, porque tinha lá na altura um grupo pequeno que fez investigação no decurso de um curso de especialização. Era a Raquel Delgado Martins. Às vezes também vinham representantes das direções regionais para levantar algumas questões em particular que faziam parte das suas zonas de influência.

Nós estávamos dentro daquele grupo, aliás o grupo que foi formado para o reconhecimento da língua gestual continuou e, na altura, pensou-se mudar o nome para Comissão de Defesa dos Direitos dos Surdos, porque o reconhecimento já tinha sido conseguido. Houve reuniões em que a Maria Augusta Amaral também participou, mas eram reuniões separadas. Nesta Comissão, fizemos várias vezes reuniões e às vezes éramos só a APS, a AFAS, a Maria Augusta e o Amândio para redigirmos documentos para o Ministério da Educação, mas nós, entretanto, continuávamos no Ministério da Educação a representar a comunidade surda no grupo de trabalho da *Task Force*. Por outro lado, achámos que, independentemente de estarmos no Ministério da Educação, devíamos na Comissão, enquanto comunidade surda, apresentar documentos e pareceres independentes, às vezes como comissão, às vezes isoladamente enquanto associações, às vezes enquanto APS, a AFAS também fazia os seus próprios pareceres, etc. Umás vezes isoladamente, outras vezes juntos, para expressar-nos a nossa satisfação ou insatisfação. Dentro do Ministério da Educação, na altura começou a Maria João Reis, que substituiu a Dra. Conceição Baptista, quando esta foi para a DREL. Foi a Maria João Reis que criou a *Task Force*. A Dra. Filomena Pereira já estava no Ministério. Era a responsável. Às vezes participava nas reuniões, outras vezes não. Desejava-nos boa sorte e bom trabalho. Era a Maria João Reis que ficava connosco como responsável pela área dos surdos.

Essa *Task Force* de que está a falar é o mesmo grupo que foi formado na DREL para estudar a aplicabilidade do 7520 nas Unidades, de que fazia parte a APS, a AFAS, a APECDA, a associação de intérpretes...

A associação de intérpretes não fazia parte da *Task Force*, porque os intérpretes não ensinam. Esse é um outro grupo. Se calhar foi criado por causa dos concursos. Houve várias reuniões por causa dos concursos das intérpretes, mas isso é outra questão.

A DREL não tem nada a ver com a *Task Force*, porque a *Task Force* não é da DREL. A *Task Force* trabalhava a nível nacional. As reuniões foram sempre no Ministério da Educação. Na DREL houve algumas reuniões mais ligadas a aspetos práticos, porque a DREL só tem poder a nível de Lisboa. Não podia criar nada a nível nacional.

Chegou a participar nessas reuniões da DREL?

Particpei em algumas, relacionadas com os concursos dos formadores de língua gestual e dos intérpretes, sobre os critérios de seleção para as escolas. A APS teve várias reuniões com a DREL, mas sempre tivemos. Como já disse anteriormente, durante muitos anos, a APS fez parte do júri de seleção dos formadores para as escolas. Sempre que a DREL abria concursos (na altura não eram as escolas que os abriam, era a DREL) recebia várias candidaturas de formadores e de pessoas que não eram formadores. Às vezes só tinham o curso de verão de LGP. Nessa altura, a DREL chamava a APS para selecionar os candidatos e para ver quem é que ficava melhor em determinada escola. Nós conhecíamos os formadores todos. Conhecíamos bem qual o perfil de cada um, quem era mais adequado para determinado nível de ensino.

Sabe se existiu formação relativamente ao Despacho n.º 7520/98 e se a APS participou nessa formação?

No âmbito da *Task Force*, o que fizemos foi contactar as várias direções regionais. Houve reuniões com essas direções para explicar as mudanças e porque é que eram importantes as mudanças. Em Lisboa houve reuniões com as escolas, com a Escola da Quinta de Marrocos, com a Escola das Laranjeiras, que eram escolas de surdos que iam ter Unidades. Houve alguns professores que não ficaram satisfeitos, ficaram muito zangados com os surdos, disseram: “Vocês não gostam de nós”. Diziam-nos isso assim: “Vocês não gostam de nós”. Muitas vezes eram pessoas que nós nem sequer conhecíamos. Esses contactos foram muitas vezes desagradáveis. Os representantes do Ministério da Educação tiveram muitas vezes que pôr termo a algumas discussões, acalmar o pessoal. “E agora os surdos não querem falar. Eu tenho 20 anos na Educação Especial a ensinar os meus meninos a falar, a tentar salvá-los e vocês agora vêm dizer que o meu trabalho não presta”. As reações foram sobretudo estas. Também haviam os professores mais abertos à mudança. Os mais antigos achavam que nós, os surdos estávamos a ver esta lei como uma lei para acabar com a oralidade e que só queríamos gestos e mais nada. Houve alguma dificuldade inicial, sobretudo pela reação dos professores à implementação das Unidades. No decorrer disto, o Ministério da Educação escolheu 2 Unidades. Estavam mais ou menos a funcionar, estavam bem estruturadas, eram mais pequenas e fora de Lisboa. Preferiram não escolher Lisboa para evitar complicações. Achavam que as Unidades de Lisboa e do Porto eram mais complicadas. Então decidiram escolher duas Unidades mais pequenas para fazer formação intensiva aos professores e nós, a associação, fomos junto com algumas pessoas do Ministério da Educação, fomos fazer esta formação intensiva a estas duas Unidades: a Unidade de Évora e a Unidade do Seixal. Os professores de Beja foram à Unidade de Évora e a formação decorreu em conjunto.

Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Foi bom, foi bastante positivo. Tinham perspetivas diferentes, colocaram dúvidas e o facto de estarmos mais perto e do Ministério da Educação estar ali, fez com que fosse bom e eles colocassem muitas questões. Foi uma formação mais prática, ligada ao dia a dia deles e eles sentiram-se à vontade. Foi a primeira vez que puderam colocar questões diretamente aos surdos e fizeram-nos muitas perguntas.

Só foram a essas duas Unidades?

Também fomos uma vez à Unidade do Porto Oriental. Na altura, fomos visitar a escola, mas eram demasiadas as escolas que faziam parte da Unidade, muitas escolas primárias. Fomos ver as salas. Os professores diziam que havia uma mudança, mas nós sentimos que as crianças continuavam isoladas nas turmas. Havia 2 crianças em cada turma. Numa escola havia dois meninos surdos, noutra escola havia mais dois meninos surdos. Eles continuavam a

seguir o 319. Achavam que só podiam integrar dois meninos por turma. Enquanto as outras Unidades seguiam mais o Despacho 7520 e não tanto o 319, estas não. Funcionavam ainda como os NACDAS. O objetivo era juntar os meninos surdos para estes não estarem isolados e portanto, ao continuarem assim distribuídos por diferentes turmas, havia um conflito. Algumas escolas diziam que não, que o 319 era mais forte, pois era um Decreto-Lei. O Despacho era só um Despacho. Esta visita ao Norte não foi uma formação intensiva, foi mais um acompanhamento, pois eram Unidades selecionadas. Penso que a ideia era disseminar a experiência de acompanhamento das Unidades e fazer formação, mas isto acabou depois por não ter continuidade. Foi havendo cada vez menos esta intervenção.

O que é que aconteceu à *Task Force*?

As reuniões da *Task Force* foram diminuindo com o tempo, esmoreceram e depois deixou de haver. O grupo extinguiu-se naturalmente com a saída da Maria João Reis. Não houve um final. Não podemos dizer que acabou naquele dia, mas também não podemos dizer que continuou. A APS continuou a trabalhar com o Ministério da Educação, mas já não era a *Task Force*. Começámos a dedicar-nos mais à criação de materiais, porque as escolas não tinham nada. O Ministério da Educação começou a pensar em criar histórias e nós trabalhámos com eles na produção desses materiais. Os materiais foram feitos em conjunto connosco. Tinham o financiamento deles, mas foi sempre uma pessoa daqui. Era sempre ela que contava a história. Esses materiais foram depois distribuídos por todas as Unidades e todas as Unidades devem ter. Às vezes, os formadores diziam-nos que as escolas não tinham nada. A verdade é que o Ministério da Educação distribuiu esses materiais por todas as escolas. Algumas escolas descobriram que os professores guardaram, mas eram os formadores que precisavam. Eram vídeos com histórias tradicionais, o gato das botas, os três porquinhos. Era o vídeo em LGP com o livro. Mas continuaram sempre a haver reuniões com o Ministério da Educação. Também participamos na elaboração dos critérios para a seleção dos formadores. O Ministério de Educação divulgava estes critérios para as direções regionais e estas para as escolas. Algumas escolas não ligavam. Algumas direções regionais mudavam elas próprias os critérios, decidiam como bem entendiam as orientações recebidas. Mas seja como for, o Ministério da Educação fazia esta divulgação. Infelizmente, não eram muitas vezes seguidas nem pelas direções regionais, nem pelas escolas. A posição do Ministério da Educação era importante, porque procurava que as orientações fossem iguais a nível nacional. As escolas, como tinham autonomia, faziam o que queriam. No caso do Norte não me parece que tenham havido muitos problemas na seleção dos formadores. No Centro, na DREC, houve mais problemas. No Algarve também. As escolas tinham autonomia, muitas vezes o Ministério da Educação não tinha conhecimento do que se passava. Na maior parte das vezes, éramos nós que tínhamos o conhecimento em primeira mão, porque os formadores falavam connosco, faziam queixa. Diziam-nos que tinha entrado para a escola uma pessoa que não era formadora e nós tentávamos ajudar. Sempre tivemos muita preocupação em apoiar diretamente os formadores nas escolas. Eles procuram-nos sempre e algumas escolas também nos procuram. Já houve uma formação de professores no Norte em que eles ficaram admirados. Disseram: “Ah, nós podemos contactar diretamente a APS?” “Claro, nós estamos longe, mas estamos disponíveis”. Às vezes não sabiam onde se podiam dirigir. Nunca tinham falado com um adulto surdo, tinham dúvidas, queriam saber. Nós temos fax.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Segundo o Despacho, para o primeiro ciclo eram preferencialmente turmas de surdos e para o 2º e 3º ciclos, turmas de ouvintes, mas podiam também ser turmas de surdos se fosse melhor para estes aprenderem. O Despacho contradizia-se muito, tinha muitos buracos. Mas as orientações do Ministério da Educação não eram tão confusas, eram mais práticas. No entanto, as escolas faziam como entendiam. As escolas que eram mais adeptas da língua gestual juntavam os alunos surdos, outras queriam fechar a porta e continuar a trabalhar como dantes e separavam os alunos por diferentes turmas.

A seguir ao Despacho n.º 7520/98, foi publicada a Lei n.º 89/99? Participou no processo?

Não, não participei. Lembro-me que houve um grupo no Secretariado Nacional de Reabilitação que participou nisso, principalmente a associação dos intérpretes, a APS também esteve presente. Eu estive sempre mais ligada à área da educação. Foi o Adalberto Fernandes que coordenou estas reuniões. O objetivo deste grupo de trabalho era reconhecer a profissão de intérprete, as habilitações, criar a carteira profissional. Na altura a preocupação era esta. Acho que agora andam a falar nisso outra vez.

A APS exerceu alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91? Se sim, porquê?

O Ministério da Educação estava a pensar em efetuar mudanças na Educação Especial, em geral. Eles queriam acabar com as escolas especiais e passar a chamar-lhes centros de recursos, queriam os meninos todos dentro do Ministério da Educação. Nós estávamos no grupo de trabalho do Programa Curricular de LGP e aproveitamos essa situação para irmos conversando. Na nossa opinião, essa não era uma ideia muito adequada para os alunos surdos. As escolas especiais têm um papel importante, sempre tiveram um papel importante e a comunidade surda em geral, mesmo a nível mundial, todos consideram que as escolas de surdos são importantíssimas, independentemente do Ministério da Educação ter respostas para os alunos surdos. Sempre existiram falhas, mas é importante haver opções para os pais, para que estes possam escolher entre colocar os filhos em escolas especiais ou no Ministério da Educação. Então, quando o Ministério da Educação começou a pensar em fazer estas alterações, eles viam que o Despacho 7520 era só para os surdos, o valor era diferente. Era assinado pelo Secretário de Estado e não pelo Ministro da Educação. A força que tinha para as escolas era muito menor, por isso decidiram incluir as orientações para os surdos na lei da Educação Especial. Nós, no início, queríamos que houvesse uma lei só para o ensino bilingue dos surdos. Não achamos que seja um ensino especial, é um ensino diferente. O que tem de ser feito é diferente. Mas a política do Ministério da Educação é incluir os surdos na Educação Especial. Nós achamos que mais vale ter uma lei dentro da Educação Especial que fale do ensino de surdos do que não ter nada. Quando se começou a falar, algumas universidades disseram que a lei devia referir-se ao ensino de surdos, mas ao ensino bilingue, não à Educação Especial porque o ensino bilingue não tem nada a ver com a Educação Especial. Se o Ministério da Educação vê os surdos dentro da Educação Especial e vai criar uma lei de âmbito geral, então tem que falar especificamente do ensino de surdos, porque o 319 não falava nada dos surdos, estava tudo dentro do mesmo saco. Então, foi melhor que nada. Mais valia que se falasse dos surdos e que se falasse bem, do que não se falasse nada. A lei é a da Educação Especial, mas depois há o artigo 23 que fala da educação bilingue para alunos surdos. Fala-se especificamente dos surdos.

A APS foi consultada quando da elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Fomos chamados para analisar. Fui eu, a Mariana, a Helena Carmo, a Maria Manuel e mais alguns elementos da APS. Consultamos indiretamente a Marta Morgado, porque estava a trabalhar connosco no Programa de LGP.

Não foram chamados representantes de outras associações de surdos?

Foi só a APS. Já tínhamos uma experiência longa de colaboração na área da educação e da língua gestual. Foram muitos anos. A Federação era de outra área. Era para representar as associações, mas na área da educação era a APS. A Federação esteve nas reuniões que se fizeram para definir o perfil dos formadores de LGP. A Federação esteve lá e também representantes da Associação de Surdos do Porto, porque também começou a ter formadores de LGP. Eles chamavam-lhes monitores, mas tinham formação. Quando foi a elaboração do perfil do formador, nós concordámos que a Associação de Surdos do Porto fosse convidada, porque também tinha já alguma experiência na formação de formadores. Nós acabámos o perfil, ele está concluído. Participou também uma pessoa do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), do departamento responsável pelos perfis profissionais, a ESE de Lisboa e a Maria João Reis do Ministério da Educação. Ainda foi no tempo da Maria João Reis. O perfil do formador foi criado segundo as regras do IEF, depois houve uma reunião a nível interno no IEF, na comissão que reconhece os perfis profissionais, pois eles aprovam vários perfis profissionais. Este seria mais um perfil para incluir no livro das profissões, mas ficou por lá na gaveta. Nunca mais se falou disso. O Ministério da Educação pegou neste perfil profissional, cortou uma parte ligada à formação profissional e enviou para as escolas.

Não foram convidados ouvintes para dar o seu parecer relativamente ao artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Eu penso que na criação do 3, havia um movimento dos professores de Educação Especial, que no geral não estavam satisfeitos e que estavam preocupados com a profissão deles, é normal. Penso que o Ministério da Educação pediu vários pareceres. Também foi consultada a Universidade do Minho. Pelo que eu percebi a lei foi criada internamente, como um segredo interno. Não era para ser mostrada nem falada, mas foram pedidos vários pareceres. Ao nível dos surdos, fomos nós, a APS. Pediram também um parecer à ACAPO, porque eles tinham uma posição forte contra a integração dos cegos, mas não sei mais.

Como se desenvolveu o processo negocial com o Ministério da Educação?

Não foi muito tempo, porque eles estavam com pressa. Foi muito pouco tempo. Foi no seguimento das reuniões que já tínhamos antes com a Maria João Reis, no tempo das Unidades, reuniões que foram continuando. O Ministério da Educação já tinha alguma noção da nossa opinião, daquilo que considerávamos ser o melhor para os surdos. Estávamos sempre a falar disso. Fizemos o texto para o artigo 23 em conjunto com a Fátima Cavaca. Ela é que tinha de fazer a proposta. Ela fez a proposta para a parte dos surdos connosco. Alguém lá da legislação iria depois analisar a proposta dela. Formalmente estava bem feita.

Qual foi a abertura do ME às vossas propostas?

Foi quando sentimos maior abertura. Houve um trabalho conjunto com a Fátima Cavaca. A Fátima Cavaca foi uma figura muito importante. Quando estive no Ministério da Educação isso representou um grande avanço para a comunidade surda. Tinha muito respeito por nós. Não nos falava do alto. Dizia: “Vocês é que sabem. Façam as vossas sugestões que eu depois vou ver o que consigo fazer”. Sem ela, não teria sido possível o Decreto-Lei 3/2008 e o Programa Curricular de LGP. Deu-nos muito apoio.

O documento final correspondeu às expectativas e princípios defendidos pela APS?

Nós continuámos com a questão da língua inglesa que para nós não foi resolvida. Eles quiseram que ficasse assim. A maior parte dos professores quis que ficasse assim, mas a nossa opinião era diferente. Segundo a lei, os alunos surdos só podem aprender inglês a partir do 7º ano, quando os meninos ouvintes começam no quinto e, às vezes, até no 3º ano. Nós achámos que as crianças surdas deviam ter a mesma oportunidade de aprender o inglês. Agora as crianças e os jovens usam muito o inglês na internet, nos contactos internacionais. O inglês é importante. Um jovem surdo se calhar tem mais contacto com surdos estrangeiros do que um ouvinte. É importante e quanto mais cedo melhor. Quando começam a aprender no sétimo, já acham que eles têm que saber o mesmo que os ouvintes e isto é pior. É melhor ir com mais calma, ir aos bocadinhos para depois chegar ao sétimo e já ter alguns conhecimentos.

Foi esse o único ponto em que discordaram?

Este foi aquele ponto com o qual realmente não concordámos. Fartámo-nos de chamar a atenção. Depois, quando dizem que só os ouvintes podem ensinar Português, isso eu também não concordo. Isso foi outro ponto, mas se calhar é mais pessoal. Os surdos também não têm grande interesse em ensinar Português, mas porque é que não o podem fazer se quiserem? Quando depois disseram que os ouvintes também podiam ensinar LGP, nós aí também não concordámos.

Isso na lei está assim tão claro?

Sim. Diz que o Português deve ser lecionado por professores ouvintes.

Em termos gerais, a APS ficou satisfeita com o documento final?

Ficámos satisfeitos sim. Achámos que foi uma grande melhoria em relação ao Despacho. O problema é a mudança para a prática. As crianças surdas foram de facto mais agrupadas e devem. Por outro lado, os professores ainda não têm conhecimento de língua gestual. Na prática, ainda há muito que fazer.

Qual consideram ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

Penso que o que é importante no 3... O 3 não é perfeito, mas é importante o facto de reconhecer os profissionais que ensinam a língua gestual e as pessoas surdas. No entanto,

isso depois estragou-se um bocadinho, não é verdade? Para a comunidade surda era uma garantia da língua. Reconhecer às associações do Porto e de Lisboa o poder de serem elas a certificar as competências dos professores ouvintes em LGP também é uma coisa boa. Porém só a Casa Pia é que segue estas diretrizes.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para os docentes de Educação Especial. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Houve uma formação ligada principalmente à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), porque a preocupação era com a forma como se ia aplicar a CIF. Esta formação foi dada em vários pontos de Portugal. Também houve uma formação para os formadores em relação ao Programa Curricular de LGP e, ao mesmo tempo, houve uma formação com metade das horas dos formadores, para os professores de Português L2.

Na minha opinião, não só os professores de Educação Especial, mas todos aqueles que trabalham com turmas de surdos, precisam de muita formação. Os conhecimentos que têm são muito insuficientes. A formação foi curta e rápida. Alguns professores com quem contactei informalmente e que partilharam a sua opinião comigo, no Norte e aqui também, disseram que era bom, mas era muito ligada à lei e à CIF. Não tinha nada relacionado com as práticas e com as metodologias, que era o que lhes fazia mais falta.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Faltam orientações mais concretas para o funcionamento das escolas de referência. Eu sei que há alguma autonomia e às vezes as escolas aproveitam-se. Há coisas que deviam ser iguais para todas as escolas, para dar um ensino de mais qualidade aos alunos. Todas as crianças têm direito à educação. Especificações que deviam ser dadas às escolas de referência, por exemplo, o concurso dos professores surdos. Em geral deviam ter regras iguais para todos, justas. Por outro lado, a avaliação nos exames devia ser pensada. Era necessário haver exame nacional de Língua Gestual. Quanto às Provas de Aferição, ainda não há Programa de Português na prática.

Outra dificuldade está nos concursos dos professores ouvintes. As pessoas concorrem para as escolas, mas não se lhes exige conhecimento de língua gestual. A lei exige que os professores tenham certificação de competências em língua gestual, mas depois para o concurso isso não conta nada. Há professores que fazem um esforço e que querem aprender. Acho que isso devia ser valorizado e tem que ser valorizado. Há professores que sentem que não precisam porque o concurso não pede, mas na lei está lá. Continuam a haver professores que concorrem para uma escola de referência sem saberem que é uma escola de referência, de Matemática, Português, Inglês... Depois chegam lá e não estão minimamente preparados. No ano seguinte, vão-se embora para outra escola. A forma como os concursos estão a ser feitos não está muito bem. Os professores assim não sentem vontade de aprender, porque depois vão embora. O que é grave é quando se dá uma turma do 1º, 2º, 3º ou 4º ano a um professor que não sabe comunicar com as crianças. A partir do 5º ano há os intérpretes nas diferentes disciplinas, mas também, muitas vezes, os professores não estão preparados ao nível das metodologias existentes para o ensino de surdos. O mais grave é no primeiro ciclo quando as crianças estão a adquirir conhecimentos básicos para depois continuarem o seu percurso escolar. Se o professor não faz a mínima ideia de como comunicar com os alunos, é um grande problema. Nunca viu um surdo na vida, não sabe como comunicar com ele. Ficam o ano todo ansiosos por ir embora.

Para ir de encontro a esse problema está prevista a parceria pedagógica no 1º ciclo, não é?

Depende da situação. Na altura, nós deixámos isso ficar na lei. Mas a lei diz parceria pedagógica só se um professor não for competente em língua gestual. Se a criança tem 25 horas com um professor e este não sabe comunicar, vai aprender o quê? Foi uma solução que nós encontramos para tentar ajudar. Mas a criança surda, principalmente no 1º ciclo, ela está a aprender a desenvolver a sua língua. Está a aprender Português como segunda língua, Matemática, o conhecimento do mundo, precisa de comunicar sem barreiras na aula, todo o tempo. Não é só às vezes. Esta é a realidade em Portugal. Ainda há muitos professores que não sabem língua gestual e que não conseguem ensinar a matéria. A única solução foi propor esta parceria pedagógica com o formador. Não é a melhor solução para resolver o problema,

mas é o que temos. De facto, o que era melhor era o professor ser competente em língua gestual e ser capaz de ensinar Matemática, História, etc. e depois haver um outro tempo, em que o professor de língua gestual estivesse com os alunos a desenvolver a língua materna, a seguir o seu programa curricular. Como isto não é possível dentro do Ministério da Educação, pois os professores não estão preparados para isto... Não estou a dizer que eles têm culpa. Até agora, com estas mudanças todas, se calhar ainda não houve oportunidade para preparar os professores. Alguns professores procuram desenvolver competências por eles próprios, outros não. Dizem que não podem. Não sei. E também como não se lhes exige, eles também se acomodam.

Tem algum outro aspeto a referir relativamente às práticas?

A intervenção precoce ainda não existe muito nas escolas de referência. Existem equipas de intervenção precoce, mas que não estão ligadas diretamente à surdez. Deveria existir em todas as escolas, o mais rapidamente possível, com adultos surdos. Quando os alunos estão numa escola de referência deveriam ter esse tipo de intervenção precoce.

Alguns representantes das associações de surdos são contra a existência de terapia da fala nas escolas de referência. O que tem a dizer sobre isso?

É complicado. A terapia da fala nunca deve estar dentro do horário letivo. Não devem ser tirados os meninos das aulas para irem para a terapia, porque assim estão a perder matéria. Os meninos ouvintes, ninguém os tira da Matemática ou do Português para irem fazer outras coisas. Quando eles voltam para a aula, já não estão a apanhar e são muitas aulas em que isso acontece. Se eles têm dificuldades em Português e Matemática estão a perder.

Se estivessem bem geridos os horários, concordavam com a existência de terapia da fala nas escolas de referência?

A fisioterapia também não está dentro da escola. As pessoas vão a outro lado. Os deficientes motores vão à natação especializada, à fisioterapia. A terapia da fala não é uma coisa ligada à educação, está mais ligada à saúde, é um tratamento. Para mim, numa perspetiva mais flexível não é grave que esteja na escola. O que é grave é que prejudique as aprendizagens, que tenha horários coincidentes com outras disciplinas. Também é grave exigir que a criança vá à terapia. Há crianças que não gostam e que sentem que estão ali a perder tempo. Vejo às vezes crianças que vão à terapia da fala. E se pergunto o que elas fizeram, dizem que estiveram a fazer cópias, a escrever, quando isso é responsabilidade da Língua Portuguesa, trabalho do professor de Português. Se um aluno precisa de apoio, então deve ter professores especializados para o apoio, para ensinar a desenvolver o Português ou a Matemática. Não faz sentido ir à terapia, para estar sentado a escrever. A criança surda está a faltar às aulas de Português, para ir aprender Português noutro lado. É importante não baralhar as coisas. Os professores têm que saber metodologias próprias para ensinar os alunos surdos e se precisam de ajuda, têm o professor de apoio especializado que tem esse papel.

O que pensa a APS sobre as turmas de surdos?

O 3/2008 diz turma de surdos. O Despacho 7520 já falava de turmas de surdos a partir do primeiro ano. Isto não é uma novidade. Já existe desde 1998 até agora. Na prática faz-se ou não se faz. Isso já é outra questão.

Vamos falar da teoria e vamos falar da prática. Na teoria é bom, se os professores souberem comunicar com os alunos. Agora, se o professor este ano está com alunos surdos e depois, no ano seguinte vai-se embora. E depois, vem outro professor que nunca viu alunos surdos na vida. Este problema está ligado à colocação de professores. Era importante que se promovesse um ensino de qualidade para provar que estes meninos que estão em turmas de surdos têm mais sucesso que os meninos que estão integrados com ouvintes.

Uma turma de surdos faz todo o sentido, porque a língua é a mesma para todos. Nas turmas dos ouvintes, todos falam português desde bebés. O objetivo quando se criam turmas é criar turmas mais ou menos homogêneas ao nível da língua para comunicar. Não faz sentido criar uma turma com um professor alemão, que fala alemão e que vai ensinar Matemática em alemão aos meninos portugueses. Não faz sentido nenhum, porque eles não percebem nada do que ele diz. Em princípio, vamos colocar um professor que saiba a língua dos alunos, para poder comunicar, para poder ensinar, para poder passar o currículo numa língua que eles compreendam. A lógica é a mesma quando se criam turmas de surdos. Um aluno integrado nunca acompanha uma aula em igualdade de circunstâncias dos outros meninos. Vai estar

sempre atrás. A situação da integração já é muito antiga. Já vi situações em sala de aula em que o menino surdo estava a fazer bonecos enquanto os outros estavam a aprender Matemática ou a escrever histórias. Isto é integração? Isto é igualdade? Na educação, a criança vai para a escola para aprender. Tem os mesmos direitos que os outros. Se eu tenho um filho, eu quero que o meu filho consiga comunicar com o professor, quero que o meu filho tenha o melhor professor, quero que ele saiba ensinar e explicar a matéria ao meu filho e tirar-lhe as dúvidas. Acho que todos os pais em Portugal querem a mesma coisa. Nós, a APS, queremos a mesma coisa para as crianças surdas, queremos uma educação de qualidade e isso passa por uma turma só de surdos. O 25 de abril já foi, o tempo das turmas em que os alunos estavam todos sentadinhos a copiar o que o professor diz já acabou. Agora, não é só o professor que fala nas aulas. É importante a partilha com os colegas, fazer trabalhos de grupo, desenvolver competências em conjunto, temos novos livros, temos a nova lei da educação básica, com o objetivo de desenvolver competências. Não é só aprender a somar e a subtrair. Agora no final dos vários ciclos de ensino, a criança tem várias competências para atingir. É importante que a criança surda desenvolva estas competências. Como é que a criança vai desenvolver estas competências olhando só para o professor e vendo a boca a mexer? Como é que se vai desenvolver se não comunica com os colegas, se não participa nos trabalhos de grupo? Os meninos ouvintes podem. Os surdos também têm o mesmo direito. É como uma criança ouvinte inglesa a viver em Portugal. Os pais colocam-na numa escola inglesa. É a mesma coisa. O menino está numa turma com outras crianças que falam inglês. A qualidade não é inferior à dos meninos que estão numa escola portuguesa, é apenas diferente. A cultura, o que aprendem é diferente. Também aprendem a cultura portuguesa, porque vivem cá. É a mesma coisa. É importante dar-se à comunidade e à língua um estatuto igual. A língua está reconhecida por lei na Constituição da República. É o máximo que nós temos. É importante não ficar só na lei, mas estender-se à prática, para que a comunidade possa ter uma boa educação. É uma questão de igualdade na educação. Na integração, a educação nunca é igual.

O que pensa a APS sobre as escolas de referência?

Falando na teoria, é importante que os alunos estejam em turmas de surdos, tenham professores que sejam competentes em língua gestual e que sejam capazes de ensinar História, Matemática, Geografia e Ciências em língua gestual. É o que está no currículo de todas as crianças. É importante para todos. É importante que as crianças surdas tenham acesso desde bebés ao Português como segunda língua e à língua gestual como primeira. Isto é o que a lei diz, a teoria. Na prática, temos ainda meninos integrados, meninos que estão espalhados por aí. Temos meninos em turmas de surdos sim, mas os professores vão-se embora no fim do ano e depois chegam outros que nunca viram surdos na vida. Depois temos professores da Educação Especial sentados na sala de aula para a hora do apoio, que sabem língua gestual, pouco ou nada, sabem alguma coisa sobre ensinar a surdos, mas não assumem turmas, não ensinam turmas. Temos professores que ensinam turmas e os professores de Educação Especial dizem-lhes: “Vocês é que têm de ensinar os meninos, é que têm que fazer os PEIS e essas coisas todas”. Os professores dizem: “Está bem, está bem. Vou tentar. Nunca vi surdos na minha vida. Só cheguei este ano aqui. Isto para mim é chinês. Eu vou tentar”. Tentam, coitadinhos, durante um ano, fazem muito esforço, às vezes sentem que não vale a pena o esforço, porque depois se vão embora. Portanto, não há um investimento na qualidade da educação. Na prática, é isso que acontece. Há exceções, no caso de algumas escolas que já têm professores no quadro. Mas alguns destes professores preferem ensinar os alunos ouvintes. É o privilégio de estarem no quadro, podem escolher. Estar a ensinar os surdos com má vontade também não vale a pena. Há situações muito complicadas, muito diferentes na prática. Falta supervisionar isto um pouco, fazer com que os concursos funcionem um pouco melhor. Como já disse anteriormente, aqueles professores que sabem língua gestual, que estão habilitados para o ensino, acabam por ir para outras escolas, porque os concursos não especificam as competências necessárias para ensinar surdos. Uma pessoa que nunca viu surdos, vai ensinar surdos, não faz sentido. Devia haver um critério nos concursos, se é uma escola de referência, a vaga devia ser para alguém competente em língua gestual. Acho que não era muito difícil, mas não se faz. Quando saiu o 3, estava lá escrito que os professores deveriam ser avaliados pelas associações de surdos do Porto e Lisboa quanto às suas competências em língua gestual, mas depois isto não é exigido pelos concursos. Os professores só vão à associação de surdos quando têm interesse nisso, não são obrigados.

Quando foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008 não se chegou a pensar criar um grupo com representantes da comunidade surda para monitorizar as escolas de referência?

Foi falado sim, em criarmos um grupo para acompanhar as escolas de referência, mas depois quando a Fátima Cavaca saiu, o Ministério não mostrou muito interesse em investir nisso. Investiu mais no Programa de Português. Fizeram um grupo para o Programa de Português. Parece que fazem uma coisa de cada vez. A APS insistiu um bocadinho, mostrámos a nossa preocupação pelas escolas de referência, chegámos a pensar criar um dicionário para todas as escolas, mas depois da saída da Fátima Cavaca a Filomena Pereira não pegou nisso. Da parte do poder político não houve interesse. Os surdos foram arrumados.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

As UAEAS em princípio acabaram. O Despacho foi para o lixo. Há professores que insistem em continuar nessas escolas e chamam os pais para os apoiarem. As direções regionais começam a aceitar estas coisas, mas não deviam. Na DREL, eu conheci algumas mães dessas escolas. Com o Decreto-Lei 3/2008, algumas disseram: “Agora o meu filho vai mudar para Lisboa, já fui ver a escola como é que é, já perguntámos à Câmara como é com o transporte”. Foram umas mães ativas: “A Câmara disse que sim, que pagava os transportes”. Mas na altura da matrícula, de repente, os professores telefonaram para as mães e disseram-lhes: “Não, não, vocês ficam aqui”. É um movimento dos professores para não saírem das mesmas escolas. Os pais pensam que se os filhos continuam perto de casa é melhor para eles.

Quais são as consequências que, no entender da APS, advém desta situação para os alunos surdos?

A criança surda acaba sempre por ser a prejudicada. Para os pais é uma vantagem, para os professores é uma vantagem, mas para a criança não é. Ela continua isolada como estava nos NACDAS. Por outro lado, também deviam existir mais apoios quanto aos transportes. Há uma lei, mas os pais têm que andar à procura. A rede dos transportes não está muito bem organizada. Devia existir uma maior articulação entre as escolas e as autarquias.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. Como reagiu a APS a esta alteração?

Quando foi a alteração, houve união para evitar tirar a palavra “surdo” do professor de LGP. Juntamo-nos bastante e estávamos em consenso. Houve união. As associações mais pequeninas não tinham percebido muito bem o que estava a acontecer. São associações muito pequeninas, direcionadas mais para o convívio, não têm uma preocupação política, têm um papel mais a nível local.

Que ações encetou a APS?

Quando saiu a Lei 21, fomos à Assembleia da República e falamos com os vários partidos para que isto pudesse ser evitado.

Qual foi a receptividade que tiveram?

Eles falaram na Federação: “A Federação já cá esteve” e falaram no Helder. Mas o Helder, quando vai sozinho, não representa a comunidade surda. Ele foi sozinho com pessoal da ESEC. Disseram-nos que tinham combinado com ele não discriminar os ouvintes. Mas isto não é uma questão de discriminação, é uma questão de ensino.

Então existiu envolvimento de representantes da comunidade surda na Lei 21?

O Helder trabalha na ESE de Coimbra. Nós ouvimos esse boato. Ele durante muitos anos esteve aqui a lutar pela língua gestual e a defender o papel do professor surdo. Mas não sei, como ele mudou de vida, como está a trabalhar na ESE de Coimbra. Não sei se ele mudou de opinião. Mas ele não é a comunidade surda. Também há quem diga que o Helder se aproveitou da Federação. O presidente é uma pessoa sem experiência na educação. Dantes chamava a APS. Nessa altura, da Lei 21, começou a envolver-se com o Helder. O que nós soubemos na altura, são boatos. É difícil saber a verdade. Os alunos da ESE de Coimbra não ficaram nada satisfeitos com este assunto. A ESE de Coimbra aceita os alunos, quer eles sejam surdos ou ouvintes. Dá o certificado a todos. Não há um pré-requisito de que os ouvintes

tenham que saber língua gestual para entrar no curso, o que faz com que uma pessoa possa entrar sem nenhum conhecimento de língua gestual, fazem três anos e depois podem ser professores de LGP, na opinião deles. O que a lei diz é que os professores têm que ser profissionalizados com um mestrado no ensino. O que se diz em Coimbra é que ao fim de três anos já podem ir dar aulas, já podem ensinar LGP e quem fica prejudicado com isto são as crianças, principalmente as que estão em locais mais isolados, porque têm pouco contacto com outros surdos.

Na altura, o que soubemos foi que houve uma movimentação, por quem não sabemos, contra a palavra “surdo”, porque eles achavam que podiam ensinar. Estavam a tirar a licenciatura para quê, para a pôr ao lixo? Foi a ESE de Coimbra.

A comunidade surda sempre defendeu que esta disciplina fosse lecionada por professores surdos, para quem a LGP é a primeira língua e com quem é possível uma identificação imediata com a criança. O professor surdo tem competência na língua e é um modelo para a criança. Eu penso que alguns professores também terão feito alguma pressão, porque muitos preferem trabalhar com ouvintes, porque é mais difícil comunicar com surdos, porque eles não percebem.

Na opinião da APS, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Vai para as escolas uma pessoa com pouco conhecimento da língua gestual. Assim, os alunos surdos não adquirem a língua como língua materna. Há a questão da competência na língua e da identidade. A identificação com aquele adulto é uma identificação com a comunidade. Pode acontecer a própria criança ser mais competente que o professor se estiver num contexto com mais crianças surdas. Pode até corrigir o próprio professor e isso não está certo. Estamos a inverter papéis. Vamos colocar professores que sabem mal inglês a ensinar meninos ingleses, por exemplo numa escola em Inglaterra? Não vamos, pois não? Não faz sentido.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado o Programa Curricular de LGP. A APS exerceu alguma pressão política para a publicação deste Programa Curricular?

Quando a Maria João Reis saiu do Ministério da Educação, por volta de 2007, o Programa Curricular de LGP já tinha começado a ser pensado, considerava-se que era muito importante. Desde o Despacho que não havia Programa de Língua Gestual. Os formadores ensinavam LGP, mas faltavam orientações curriculares. A nossa posição foi sempre a da LGP ser ensinada como as outras disciplinas, não devia ter um estatuto inferior. Mesmo as Unidades que tinham a língua gestual punham a LGP nos buraquinhos. Eram as disciplinas e depois nas horas que sobravam havia LGP para os meninos que iam para apoio, só para esses. Os outros não iam. E punham os meninos todos misturados, do primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, mas tinham todos necessidades diferentes. Era quase como se fosse um apoio aos gestos. Tinham apoio da língua gestual, mas a língua gestual não é um apoio. Houve aqui uma preocupação em alterar o estatuto da língua gestual. A LGP era uma disciplina, nós sempre marcamos essa posição. Devia fazer parte do horário, constar da pauta de avaliação, tal como as outras disciplinas.

A Maria João Reis tinha deixado este trabalho no início. Tivemos com ela umas primeiras reuniões de partilha de opinião, começamos a pensar no programa. Disse-nos o que é que ela achava e o que é que o Ministério podia aceitar ou não. Depois saiu e veio a Fátima Cavaca. Aí formamos o grupo de trabalho para elaborar o Programa de LGP. Foi elaborado por uma equipa de surdos e pela Mariana que é ouvinte, mas que também pertence à comunidade.

Esse grupo de trabalho de que fazia parte, conjuntamente com outros elementos da APS, consultou outras associações de surdos a nível nacional?

Não, porque as associações de surdos não têm experiência no trabalho da escola. Não valia a pena estar a perguntar coisas que depois as associações de surdos não sabiam responder. A única associação que poderia ter experiência nesta área era a Associação de Surdos do Porto. As outras associações locais são mais direccionadas para o convívio, para os passeios, etc. Não estão tão preocupados com estas questões.

E contactaram com a Associação de Surdos do Porto?

Já tinha havido algum contacto no geral, houve mais com os formadores que trabalham na prática, nas escolas. Perguntámos quais eram as dificuldades, o que sentiam. Os professores iam desabafando, dizendo que o ensino estava todo mal.

Tivemos o cuidado de frisar no início que estas pessoas específicas que foram chamadas para elaborar o Programa Curricular de LGP, foram chamadas a nível pessoal, não foi institucional. Não estávamos ali a representar a APS. Isto foi repetido. Sabiam que éramos da APS por acaso, mas, por exemplo, a Marta Morgado não era. Fomos chamadas pela experiência. Houve alguma preocupação por parte do Ministério em esclarecer isto para evitar problemas e conflitos com outras associações, disseram que nós éramos as autoras. Escolheram-nos porque tínhamos experiência e também porque conheciam melhor as pessoas da APS, pelo contacto anterior que já havia. A maior experiência na formação de formadores é aqui na APS. O acompanhamento de estágios, o acompanhamento do trabalho na prática profissional. Sempre tivemos reuniões semanais com os formadores de língua gestual, todas as sextas-feiras. Partilhamos os problemas, discutimos, sempre estivemos perto deles e esta experiência foi importante para o programa.

Consultaram outros atores sociais, nomeadamente académicos para a elaboração do Programa Curricular de LGP?

Em termos académicos, não há ninguém que tenha um conhecimento profundo de língua gestual. Há pessoas especializadas, com mestrados e com doutoramentos na área da educação de surdos, mas depois na prática não conseguem comunicar com uma pessoa surda. Portanto, vamos perguntar o quê? Eles acham que um aluno surdo no 9º ano devia aprender o quê?

Como decorreu a elaboração do Programa Curricular de LGP?

Nós fomos ver Programas de Português como primeira língua para as crianças ouvintes, seguimos sempre essa estrutura como língua materna, mas descolamo-nos deles, porque a LGP é uma língua visual. Tentamos incluir a cultura, a comunidade. O Programa de Português não tem tanto esse aspeto. Por outro lado, fomos ver programas a nível internacional de outras línguas gestuais, porque há outros países que têm.

Sentiram abertura do ME às vossas propostas?

Com a Fátima Cavaca, sim. Ela teve uma postura bastante humilde no sentido de dizer: “Vocês é que têm experiência, vocês é que sabem. Portanto, vocês é que fazem. Eu só estou aqui para marcar as reuniões, para controlar o vosso trabalho e para vos apressar um bocadinho, porque as datas são-nos impostas”. Também nos dava a opinião, quando achava que tinha que dar. Ela, às vezes, dizia-nos o que é que o Ministério da Educação podia aceitar ou não, mas sempre aceitou as nossas propostas, sempre levou as nossas propostas e nunca voltaram para trás. Geralmente, os programas que são feitos para as diferentes disciplinas vão a um departamento interno que os analisa nos aspetos mais formais e podem às vezes voltar para trás. Mas, no nosso caso, nunca voltou para trás.

Qual é a opinião da APS sobre o Programa Curricular de LGP que acabou por ser publicado? Correspondeu às expectativas e princípios defendidos? Porquê?

Sim. O que nós sentimos um bocado falta foi de investigação que pudesse servir de base ao programa sobretudo na área da linguística, porque há o conhecimento, mas falta a investigação. É provável que no futuro haja mais investigação e possamos vir a retificar algumas coisas.

Qual considera ser o contributo deste programa para a educação de surdos?

O programa é novo, saiu há pouco tempo. Foi elaborado, não na perspetiva do Programa de Português, mas sim como um programa ideal, numa perspetiva a longo prazo. É um programa que pretende olhar para a criança como se ela tivesse tido LGP desde que nasceu. E na situação atual, ainda não é bem assim. Há bebés que já começam a ter a língua gestual, mas há muitas crianças que estão no 5º, no 6º e no 7º ano e que ainda têm pouca língua gestual. Alguns alunos tiveram mais sorte do que outros, depende das escolas. Uns entraram para a escola tarde, com sete e oito anos. O próprio Programa de LGP diz que estes são casos com necessidades educativas especiais na área da língua gestual, o que quer dizer que um professor de LGP tem que adaptar o programa aos alunos que tem à frente. Neste momento, a dificuldade está aí.

O Programa de LGP ainda não está pensado para alunos ouvintes?

Ainda não existe Programa Curricular de LGP para os ouvintes. O papel principal do professor de LGP é ensinar a disciplina aos surdos e mesmo assim, às vezes faltam professores de língua gestual nas escolas, para dar LGP. Tirar horas aos alunos surdos para ensinar aos alunos ouvintes não concordo. Só se existirem horas suficientes. No entanto, para os alunos ouvintes é importante aprender língua gestual. É importante a sensibilização à comunidade escolar

No entender da APS, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Eu acho que a exigência deve ser igual à dos ouvintes, o nível de conhecimentos exigidos deve ser o mesmo no final da escola. Deve-se exigir a mesma coisa das crianças surdas, mas a maioria dos professores confunde exigência com o saber escrever português. Por exemplo, as disciplinas de Ciências e de História. Uma criança pode conhecer bem os conteúdos da disciplina, mas depois não consegue responder por escrito sobre aqueles temas, porque é a sua segunda língua, porque também não se exige aos meninos ouvintes que respondam às outras disciplinas em inglês.

E em termos de conteúdos dos programas, considera que devem ser exatamente os mesmos?

Os programas de História e de Ciências podiam ser os mesmos, mas deviam incluir áreas relacionadas com os surdos. Nas ciências e nas tecnologias já há investigadores surdos e podia dar-se às crianças surdas esse conhecimento, porque elas pensam que são só os ouvintes que inventam as coisas todas, mas também há surdos. A disciplina de História é a mesma coisa. Quando se fala da História geral, devia incluir-se também a História dos surdos, falar dos surdos famosos. É claro que o currículo de LGP já tem esta informação na parte da cultura e da comunidade. Tem a parte da História, mas era bom que isto estivesse interligado com as outras disciplinas também. Por outro lado, o Programa Curricular de Língua Portuguesa não devia ser igual, porque é uma 2ª língua e também não deve ser um programa simplificado. É um programa que tem de ser tal como quando se ensina a uma criança estrangeira que vem para Portugal. Só que o ponto de partida tem que ser diferente. A criança ouvinte quando entra na escola já sabe português, vai aprender a escrever. Já tem vocabulário, já domina a língua. Vai aprender palavras novas, mas já conhece a língua. A criança surda, muitas vezes, vai ver o português pela primeira vez. Não é justo ter um programa igual. Deve ser um programa específico para a criança surda.

Na sequência da publicação do Programa Curricular de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

Cem formadores em Portugal tiveram formação no Programa de LGP, dada pelo Ministério da Educação e de uma forma geral sentiram que foi pouca formação. Foi uma primeira abordagem ao programa, uma sensibilização, o que está lá dentro, quais são os conteúdos, quais são os objetivos e foi pouco tempo. Mas foi o possível, também. Devia haver mais formação do programa e um maior acompanhamento aos professores de LGP.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Há professores que sentem que estão mais ou menos a seguir o programa, mas não conseguem seguir mais, porque há poucos materiais de apoio, de suporte. E fazem os próprios materiais e tentam, tentam. O programa está a apontar para um futuro ideal, não está pensado para a situação atual. Os professores sentem que ainda bem que têm programa, alguns consideram que ele não é muito específico, gostavam de ter orientações mais específicas: “o que é que eu vou fazer terça, quarta, quinta e sexta”, mas em geral acham que é bom. É um instrumento que eles têm para mostrar aos outros professores, para mostrarem que têm que ter um espaço para lecionar aquela matéria. E há vários professores que ainda dizem: “Eu gostava de seguir o programa, mas só tenho duas ou três horas por semana”. E não conseguem cumprir. O horário não chega para cumprir os conteúdos. Perguntam-nos a nós quantas horas deviam ter para lecionar o programa e depois dizem à escola, mas a escola também não sabe. Nós, no Programa de LGP temos uma orientação quanto às horas, mas as escolas dizem que não. Como tem autonomia, a escola é que decide. Dizem: “ Tu precisas é de apoiar os

professores”. Algumas escolas continuam a utilizar os professores surdos para apoiar prioritariamente os professores ouvintes. A situação é variável consoante as escolas.

Não há nenhum projeto no sentido de construir materiais de apoio para os formadores?

Os materiais de apoio fazem falta há muitos anos e, como já disse, os formadores acabam por criar os seus próprios materiais, direcionados para os miúdos que têm à frente. Podemos ter uma turma de 10º ano muito boa numa escola e noutra, uma turma com alunos que nem sabem língua gestual. Neste momento, criar materiais para um 10º ano ideal é um pouco perigoso, na medida em que os professores podem obrigar os formadores a usar esses materiais. É preciso ter a flexibilidade de nos adaptarmos aos alunos que temos. Temos de nos lembrar que ainda estamos num período de transição e neste contexto, são os formadores que têm que ver quem são os meninos que têm à frente e o que faz falta. Alguns materiais têm sido criados a nível de escola ou do Ministério da Educação, como as histórias para crianças, mas sim, é um trabalho que tem que ser feito. O Ministério de Educação tem investido mais nesta coleção de histórias para os cegos, para a deficiência cognitiva, que incluem uma versão em língua gestual.

No que diz respeito à produção de manuais, é preciso lembrar que a língua gestual não é escrita. Não vamos ter um livro, como temos de Português. É importante os formadores autonomizarem-se na sua profissão, principalmente ao nível das escolas, porque as situações reais são diferentes.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Está um pouco melhor, mas não está a cem por cento. Os professores surdos, quando concorrem para as escolas, geralmente concorrem mais tarde. Entram na escola e muitas vezes as crianças já lá estão. Há um estatuto que ainda não é o mesmo. Em algumas escolas, os professores surdos sentem que têm o seu próprio horário, tem autonomia para ensinar o seu programa, mas há outros surdos que continuam a sentir-se bloqueados, porque os outros professores não lhes deixam fazer as suas coisas. “O professor manda-me sentar na aula dele”. Quando eles estão juntos na mesma sala, fica mais complicado. Às vezes estão a dar apoio. Há escolas que não os deixam ensinar a disciplina de LGP. Às vezes, os professores sentem, principalmente os do primeiro ciclo, que não têm tempo para ensinar língua gestual. Estão sempre como bengalas dos professores ouvintes a servir de intérpretes. Há outras escolas, em que os professores surdos só dão LGP. Às vezes, os professores ouvintes apanham as horas todas. Dizem que é importante a Matemática e o Português e a LGP vai ficando de fora. Uma vez por semana juntam os meninos das turmas todas para fazer atividades e ensinam LGP. É importante fazer atividades, mas é um complemento, não é a disciplina de LGP. Ainda há muitas falhas na prática. Talvez porque também não houve orientações muito específicas do Ministério da Educação. Quando saiu o 3, este documento é muito geral. Diz que é importante ter a disciplina de LGP, quem a ensina, mas depois não diz o horário, não fala das coisas mais específicas que é preciso saber. Há escolas que no 5º ano tiram as horas de Português para dar LGP e usam as horas de Inglês que são menos para dar Português. Têm menos Português que os meninos ouvintes. Mas o Português é a segunda língua, têm que ter mais horas. No sétimo, têm o Inglês e não têm o Francês. Está mal feito. As escolas sentem-se limitadas em termos de horário. Não podem ultrapassar um determinado número de horas. Mas na nossa opinião, o Ministério da Educação devia dar orientações a dizer que no caso da educação bilingue dos alunos surdos, tem que ter uma disciplina a mais, a LGP. Portanto podem ser ultrapassadas as horas totais.

Também há o problema de não existir ainda o código de recrutamento para a docência de LGP. O que tem a dizer sobre isso?

Quando foi feita a lei dos intérpretes, a sua formação passou a ser feita pelas universidades. Os formadores de LGP sempre tiveram formação dentro das associações, na APS ou na Associação de Surdos do Porto. Primeiro começamos nós e depois, mais tarde, nós demos autorização à Associação de Surdos do Porto para terem lá esta formação, pois eles tornaram-se independentes. Tivemos uma reunião com eles para eles pedirem autorização se podiam fazer esta formação. Nós autorizamos, claro. Compreendemos que para as pessoas do Norte era difícil virem cá fazer formação. Eles avançaram e passamos a ser as duas associações a fazer formação. A formação dos formadores foi sempre só das associações, é uma formação

profissional. Não passou para as universidades. Até agora ainda não existe nenhuma lei que contemple isso.

Mas já há licenciatura em LGP desde 2006...

Não existem universidades que façam formação para o ensino da Língua Gestual Portuguesa. Neste momento existem três universidades: em Coimbra, em Setúbal e em Lisboa, que fazem uma licenciatura em LGP, mas não é para o ensino. A lei atual dos professores diz que estes têm que ter um mestrado para terem a habilitação profissional para o ensino.

A APS ainda continua a dar este tipo de formação?

Neste momento, não criamos novas turmas. Já tivemos nove ou dez turmas. Agora fazemos apenas a formação contínua para os formadores. Se voltarmos a ter pessoas interessadas do curso de formadores, voltamos a abrir. A maior parte dos surdos que estão agora nas universidades já são formadores habilitados. Estão a fazer a licenciatura para receberem um pouco mais, mas eles entram na escola de qualquer maneira, porque têm anos de serviço. De qualquer forma, a APS vê estes cursos como um complemento, mas nunca como a única formação para o ensino da língua gestual. Estes cursos não têm requisito de entrada, a Católica tem, mas Coimbra e Setúbal não têm. Aceitam qualquer pessoa, mesmo que não saiba um único gesto. Em três anos, uma pessoa não aprende língua gestual.

Porque é que a APS deixou de fazer a formação de formadores?

Deixamos de ter procura. Já tínhamos pouca procura. Nem todas as pessoas querem ser professores. Há muitos que gostam de trabalhar em informática, em desenho. Os surdos também são cada vez menos. Por outro lado, há pessoas que até gostariam de ensinar, mas que nós achamos que não têm perfil, não sabem língua gestual suficiente. Não vale a pena abrir um curso para esse tipo de surdos. Eles precisam de outra coisa.

Na universidade o nível obtido é superior, é um nível académico. Talvez por isso os surdos prefiram as universidades...

Provavelmente, mas para nós continuam a não ter habilitação para o ensino e, pela lei, também não. O Decreto-Lei 3/2008 diz que quem tem o curso de formador de LGP tem a habilitação suficiente para o ensino enquanto não existirem docentes academicamente habilitados para o efeito. Acho que isto ainda está um pouco confuso na cabeça de muita gente, porque pensam que tendo a licenciatura já são docentes. Na realidade, uma pessoa que queira ser professora de Matemática, que faça a licenciatura em Matemática, não pode ser professora de Matemática. Tem que fazer o mestrado em ensino da Matemática. Neste momento, isto não existe em Portugal, o mestrado no ensino da LGP.

Qual é a posição da APS relativamente à criação de um código de recrutamento para os docentes de LGP?

Nós lutamos há muitos anos pelo reconhecimento do formador de língua gestual, como profissional que há muitos anos trabalha nas escolas. Nós temos esta posição pelo reconhecimento da profissão, mas o problema é que as universidades vieram complicar as coisas. É preciso lembrar que as universidades querem mais alunos e, neste momento, parece que estão mais preocupadas em ter uma grande quantidade de alunos do que em ter uma grande qualidade. Também é muito fácil discriminar uma minoria. É muito fácil dizer: "Vocês não têm poder, por isso não falem." Uma pessoa responsável por uma universidade disse diretamente à APS: "Nós não temos que ouvir uma minoria. Não precisamos da comunidade surda. Nós podemos criar os cursos que quisermos, com as regras que quisermos. As universidades são independentes, são autónomas e são livres". Se uma universidade diz isto à própria comunidade que deveria estar a servir, a universidade deveria criar a licenciatura para servir a comunidade, para satisfazer uma necessidade que existe, então devia ter algum respeito pela comunidade.

Isso significa que a APS não se coloca ao lado das escolas superiores de educação na luta por esse reconhecimento?

Não. A APS defende um ensino de qualidade para a criança surda, sempre defendeu. Defende que quem ensina a LGP deve ser um falante nativo da língua gestual, habilitado para a ensinar e com um conhecimento profundo dela, bem como da cultura, da comunidade, da identidade surda, para que possa dar isto à criança. É preciso lembrar que muitas crianças, de muitas

escolas do país, nunca viram um adulto surdo, não sabem “quem sou eu” e “quem vou ser eu quando crescer”. Uma pessoa ouvinte que fala mais ou menos, como é que é? A criança também vai aprender a falar mais ou menos? Não vai ter uma língua bem estruturada? Se calhar até vai pensar que foram os ouvintes que criaram a língua gestual que está a aprender. E vamos voltar ao antigamente, quando as crianças estavam integradas e não sabiam, nem língua gestual, nem português, nem nada. Elas precisam da língua bem estruturada. A nossa preocupação é com a qualidade do ensino, sempre foi. A prioridade é a criança surda e não dar trabalho a quem acaba um curso universitário. Isso é um problema das pessoas, não é um problema nosso. Já tive pessoas ouvintes que me disseram que foram para o curso porque pensaram que era fácil. Não conheciam a comunidade surda. Disseram-me: “Acabei o 12º ano, achei que o curso de LGP devia ser giro e fácil”. Para elas é uma mímica como na televisão e, só lá no curso, no meio das pessoas surdas, é que percebem que os surdos não querem os ouvintes a ensinar LGP e ficam muito ofendidas e muito tristes. Os ouvintes dizem: “Vocês não gostam de nós, não querem que ensinemos língua gestual?” e nós dizemos: “Vocês podem ir para intérpretes. Aí é que fazem falta”.

Formou-se também uma equipa para elaborar o Programa de Português como Segunda Língua. Quando estavam no Ministério exerceram alguma pressão política para a elaboração deste Programa?

A prioridade foi sempre criar o Programa de LGP como primeira língua e não ao contrário. Primeiro o programa da primeira língua e depois o programa da segunda língua. O normal era isso. No entanto, falamos sempre que o Português não podia ser ensinado tal como se ensina os meninos ouvintes, os livros e os manuais tinham que ser diferentes. Era importante criar um programa. Falamos nisso, sim.

A APS foi consultada quando da elaboração do Programa de Português L2?

É importante dizer que o Ministério da Educação chamou a equipa de autores do Programa de LGP para verem o Programa de Português L2. Chamaram as quatro autoras, mas não foi para a elaboração do programa, foi só no final. Quando chamaram as escolas de referência, chamaram-nos também a nós. Nós pensávamos que iríamos fazer parte do grupo de elaboração, mas depois houve mudanças internas, escolheram um grupo completamente diferente, escolheram pessoas da área do Português que nunca tinham visto surdos na vida. Acho que só uma pessoa era da área dos surdos, mas era só do secundário. Tivemos pena de não termos feito parte do grupo, mas o Ministério da Educação é que decide e eles decidiram que nós não íamos fazer parte. Puseram-nos de lado.

Na altura em que estava a Fátima Cavaca, estava previsto ficarmos incluídas nesse grupo, porque era importante ter a perspetiva da pessoa surda no programa, ligar a primeira língua à segunda língua. Quando ela saiu foi substituída por aquele professor do Norte, o Eduardo Cabral e pela Dina Almeida, mas era diferente. Eles não estavam no Ministério da Educação, só vinham às reuniões uma vez por semana. Depois o Eduardo saiu, não tinha tempo. Concentrou-se apenas no Norte, foi uma escolha. Dentro do Ministério da Educação não se viu muita vontade em substituir a Fátima Cavaca. Antes tinha estado a Conceição Baptista, depois a Maria João Reis, houve sempre alguém. A Maria João estava a tempo inteiro, a Fátima estava a meio tempo, porque não queria cortar contacto com a escola de surdos. Ia e vinha, mas ficava uns dias por semana, estava lá. Havia um contacto mais direto. A Dina de Coimbra e o Eduardo do Porto foi uma situação diferente, porque os dois não se sentiam ali muito em casa, sentiam-se mais como visitas. Nessa altura, foi criado o grupo. Os dois começaram por fazer parte do grupo, depois escolheram professores da área do Português que nunca tinham visto surdos. Foi quem o Ministério achou que devia ser. Nós não conhecíamos essas pessoas. Vimo-las numa primeira reunião em que tentamos transmitir as nossas preocupações. Sabíamos que íamos embora. Isto foi logo no início dos trabalhos. Depois fomos embora. Ainda perguntamos se não precisavam de mais nada, estávamos abertas a colaborar e a resposta foi: “Não. A língua gestual era vossa. Para a língua portuguesa temos aqui outras pessoas mais experientes”. Nós respeitamos isso, mas transmitimos sempre a nossa preocupação.

Quiseram pessoas do Ministério da Educação. Penso que pessoas do Português Língua Não Materna também não estiveram presentes nesta equipa e teria sido interessante se estivessem estado. A nossa proposta na altura, quando foi para formar a equipa, foi essa. Foi professores do Ministério da Educação de Língua Não Materna. Eles tinham o Departamento de Língua Não Materna, mas não os chamaram. Chamaram especialistas em Português Língua Materna.

Não sabiam nada de surdos. Limitaram-se a fazer adaptações ao programa de base. Não criaram um programa de raiz.

A APS recebeu o pré-projeto do programa para análise?

No final do programa, quando este estava quase pronto, enviaram-nos uma versão prévia. Não sei como é que se lembraram, mas lembraram-se de enviar aqui para a associação. Foi mesmo em cima da hora. Nós analisámos rapidamente, a correr, e enviamos um parecer, mas pelo que eu li a seguir não parece que tenha influenciado grande coisa. Há coisas em que sou flexível e coisas que não aceito, em que sou mais intransigente. Houve pontos que eu queria mesmo que saíssem, coisas que estavam no currículo do 1º e 2º ano e eu achava que deviam estar no terceiro ou no quarto, por causa do conhecimento das crianças e eles não mudaram. Acho que pediram a nossa opinião só para dizer que pediram. Foi isso que nós sentimos. Não sentimos que tivéssemos participado.

Quando o Ministério da Educação fez a divulgação formal do programa homologado chamou as escolas de referência, mas não chamou a APS. Mandaram o mail para a APS, mas depois apresentaram-nos como o grupo que fez o Programa de LGP.

Qual considera ser o contributo do Programa de Português L2 para a educação de surdos?

Eles seguiram o mais possível o programa de Português Língua Materna. O que parece é que o adaptaram. A introdução está bem. A forma como falam da oralidade, da leitura, da língua gestual, está bem. Mas depois os conteúdos do programa em si têm algumas falhas, pois mantiveram a oralidade em alguns dos pontos. Se o programa é para todas as crianças surdas, deve exigir a escrita essencialmente. O acesso para todas as crianças é um acesso visual. Poder ou não oralizar, depende de cada uma. Não se pode exigir isto dentro de um programa de Português, porque não tem a ver com capacidade, mas com aptidão. O objetivo é que o programa seja igual para todas as crianças surdas, que todas sejam capazes de o atingir.

Também consideramos que algumas obras de leitura não são muito acessíveis para crianças que têm o Português como língua segunda e o secundário está pouco exigente. Eu penso que eles no secundário pensaram mais nos alunos que têm agora, como eles estão nas escolas, alunos que ainda não são competentes no Português. Muitos nem percebem frases simples, não quer dizer que sejam todos assim. Também penso que não fizeram o Programa de Português de base, novo, seguiram muito o outro. Eles tinham um ano para fazer o programa e demoraram bastante.

Qual é a posição da APS sobre o ensino do Português enquanto Segunda Língua?

Segunda língua só quer dizer que é o que se aprende depois, na ordem. O estatuto da língua é igual. O Português é uma língua como a LGP é uma língua. Não vamos ter uma criança surda, um bebé com 9 meses a aprender Português. No bebé surdo, o acesso ao Português não é direto, porque não ouve. A lógica é essa. Vai aprender Português visualmente através da escrita e da leitura. Pode ter ou não jeito para falar. Quando era a educação oralista, as crianças começavam a falar tarde, mas mesmo assim, não dominavam o Português. Dar o Português como segunda língua não é dar o Português a uma pessoa que é deficiente ou a uma pessoa que tem poucas capacidades cognitivas. É quase como uma pessoa estrangeira que vem para Portugal. Tem a primeira língua que é a língua que tem em casa. Há muitas crianças que vêm de África, dos países de leste, vão para a escola sem saber Português. Se se sentam com outros meninos portugueses a aprender Português, não vão perceber nada. Têm a mesma capacidade, mas precisam de aprender o Português como segunda língua, como língua não materna como se diz agora. Tal como para a criança surda, o português nunca é a língua materna. Podem os seus pais falar o português, mas ela nunca vai perceber nada. O acesso que tem é visual, através da língua gestual. Era preciso ter o acesso logo na pré-escola, mas o Programa de Português não fala na pré-escola. É um dos problemas que nós apontamos. Faz falta ter objetivos para o pré-escolar, porque é uma estimulação precoce que se devia fazer no Português.

É segunda língua, porque se aprende depois. Os momentos têm que ser diferentes, os textos têm que ser diferentes. Quando o surdo acaba o 12º ano, o objetivo é que seja bilingue, que tenha as duas línguas bem estruturadas. Não é que seja bilingue logo ao fim do primeiro ano, as coisas têm que ser progressivas. Vai subindo a escadinha devagar até chegar ao bilinguismo no final da escolaridade.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de Português L2. Como avalia a formação realizada?

O Ministério de Educação fez uma formação de 50 horas no ano passado logo a seguir à saída do Decreto-Lei 3/2008. Nós estávamos a dar formação em LGP e ao mesmo tempo, havia formação em Português L2. Houve um grupo aqui em Lisboa, na Quinta de Marrocos, e outro no Norte, penso que na DREN. Apanhava os professores a nível nacional. Eu dei duas aulas nesta formação do Português, uma no Norte e outra aqui em Lisboa. A Maria José Freire também deu umas aulas lá e cá.

No Norte, eu lembro-me que fui dar uma aula e os professores tinham formação da Educação Especial ao mesmo tempo. Alguns tiveram que optar entre as duas formações. Outros iam a algumas horas num curso e a outras horas noutra.

Eu penso que esta formação foi bastante geral. E foi mais para sensibilizar para o Português L2, para a LGP, para a ligação do Português e da LGP, mas não foi uma formação muito prática de metodologias. Os professores precisavam de uma formação mais prática, como ensinar o Português L2. Foi tudo muito curto, foi pouco tempo.

Qual considera ter sido a importância desta formação para a implementação do Português L2 nas escolas?

As escolas tiveram pouca formação. Agora precisam de ter mais formação nesta área.

O que pensa sobre a forma como o Português Segunda Língua está a ser lecionado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar? Que dificuldades estão a ser sentidas?

A maior parte dos professores de Português são especializados, mas na especialização isto não é falado. Deviam aprender metodologias das línguas estrangeiras, línguas não maternas. Isto podia ajudá-los, mas de facto há muita falta de formação nesta área. Por outro lado, penso que os alunos estrangeiros que estão em Portugal tem umas orientações para os exames do 9º ano que são diferentes, têm Português como Língua Não Materna. Seria interessante que os surdos também estivessem incluídos nesta alínea.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Eu penso que para decidir sobre os surdos, devem sempre ser chamadas pessoas surdas, sempre. Durante muitos anos, têm sido os ouvintes a decidir pelos surdos. Como é que eles sabem o que é melhor para nós? Pensam que nos estão a ajudar, mas os professores ensinam e no fim vão-se embora para casa, para a sua família, a sua vida é diferente. Mas a pessoa surda é surda 24h por dia e cresce, vive junto. A pessoa surda é que sabe o que é melhor para si própria. E penso que é discriminação decidir as coisas sem chamar os próprios surdos, porque quem depois fica com os resultados e acaba por ficar prejudicado são os próprios surdos. As crianças surdas não são sempre crianças. Elas crescem e vêm para a comunidade surda. A construção da comunidade surda depende destas crianças que vão crescendo. Nós queremos por isso que elas cresçam o melhor possível, para que a comunidade surda também cresça o melhor possível.

Que articulação considera existir entre as várias associações de surdos a nível nacional no que diz respeito às políticas educativas para a educação de surdos?

Durante estes anos todos, a APS sempre tentou estar próxima da Associação de Surdos do Porto, porque os objetivos são os mesmos, apesar de termos mais alguma experiência. A Federação quando foi criada, também acabou por ser incluída, mas eles acabam por ter uma presença mais de assinatura, protocolar. As outras associações como já disse não têm experiência na área. Deixam-se ser representadas pela Federação. Dantes, a Federação chamava a APS. Nós íamos à Assembleia da República. Íamos nós. Chamavam a APS, a Associação de Surdos do Porto, a AFAS. Já fomos à Comissão da Educação, na Assembleia da República. Chamaram-nos muitas vezes para falar sobre isto. A AFAS também foi, sobretudo ligado à Lei 3. Mas eu penso que as associações pequenas, como a do Barreiro, as associações locais, deixam-se ser representadas pela Federação, porque elas têm preocupações de convívio, desporto.

A comunidade é uma minoria. Há leis que precisam de ser bem implementadas. A Constituição diz uma coisa, depois na prática precisa de ser aplicada no trabalho, nas várias áreas da sociedade. As leis devem ser regulamentadas. Por outro lado, a prática devia ser

acompanhada e analisada, para ver se está bem. Por exemplo, as escolas têm muita autonomia hoje em dia e há muitas coisas que são interessantes que as escolas podiam fazer, mas que não fazem, porque dizem que é o governo. Nós podíamos acompanhar.

E que articulação existe a nível internacional?

A Federação Mundial de Surdos não se preocupa com um país, participa na ONU em assuntos que estão relacionados com os surdos, são preocupações a nível mundial. Podem depois ajudar os outros países. Há países que nem sequer têm educação de surdos. Nos congressos mundiais, tomam-se decisões e elaboram-se pareceres. Depois são enviadas para todas as filiais. Cada país é que tem que fazer a sua própria divulgação.

A União Europeia de Surdos é a nível europeu. No Parlamento Europeu são criadas leis que não mandam num país, são mais orientações. No entanto, nós acabamos por aproveitar os documentos emitidos pelo Parlamento Europeu que tiveram o contributo da União Europeia de Surdos. Em 1988 e em 1998, os documentos que emanaram do Parlamento Europeu não têm uma força legislativa aqui em Portugal, mas acabaram por orientar decisões a nível nacional. São documentos que depois nós aproveitamos para apresentar ao governo.

A União Europeia de Surdos tem assembleias tal como a Federação Mundial de Surdos, que faz de 4 em 4 anos. As preocupações acabam por ser bastante parecidas em todos os países.

Na atualidade, qual é a relação da comunidade surda com outros atores sociais?

Há muitas pressões dos pais, dos professores, de algumas universidades. É claro que as universidades defendem os seus próprios interesses, não defendem a comunidade surda. E defendem a sua própria sobrevivência. Os professores, às vezes não é por mal, mas defendem o trabalho que fazem, mesmo que não seja bem feito. Continuam a achar que não está mal feito. A língua gestual piora, estraga-se. Os médicos ainda são um grupo bastante forte, defendem os implantes para os bebés com o diagnóstico precoce. As crianças implantadas continuam a ser bilingues, podem ter uma educação bilingue. As crianças implantadas que têm só a oralidade não se desenvolvem tão bem como estas, porque se nós repararmos nos surdos parciais, falam bem e até conseguem falar ao telefone, não todos mas alguns. Mas o nível de escrita deles é igual ao de um surdo profundo. Não escrevem melhor só porque ouvem mais um bocadinho, não é assim. Às vezes investe-se demasiado na oralidade das crianças, mas o conhecimento, o desenvolvimento geral, continua prejudicado. É preciso dar sempre todas as alternativas à criança e a criança não pode escolher. Têm que ser os pais a escolher. Desde que se dê tudo, pode ter oportunidade de ter amigos, de estar dentro da comunidade. O que eu vejo é que os professores falam das crianças surdas, das crianças ouvintes e das crianças implantadas como se fosse um terceiro grupo, quando as crianças implantadas é como se tivessem um aparelho, continuam a ser surdas. Fazem parte do grupo dos surdos, não são crianças ouvintes. Podem ouvir alguma coisa com o implante, mas às vezes uma criança com dois aparelhos ouve mais do que uma criança com um implante. São crianças surdas, têm direito a uma língua, à escrita, à leitura, a aprender Português, Inglês, o que quiserem. Deve é olhar-se para a educação como um espectro alargado em que se abarca tudo. É importante explicar aos pais que é preciso separar as coisas. Os médicos não têm preparação para a área da educação, os médicos se disserem que é preciso operar e pôr um tubo, tudo bem, é a área deles, é a competência deles, mas se for para construir uma casa também não têm competência para isso. Vou respeitar a opinião do médico de como vou construir a minha casa? Não. A casa cai e eu morro. Os médicos têm a sua área, sabem da sua área, tudo bem. Se eu tenho uma dor, vou ao médico, não vou falar com um professor. Se eu quiser saber da área da educação, vou à escola. É importante que os pais percebam que os médicos querem intervir na educação, mas não devem, porque não tiveram formação para isso, não têm competência para isso. Eles continuam a ver os surdos como deficientes e isso não pode ser. Os surdos não são deficientes. Os médicos têm uma área restrita de conhecimento, não sabem de tudo.

O que pensa a APS sobre o direito de escolha parental?

Nós sabemos que por lei são os pais que decidem. Tudo o que acontece às crianças são os pais que decidem. Seja um bebé ouvinte ou surdo, são os pais que decidem se o põem na escola, se o põem na ama. Todas as decisões, se é vegetariano, se come carne, são os pais que decidem. É natural, os pais são responsáveis por aquela criança. Mas por outro lado, também temos que nos lembrar quais são os direitos das crianças em geral e nós, às vezes tendemos muito a pensar nos direitos dos pais sem pensarmos nos direitos da própria criança.

É uma situação complicada. Os pais têm falta de informação. Era importante dar aos pais informação, o mais cedo possível, logo que se diagnostica a surdez. Não é mais tarde, não é na escola, quando veem que há opiniões diferentes. Deve existir uma colaboração inicial, logo de início, nesta informação que é passada aos pais. Era importante para os pais conhecerem outros surdos quando sabem que o seu filho é surdo e explicar-lhes que a língua gestual é importante para a criança surda. Esta vai ter sempre a possibilidade de ter uma língua visual, independentemente de ouvir mais ou menos. Pode eventualmente vir a falar. Os pais preocupam-se muito com a oralidade. Ainda há muitos médicos que dizem que as crianças não aprendem a falar se aprenderem língua gestual. Isto assusta os pais. Era importante dar esta informação o mais cedo possível e esclarecer as dúvidas aos pais para que estes possam escolher o melhor possível para os seus filhos. Às vezes, as escolhas dependem também da localização da casa onde moram: “Eu gostava que o meu filho fosse para a escola de surdos, mas esta é muito longe. Perto de casa não há uma escola com língua gestual, portanto vou escolher a oralidade”. Isto não é uma escolha, isto é uma falta de alternativas para a criança. Há pais que ainda decidem assim e quando o bebé nasce ainda há muita falta de informação.

Qual é a relação da APS com o Ministério da Educação?

A colaboração com o Ministério da Educação tem fases. Já teve uma fase muito boa na altura do Decreto-Lei 3 e do Programa Curricular de LGP, por exemplo. Agora estamos numa fase menos boa. Há sempre alturas em que colaboramos mais e outras alturas em que temos que lutar mais. Mas sempre foi assim. O poder está com o governo, do lado do governo e ele é que decide se partilha o poder com alguém ou não.

Se o ME voltasse a consultar a APS com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas fariam?

Colocávamos “professores surdos” outra vez. Mudávamos o Inglês como terceira língua, para não impedir a aprendizagem de outras línguas e para poder começar mais cedo a sua aprendizagem. Tentávamos fazer uma lei à parte só para os surdos, se calhar um bocado mais específica, para não dar tantas confusões de como é que se faz na prática. Por outro lado, devia incluir-se também a colocação dos professores nas escolas. Os critérios deviam ser definidos, porque, neste momento, os professores de LGP não concorrem. Os concursos para eles continuam na mesma. Não são tratados ainda como professores. Têm lá o nome, mas depois na prática continuam a chamar-lhes formadores. O horário é o último, o que sobrar. Depois os concursos normais de professores são em maio normalmente e os dos professores surdos não, são em final de setembro, outubro, às vezes. Concorrem como se fossem psicólogos ou intérpretes, técnicos especializados. O concurso é o mesmo. Também ainda não há carreira. Têm o mesmo horário e o mesmo ordenado, independentemente dos anos que têm de experiência. Os critérios para o concurso precisavam de ser revistos e as escolas precisavam de cumpri-los. Por outro lado, era precisa formação dos professores em geral, era evitar a mobilidade destes professores, principalmente dos professores que querem mesmo ensinar surdos e que investem na sua formação, mesmo que seja preciso agarrá-los e mantê-los. Dar formação em metodologias novas, por exemplo como é que se ensina Português como segunda língua. Às vezes, os professores de Matemática ou de História precisavam de ter alguma formação, porque não adaptam as estratégias a alunos visuais. Isso era importante, investir na formação. Mas não era uma hora, formações pequeninas para dar créditos. Há professores que vão à formação, mas que na realidade não têm interesse. Era precisa uma formação mais adaptada às escolas, à realidade das escolas.

Transcrição da Entrevista E3 – Marta Morgado

Entrevista a Marta Morgado

- Coordenadora da Unidade de LGP no CED Jacob Rodrigues Pereira.
- Uma das autoras do Programa Curricular de LGP

Pode falar sobre as ações que a comunidade surda portuguesa encetou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

Eu não participei no reconhecimento.

Na altura do reconhecimento defendeu-se que os surdos constituíam uma minoria linguística. Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez?

Sim. Para mim, ser surdo é como ser ouvinte. Como nasci assim, é mais difícil tentar descrever, do que alguém que ouviu e depois deixa de ouvir e aí já podia descrever. Posso dizer que ser surdo não é, necessariamente, viver no silêncio. Depende do que se descreve do silêncio, se é triste e vazio. Não é assim que eu o sinto.

Considera que o bilinguismo continua a ser o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

Seja qual for o grau da surdez, a criança deve ter uma educação bilingue, a LGP sempre em primeiro lugar. Deve ser assim, pelo menos até ao 9º ano, depois, se o jovem surdo for capaz, pode integrar-se numa turma de ouvintes no secundário, para não estar limitado na escolha de profissão.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Inclusão ou integração acaba por ser a mesma coisa. As pessoas acham que a inclusão ajuda a criança surda a viver com ouvintes. No fundo, sabemos que isto não acontece. A criança surda acaba por se sentir diferente, pior ainda, acaba por se sentir deficiente, porque precisa de “apoios” que os outros colegas não têm. E porque não é capaz de algumas coisas que os colegas conseguem naturalmente. Isto acontece porque a maioria dos professores não se esforça por comunicar corretamente em LGP, nem sequer de conviver com a comunidade surda. Eles acham que a criança se deve integrar no mundo deles. Todos nós queremos ter a mesma filosofia, integrar a criança surda no mundo. Mas temos opiniões diferentes sobre o percurso a percorrer. Para a criança fazer parte do mundo, temos de primeiro entrar no mundo dela (saber LGP, compreender a cultura, saber estar com a criança surda no dia a dia) e então, depois levá-la para o mundo que existe.

Qual considera ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos?

Há 10 anos foi aprovada a Língua Gestual Portuguesa, foi muito importante. As pessoas arregaçaram as mangas, principalmente os líderes. Salvaguardaram os interesses da comunidade surda. No entanto, aquilo é apenas um papel. Nós vemos que atualmente está tudo parado. Aquilo foi aprovado, mas faltam outras coisas.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

A Suécia, sem dúvida. É o melhor modelo do bilinguismo.

Sabe se a comunidade surda foi consultada quando da elaboração do Despacho n.º 7520/98?

No reconhecimento da LGP, esteve envolvida a Associação Portuguesa de Surdos, a APECDA, a APPTCJS, a AFAS... No Despacho 7520/98, não faço ideia.

Qual considera ter sido o contributo do Despacho n.º 7520/98 para a educação de surdos?

É difícil responder a essa questão. Eu aqui no Jacob não estou muito por dentro dessa legislação.

Tem alguma opinião sobre a forma como este Despacho foi implementado nas UAEAS?

Há 4 anos atrás, eu estive a trabalhar na Escola Superior de Educação de Setúbal e eu estava lá como professora e como orientadora dos estagiários. Colocava-os nas Unidades e ia lá visitá-los. O que eu notava na altura era que, no que diz respeito às Unidades, o trabalho era muito diferente daquele que era feito aqui no Jacob. Por exemplo, aqui a pré trabalhava 20h ao nível da língua gestual, os educadores ensinavam-lhes desde Matemática, Estudo do Meio, o Português, 20 horas para estas coisas e 20 horas para a língua gestual e elas desenvolviam bastante. Lá fora, ao nível da língua gestual não havia disciplina sequer. Havia apenas apoio. Os formadores funcionavam como intérpretes, nos educadores notava-se que não havia preparação. Um exemplo: as crianças lá fora com 4, 5 anos, os professores chamavam-nas e diziam “isto é 1, isto é 2...” Diziam isto oralmente e insistiam com isso várias semanas, até os alunos aprenderem verbalmente. Perdiam imenso tempo com aquilo, enquanto que aqui no Jacob, eles já sabiam contar até 10 ou mais. Se os educadores ou os professores soubessem um mínimo de língua gestual, mas não, notava-se que não era suficiente. Era importante utilizar mesmo a língua gestual por causa do desenvolvimento cognitivo da criança. E eu notava que o trabalho feito lá fora e aqui dentro era muito diferente. Havia professores especializados lá fora, conheciam os problemas dos surdos, surdos que eram levados para a reabilitação. Aqui trabalha-se mais a língua gestual e de modo separado. É diferente do modelo de lá de fora. Nessas Unidades também existiam poucos surdos. Agora está melhor, diminuíram as Unidades, mas os problemas passaram a ser outros.

Quais são esses problemas? Agora o diploma que está em vigor é o Decreto-Lei n.º 3/2008.

Eu concordo com a lei de um modo geral. É muito o que se faz aqui no Jacob. Na Suécia é o melhor modelo do mundo no que diz respeito ao bilinguismo. Eles têm 5 escolas para o país todo. Os surdos estão todos concentrados nessas escolas. O que acontece é que os pais dão independência aos filhos bastante cedo. Aqui em Portugal é um problema cultural. As crianças são muito protegidas. Os pais protegem-nos muito, porque são filhos deles. Eu percebo isso. Se eu tivesse um filho surdo e tivesse que o colocar longe, eu sei que é complicado. O grande problema é que, para se deslocar para a escola há o problema dos transportes. O Ministério da Educação não dá apoio a esse nível.

Sabe dizer-me se as associações de surdos exerceram alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91, no sentido da criação de legislação específica para a educação de surdos?

Sim, a APS foi uma das grandes entidades que conseguiu muita coisa, inclusive o Despacho 7520/98 e o Decreto-Lei 3/2008.

A APS foi consultada quando da elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Sei que chamaram vários elementos para dar a sua opinião. Sobre a defesa da LGP como primeira língua, dos surdos estarem todos juntos e da avaliação dos professores.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

As crianças vão ser um dia integradas na sociedade. O problema é percorrer um caminho. Os ouvintes pensam que, se as crianças surdas forem integradas prematuramente em turmas de ouvintes, isso dar-lhes-á uma melhor integração na sociedade, no futuro. O que é que acontece? Eu própria já investiguei. Nós devemos defender as crianças, devemos trabalhar ao nível do desenvolvimento da estrutura cognitiva. Isso é feito através da língua gestual, depois do português. Isso é muito importante. Elas devem estar inicialmente em turmas de surdos, porquê? Para poderem ver melhor as coisas, por causa do ambiente onde estão integrados, não há obstáculos. Também os professores são bons. A família precisa de apoio. Os professores têm que ser bons. Esse tipo de ensino deve ir, pelo menos, até ao 9º ano. Sempre em turma de surdos. No secundário, já podem estar integrados. Se eles escolherem uma área, por exemplo, Biologia, tudo bem, ficam integrados. O importante é aprenderem logo desde pequeninos língua gestual. Aos 4 anos devem aprender Língua Portuguesa. No 1º ano, já têm que trabalhar a leitura e a escrita. Do 5º ao 9º ano, devem ficar ao nível dos ouvintes em termos de leitura e escrita. É possível. O grande problema é o ambiente. No 9º ano, já devem estar bem no Português e devem continuar a ter língua gestual. No 10º podem estar integrados, com uma intérprete dentro da sala de aula. Se eles são integrados

prematuramente, há problemas que surgem, falta de comunicação, há limites ao nível do tempo. Não lhes vai dar felicidade no futuro.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Os professores não sabem língua gestual suficiente, também muitos formadores não têm perfil, isso é importante. Alguns deles não têm responsabilidade nenhuma. Depois, ao nível da língua e do ambiente, são precisos no mínimo 100 surdos. Está provado a nível linguístico, que são precisos 100 alunos para eles se desenvolverem. Não é 20 nem 30, é 100. As escolas de referência ainda não têm esse número. Também já ouvi falar por exemplo, no 1º ciclo, os professores estão juntos com o formador de LGP. Aqui estamos separados. Trabalhamos de modo separado. Os formadores trabalham exclusivamente com a LGP, eu vou mostrar-lhe uma coisa. São materiais que estamos a construir progressivamente, pouco a pouco, em colaboração com os professores do 1º ciclo e os formadores de LGP. Temos uma manhã por semana para produzir estes materiais. Temos aqui muita vontade de trabalhar. Isso é importante, o mais importante. Às vezes, o facto de não apetecer, de estarmos a pensar nisto ou naquilo. Isso não pode ser. Temos um horário de trabalho, temos uma reunião à terça de manhã, às vezes também pode acontecer à quarta à tarde. Se por alguma razão não puder ser num dia, é no outro. Há uma coisa que eu queria dizer. Como é que nós temos funcionado nos últimos 10 anos. Os professores de Português do 1º ciclo tinham um texto, davam-nos esse texto e nós traduzíamos o texto para ser feito na aula. O que nós verificávamos é que os alunos progrediam, mas nada de substancial. Tinham mais interesse na leitura, mas ao nível da escrita ainda faltava progredir. O problema é que eles precisam interiorizar a 1ª língua, estruturá-la primeiro. Trabalhando esses textos, a Língua Portuguesa não é a primeira língua deles. O texto é importante, mas temos que fazer as coisas ao contrário. Este ano, as coisas já mudaram substancialmente. Inventamos uma história, um personagem, vários personagens, é a turma do Jacob, 1º ciclo, 1º ano. Temos aqui uma turma com surdos, inventámos uma história e a partir dela vamos dando a matéria ligada ao programa de LGP. Estamos a trabalhar aqui este material. Temos DVDs, utilizamos o texto e depois damos esse material ao professor de Português. Ele aproveita o material que já está feito, os textos que estão aqui e os alunos têm percebido muito bem, conseguem decorar mais facilmente as palavras. Primeiro tem que se trabalhar a língua gestual e depois o Português. No passado, fazíamos ao contrário, íamos buscar o texto ao Português. Mas isso não está correto. A 1ª língua é a LGP e a 2ª língua é o Português. Está a ser uma experiência bastante positiva para nós e para os alunos. Temos feito muitos testes, adaptado este trabalho também. O formador trabalha os alunos em língua gestual, separadamente do professor ouvinte. Os professores de Português continuam o trabalho deles. Agora, se trabalhássemos juntos é uma mistura, é complicado, parece que continuaríamos a servir como intérpretes e isso não está correto. O trabalho tem que ser separado. O bilinguismo tem 2 línguas obviamente, e devemos ter o cuidado de não sobrepor uma à outra. Isso resulta no Português gestualizado, isso não é uma língua, não funciona ao nível cognitivo e é muito mau para os alunos. Há que separar as línguas. Nas escolas do Ministério da Educação, eu sei que eles trabalham as duas coisas em conjunto, os formadores têm reclamado. O problema dos professores do 1º ciclo é que eles devem saber língua gestual. Se eles não sabem, o trabalho fica todo nas costas do formador de língua gestual. Na Suécia, eles trabalham em separado. Não trabalham junto. Os formadores trabalham primeiro os temas na 1ª língua, isso ajuda os alunos cognitivamente. Se for na 2ª língua, as coisas não vão funcionar. Há 10 anos, nós tentámos esse modelo e não conseguimos resultados muito positivos, conseguimos poucos resultados.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. Como reagiram as associações de surdos a esta alteração?

Quando souberam da alteração ao Decreto-Lei 3/2008, vários surdos de Lisboa apareceram à frente da Assembleia da República, sem autorização. Conseguimos marcar presença e, nesse mesmo dia, conseguimos marcar uma reunião com os deputados do PS e outra reunião com o PCP. Protestámos, porque eles mudaram a lei, ouvindo os intérpretes que lá trabalhavam e um surdo que dizia representar a comunidade surda, quando ninguém tinha conhecimento de nada. Passado um mês, a APS voltou a reunir com o PCP, e este partido apoiou-nos.

Qual foi a receptividade do ME às ações desenvolvidas?

Não foi nenhuma. Eu percebo que as universidades não podem proibir os ouvintes de lecionar a língua gestual, não é? Mas é um problema complicado e mostra falta de bom senso por parte do Ministério. Os ouvintes querem ensinar língua gestual, porque é que não querem ensinar outra disciplina, em vez de ser LGP?

Sabe quem foram as pessoas ou entidades que estiveram envolvidas nesta alteração?

Prefiro não responder.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

O problema é que as crianças surdas precisam de um modelo surdo. Na maior parte das escolas, os formadores surdos são modelos. Entre muitas outras coisas, é importante o papel de modelo. Com a retificação na lei, passa a ser diferente. Os formadores passam a ser ouvintes. O que é que eles vão aprender? Quem é que eles têm como modelo? O meu mestrado está completo e o tema é precisamente esse, o modelo surdo. O problema de ensinar língua gestual é que não é só a língua que está ali envolvida, é a pessoa. As crianças a todo o momento fazem perguntas sobre a surdez, sobre o que é “ser surdo”, sentir-se surdo, mil e uma coisas. Não vão perguntar a um ouvinte. As crianças surdas gostam dos ouvintes, mas quando vão fazer perguntas, quando têm dúvidas sobre a sua identidade, sobre a sua cultura, as suas vivências, os seus problemas, elas vão diretamente ter com os surdos. Isso é apenas um exemplo. Também os pais. Eu trabalho com a intervenção precoce e vou a casa dos pais e falo com eles. Para os pais é muito importante ouvir os formadores surdos. Os filhos deles são surdos, são os adultos do futuro e isso está tudo incluído. Eu defendo que a língua gestual deve ser ensinada por surdos. Eu pergunto também, uma pessoa que nasce em França, que sempre viveu lá, vem agora para Portugal e uma pessoa que aprende francês aqui num curso de 3 anos está em condições de ensinar língua gestual ao seu filho? Tem pronúncia francesa? Acha correto? Isso é o problema. É a questão levantada.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado o Programa Curricular de LGP. As associações de surdos exerceram alguma pressão política para a publicação deste Programa Curricular?

Durante muitos anos, a comunidade surda sempre chamou atenção ao Ministério de Educação que era necessário haver programa de LGP para planificarem as aulas.

Pode falar da sua participação na elaboração do Programa Curricular de LGP?

Isso começou na APS, numa parceria com o Ministério da Educação que já dura há bastantes anos. O Ministério da Educação, tudo o que está relacionado com os surdos, chama a APS e depois discutimos os assuntos, qual será a melhor via, o melhor caminho. Eu, nessa altura, não estive presente. Na altura do programa de LGP foi convidada a Paula Estanqueiro, como coordenadora da Língua Gestual, em representação da APS, foram convidados formadores que já lá estão há bastantes anos, a Helena Carmo. Havia necessidade de um terceiro elemento na área da linguística. Chamaram então a Mariana Martins que está na Associação também. Essas 3 pessoas começaram a trabalhar. Sentiram necessidade de formadores com experiência em escolas sobre o ensino da língua gestual. Eu estava aqui a trabalhar como coordenadora de Língua Gestual do Jacob e então, como eles tinham necessidade de alguém que trabalhasse com crianças, eu passei também a fazer parte dessa equipa. Não foi fácil. Foram muitas horas a investigar, a ver como era feito lá fora, no estrangeiro, para adaptarmos aqui à nossa realidade em Portugal. Ao nível da Língua Portuguesa, estivemos a ver como é que podíamos encaixar as coisas. Estive muitas vezes no Ministério da Educação, a trabalhar em reuniões, a ver como se deviam adaptar as coisas. Foram cerca de 2 anos. Mesmo ao fim de semana estava sempre com muito trabalho. Foi muito pesado.

Em que medida é que a experiência do CED Jacob Rodrigues Pereira a ajudou na elaboração do Programa Curricular de LGP?

A experiência é a parte principal. As crianças ensinam-nos muitas coisas. Nós ensinamos e percebemos “isto não está correto”. Temos que adaptar. Vou para casa e vou pensar como é que vou adaptar. Como é que eu posso transformar aquilo para ser mais benéfico. Eu tenho um diário do ensino que dou aqui. Vou para casa e escrevo. É o meu diário, escrevo lá o que consigo apanhar, coisas que possam surgir. Já trabalho aqui há 13 anos e quando me convidaram agora para o Programa de LGP, esse diário ajudou-me. A experiência que coloquei

no computador ajudou-me. Quando abria o computador via o que tinha aprendido e isso ajudou-me na programação.

Como decorreu a elaboração do Programa Curricular de LGP? Houve abertura às propostas apresentadas?

O Ministério de Educação chamou alguns elementos da comunidade surda, aqueles que têm experiência no Ensino de LGP e todas as propostas que foram feitas pelos elementos surdos que fizeram o programa foram aceites e respeitadas, acho eu.

O programa final correspondeu às suas expectativas? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

O programa corresponde às perspetivas dos alunos, mas como os alunos não adquirem a LGP cedo, acabam por ter deficiências na aprendizagem e podem apresentar dificuldades ao aprender LGP através do programa. O programa só serve para os alunos que tiveram aquisição de LGP naturalmente e cedo. E com uma educação bilingue, com apoio dos pais.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Acho que os professores de Educação Especial não aceitaram bem o programa, sei que houve muitas queixas, quiseram meter o Programa de LGP na “gaveta”. Outros respeitaram e incentivaram os formadores. Também sei que há formadores que não aceitaram bem o programa, porque perceberam a responsabilidade e a dificuldade que tinham perante o programa. Muitos preferem trabalhar com os professores ouvintes para não terem muita responsabilidade.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

O currículo deve ter as mesmas disciplinas dos ouvintes, embora o Português deva ser para surdos, por ser uma língua não materna.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste documento?

Eu, no ano passado, estive a trabalhar no Programa de Língua Gestual Portuguesa com mais 3 pessoas da Associação Portuguesa de Surdos. Estivemos a dar formação aos formadores durante seis meses. Estivemos no Porto e em Lisboa e apercebi-me que era complicado, muitos formadores não tinham perfil, ou porque não estão preparados e precisam de mais formação ou porque estão muito isolados.

Considera que o tempo dado para formação foi suficiente?

Não foi suficiente, as realidades do Norte e do Sul são diferentes. No Norte, os surdos da cidade do Porto pareceram-me bastantes razoáveis. Ensinando, podemos desenvolver algumas lacunas que eles têm. Os formadores que estão mais isolados têm dificuldades a outros níveis, bastantes. Eu própria os incentivei, expliquei como é que se planifica uma aula de Língua Gestual. Usei a LGP para comunicar com eles e não conseguiram assimilar informação. Eles não têm culpa. Está tudo relacionado com a educação que tiveram ao longo da sua vida. Quanto a esses, não tenho resposta. Mesmo havendo mais formação, a situação não se vai resolver como um milagre. Uns sim, outros não. Já falei com o Ministério da Educação para ter atenção relativamente aos surdos que estão isolados, que estão a dar formação em língua gestual. Há coisas que já mudaram, mas há muita coisa que está parada. Há necessidade de haver mais Encontros para dialogarmos. Por exemplo, os professores de Português completam a universidade, entram numa escola, têm toda a espécie de livros relacionados com o Português, conhecem a turma e podem adaptar. Na língua gestual, não há nada. Temos isto aqui, é o primeiro passo [manual produzido pela Marta]. Os formadores por esse país fora não têm nada. É aquilo que lhes ensinamos nos cursos e depois não há nada, não há materiais, não há caminho. Esse é o grande problema. Depois há também o problema da leitura dos surdos que apresenta grandes lacunas.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Sei que a maioria das escolas de referência não respeitam o programa, por os formadores não terem aulas de LGP sozinhos com os alunos. São, muitas vezes, obrigados a traduzirem as aulas dos professores ouvintes.

Formou-se também uma equipa para elaborar o Programa de Português como Segunda Língua. Sabe se alguma associação de surdos foi consultada?

Durante muitos anos chamamos a atenção do Ministério da Educação para a necessidade deste programa, mas não chamaram nenhum surdo para participar. Apenas no final do programa, chamaram os elementos que fizeram o programa de LGP. Participaram e puderam contribuir com a sua opinião. Propuseram algumas correções ao Programa de Português L2.

Lembra-se de quais foram as propostas de alteração?

Estive presente na reunião em que nos deram os programas feitos para podermos ver, corrigir e reformular. A APS esteve presente, mas, de facto, não me lembro exatamente do que mudámos. Sei que foi mais a parte da teoria, sobre os conteúdos. Não nos deram muito tempo para podermos analisar. Penso que a APS pode responder melhor do que eu.

Qual considera ser o contributo do Programa de Português L2 para a educação de surdos?

Aquilo não está bom, nem acredito que vá servir, falta uma base linguística. Mas como não sou professora de Português, prefiro ficar por aqui. Penso que fez falta a presença de surdos competentes em Língua Portuguesa como segunda língua e que dominassem a LGP como primeira língua e uma linguista, fosse ela ouvinte ou surda, desde que fosse fluente em LGP. No caso do Programa de LGP, uma de nós era linguista e sem ela, o programa não teria sido possível, nem teria sido bem estruturado.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de Português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Português L2 nas escolas?

Eu fui formadora num dos módulos, nomeadamente na ilha da Madeira. Tenho colegas que participaram nessa formação e penso que a maioria não ficou satisfeita. E aquilo foi pouco profissional, havia dinheiro para fazer formação e fizeram.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português Segunda Língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Acho que os aspetos positivos são pouquíssimos, mas há muitos aspetos negativos. A maioria dos alunos surdos não teve uma aquisição precoce da LGP, desde o diagnóstico da surdez, logo apresenta deficiências cognitivas de aprendizagem. Como não aprenderam LGP como devia ser, apresentam dificuldades em adquirir uma segunda língua. Para além disso, a grande maioria dos professores de Português não são fluentes em LGP e nem conseguem perceber os surdos.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Há um problema neste momento. Pessoas de relevo, como a Doutora Maria Augusta Amaral ou a Mariana Martins, existem poucas. Há a Paula Estanqueiro. Eu própria preciso pensar nisso: Quem são essas pessoas entre surdos e ouvintes? É por causa disso que eu quero tirar o doutoramento no estrangeiro, porque em Portugal... Em 1997, houve luta mas depois, eles cansaram-se da luta. Agora há muitos grupos, hostilizam-se uns contra os outros, dentro da própria comunidade surda. A comunidade é pequena, mas há pequenos grupos dentro da comunidade. Por exemplo, a Federação Portuguesa de Surdos devia ter um papel mais importante. Há tantas coisas importantes para tratar e eles não estão cá sequer.

Que articulação existe entre as associações de surdos?

Atualmente as coisas mudaram muito, mas no nosso país, as associações, principalmente a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto nunca se entenderam muito, assim como a APS com a FPAS. Mas, eventualmente, já se juntaram várias associações de surdos para uma comissão, como a comissão que serviu para o reconhecimento da LGP.

Na atualidade, qual é a relação da comunidade surda com outros atores sociais?

Quanto à classe médica, há que salvaguardar a questão dos implantes. Os surdos estão contra os implantes. Obviamente que os pais escolhem a opinião dos médicos. Eles querem é salvar o filho e não importa mais nada. É importante continuarmos como surdos. Mesmo com os implantes, eles continuam surdos, não se tornam ouvintes. É importante que continue a haver o ensino da língua gestual e o contacto com a comunidade surda. É importante ter um ponto de vista equilibrado, nem tanto à direita, nem tanto à esquerda. Aqui nesta escola, achava-se que a terapia da fala não era muito importante. O que era importante era a leitura e a escrita e a língua gestual. Foi assim durante muitos anos. Os pais diziam “Não, não, não!”, por isso começaram a retirar os filhos daqui. Agora, é diferente. No passado, não havia implantados aqui, agora já há. Este diretor tem uma outra sensibilidade. Ele é sociólogo, também enfermeiro e tem contactos com hospitais. Ele tem tentado equilibrar a questão. Aceitam-se implantados, também terapeutas da fala...temos a terapia oral e a língua gestual. A língua gestual deve acompanhar as crianças em 50 por cento. Os próprios pais aceitam isso. Não vale a pena optar apenas por um lado ou pelo outro, não. É preciso manter uma atitude equilibrada.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Isso é complicado. A estrutura da educação de surdos não está bem elaborada. Os próprios pais já se aperceberam disso também. O que é que isso dá? Os pais querem ser eles a decidir. Também aconteceu com os meus pais. Eles viram a grande confusão que existia e então eles quiseram tomar a decisão sobre o que fazer comigo. Se a educação de surdos estiver bem estruturada, isso dá confiança às pessoas. Se não existe, é complicado. Eu compreendo a confusão dos pais. Eles estão perdidos. Já falei com muitos pais, já dialoguei muitas vezes. Às vezes perguntam-me se eu tenho carta de condução. Eles pensam que ter um filho surdo é a pior coisa do mundo. “E agora onde é que os vou pôr? Aquela escola está mal estruturada”. Já vi professores dizerem aos pais que os seus filhos surdos nunca irão escrever bem no futuro. Bem, isso não está correto. É possível desde que haja uma boa educação. Eu compreendo a posição dos pais. É preciso dialogar.

Qual é a relação das associações de surdos com o Ministério da Educação?

Durante algum tempo houve alguma parceria, mas agora, parece que o Ministério de Educação tem tantas preocupações que se esqueceu de ouvir os surdos.

Se o ME a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

O país em si, Portugal é pequeno, mas o trabalho é muito grande. Controlar o país é complicado. Tentaria concentrar mais as escolas, em vez de serem tantas, primeiro passo. Tentaria encontrar um caminho para os professores aprenderem língua gestual. Só a língua gestual não, aprender também a cultura, participar mais com a comunidade surda. Mudar alguma coisa na atitude. Trabalhar em colaboração com os pais. Trabalha-se muito na escola, mas falta trabalhar em casa, com os pais, em colaboração com eles. A disciplina de LGP é importante. Falta trabalhar a mesma quantidade de horas de Português. Os próprios formadores também precisam de trabalhar, encontrar o melhor caminho, assim como os ouvintes. Durante o primeiro período, segundo e terceiro períodos deve haver Encontros para dialogarem. No ano passado, a APS estava a trabalhar com a Fátima Cavaca. Nessa equipa, estava a Paula Estanqueiro, estávamos nós, a Mariana também. Eu vi que não é fácil, de facto, trabalhar, controlar todo o país, ver tudo isso, é complicado. E nós depois não conseguimos ver o que se passa dentro de cada escola. A filosofia é aquela, mas entretanto eles dizem-me: “Olha, falta isto”. Há necessidade de controlar melhor esse trabalho, trabalhar as atitudes. Há muitos professores que se queixam. Por exemplo, há duas semanas atrás, estivemos a participar num seminário que os meus alunos do secundário prepararam. Ouvem-se os pais, ouvem-se os professores, os ouvintes, os médicos. Ao longo de todos os seminários, ouve-se toda a gente falar, mas não se ouvem os jovens, os alunos. Foram os próprios alunos que falaram. Foi muito positivo. Há 10 anos atrás, isso era impossível fazer. Agora é possível. Eles têm autonomia, tem poder de resposta e análise. Estivemos a ouvi-los e, depois desse seminário, muitos professores vieram ter comigo a dizer que não gostaram: “Ah, não está correto, olha que disparate isto e aquilo”, essa atitude, é dessa atitude que estou a falar. “Eu preciso de trabalhar mais a língua gestual? Não, eu tenho o meu horário, tenho 20 horas e depois vou para casa, vou descansar”. Trabalhar com surdos implica preparar-se bem, ter mais horas de língua gestual.

Transcrição da Entrevista E4 – Armando Baltazar/ Ângelo Costa

Associação de Surdos do Porto (ASP)

Entrevista a Armando Baltazar e Ângelo Costa

Associação de Surdos do Porto

Armando Baltazar (AB): Presidente da ASP (de 1.1.1995 a 1.1.2008). Retomou a presidência em fevereiro de 2012.

Ângelo Costa (AC): Formador de LGP. Presidente da ASP (de 1.1.2008 até janeiro de 2012)

Podem falar sobre as ações que a comunidade surda portuguesa encetou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

AB: Há treze anos foi a revisão da Constituição da República, foi reconhecida a LGP. Sempre houveram problemas na sociedade, problemas no ensino e na escola relativamente às pessoas surdas. Eu próprio senti isso na pele quando fiquei surdo e tive que abandonar os estudos. Eu penso que alguns elementos e algumas instituições sentiram isso de forma mais forte que outras instituições. Foi a necessidade da língua gestual ser reconhecida como a língua de uma comunidade minoritária. Os surdos sentiram a necessidade de mudança desde sempre. Conscientemente, podíamos não pensar que era necessário reconhecer a língua gestual, mas por outro lado, por dentro, sabíamos instintivamente que faltava alguma coisa.

A Associação de Surdos do Porto participou na Comissão para o Reconhecimento da LGP?

AB: A Associação de Surdos do Porto nunca participou diretamente na Comissão para o Reconhecimento da LGP, foi através da Federação. Alguns elementos da ASP participaram, mas sempre representando a Federação. A Federação auscultava-me, mas nunca fui a reuniões oficiais. Falei individualmente com representantes da Comissão, mas nunca participei oficialmente. Sei que houve uma grande abertura do Parlamento, principalmente de um deputado do Partido Comunista, não me lembro o nome. O José Magalhães, um deputado do PS, também fez uma força fantástica para que isso avançasse. Aliás, foi o José Magalhães o deputado que mais pressionou.

Quem fez parte da Comissão para o Reconhecimento da LGP?

AB: Eu posso nomear algumas instituições, mas já não me lembro de todos os nomes. Foi a Federação Portuguesa de Surdos, a Associação Portuguesa de Surdos, a AFAS, salvo erro também a antiga associação de Intérpretes, a AILGP, que entretanto acabou, cessaram a atividade. Já foi há 14 anos, não me lembro muito bem.

O texto publicado na CRP correspondeu às vossas expectativas?

AB: Eu pessoalmente nunca fiquei satisfeito. O nosso objetivo era que a LGP fosse reconhecida como língua oficial portuguesa. O artigo 74º da Constituição define a língua gestual como uma espécie de ferramenta de acesso a uma melhor educação. É diferente de ser reconhecida como língua oficial, mas foi um passo importante.

Defendem hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente à luta pelo reconhecimento da LGP, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

AB: Já há vários anos, mesmo antes do reconhecimento, o poder político aceitou a comunidade surda como uma minoria linguística. A Associação de Surdos do Porto também defendeu essa posição e eu continuo a dizer que a comunidade surda, principalmente os que utilizam a língua gestual, constituem uma minoria linguística.

Consideram que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

AB: Nos últimos três anos, por causa do stress e devido a outros problemas, resolvi ir estudar para Coimbra. Ao longo dos anos tinha ouvido queixas e mais queixas dos alunos surdos relativamente ao ensino superior. Falavam das dificuldades e eu quis ir sentir diretamente o que se passava. Agora, passados estes três anos, cheguei à conclusão que as dificuldades se devem à fraca preparação que recebem até ao 12º ano. Os alunos estão mal preparados e, de repente, é um choque enorme, porque o ensino superior tem outras regras, outras normas. Os professores não fazem festinhas, não facilitam. Quando um aluno surdo ingressa no ensino

superior tem muitas dificuldades, principalmente a Língua Portuguesa. Confesso que tenho algumas dúvidas relativamente às línguas gestuais, quando se diz que são línguas completas e línguas profundas. Nos últimos três anos, tenho feito investigações profundas, principalmente a nível da linguística e da língua gestual. Em Portugal há poucos trabalhos, mas consultei muitas obras norte-americanas da Bellugi e do Klima, principalmente desses dois investigadores, mas também de outros autores. Vi que qualquer língua gestual pode ser defendida como uma língua completa, uma língua igual às outras, ponto final.

Em Portugal, o Decreto-Lei 3/2008 fala no bilinguismo, em desenvolver duas línguas em paralelo, a L1 e a L2. Para mim, o ensino bilingue é importante se houver esforço, se houver uma boa interação entre os professores de LGP e os professores de Português. Têm que trabalhar em articulação. Tenho dúvidas se isso acontece na realidade nas nossas escolas. Uma pessoa surda por muito que domine a língua gestual, se não tiver conhecimentos básicos de Língua Portuguesa nunca terá autonomia na vida. É importante desenvolver o português, mas é difícil. Os professores não têm formação específica. Há três semanas atrás fui visitar a escola de Ílhavo. Uma das escolas tem lá um grupo de crianças no pré-escolar e no primeiro ciclo, afastadas dos ouvintes. Tem o professor de Português e o formador de LGP. Estive lá apenas três horas, mas vi que o trabalho que era feito era importante.

A educação bilingue pode ser boa para a maior parte dos surdos, mas tenho reparado que a Língua Gestual Portuguesa está a cair, o Português está a cair. Já tenho falado com surdos da minha geração, se o oralismo não era melhor. Nós temo-nos interrogado. Não sou só eu. Tenho falado com os meus colegas de Lisboa e todos acham que o oralismo nos obrigava a desenvolver o Português, era à força. Se o ensino bilingue tiver boas condições, talvez resulte.

O que significa, no vosso entender, o conceito de inclusão para os alunos surdos?

AB: Ao longo dos anos têm-se falado em integração, inclusão, palavras, palavras, palavras. O objetivo é incluir os alunos surdos na escola, na sociedade e na vida.

É importante que na escola os alunos surdos estejam inseridos junto com a comunidade ouvinte, porque lhes dá a possibilidade de se sentirem iguais. Por outro lado, se estiverem numa mesma turma e tiverem notas inferiores, podem ficar com ideias negativas, com complexos. A inclusão também depende de cada criança surda, da maneira como se adapta à escola, aos colegas ouvintes. Normalmente, a inclusão é boa nos miúdos mais pequenos, porque eles ainda não têm o conceito da discriminação. Às vezes os melhores amigos das crianças surdas, os que as apoiam mais, são os colegas ouvintes. Estabelecem relações de amizade e, por outro lado, vão-se adaptando ao mundo em que vivemos, que não é um mundo de surdos, mas um mundo de ouvintes. Têm que aprender isso.

Quais consideram ser as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal, desde o reconhecimento da LGP?

AB: O ensino bilingue começou a ser discutido no início dos anos 60, não foi? Nos Estados Unidos e nos países nórdicos. Eu penso que isso teve uma influência muito forte. Quando começaram a falar disso em Portugal, começamos a abrir os olhos.

Qual consideram ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos?

AB: Passaram-se treze anos. Quando a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida na Constituição da República como uma língua da comunidade surda para ter um melhor acesso à educação e a melhores formas de vida, o poder político tomou isso em consideração e começaram a fazer determinadas reformas, tentando melhorar a situação. Mesmo antes desse reconhecimento, já existiam pessoas ligadas à educação, professores e outros, que já vinham lutando pela língua gestual para ser implantada na educação. Eu lembro-me que há 25 anos, a doutora Isabel Prata, o engenheiro Luís Azevedo da Quinta de Marrocos, o professor António Vieira aqui no Porto, e mais nomes de que não me recordo agora... Foi há muitos anos, mesmo antes do reconhecimento. É verdade. É uma coisa importante de se dizer, não podemos ser egoístas. A LGP se foi reconhecida na Constituição em 1997, foi porquê? Foi porque existiram pessoas ouvintes, instituições de ouvintes que estiveram ao nosso lado, fizeram muita força. Por exemplo, o deputado José Magalhães foi um dos principais impulsionadores disso. Não podemos esquecer. Às vezes há rivalidades entre surdos e ouvintes, mas nessa altura foi importante a participação deles. Por outro lado, certos grupos de pais defendem isso, outros grupos de pais são contra.

A Associação de Surdos do Porto foi consultada quando da elaboração do Despacho n.º 7520/98?

AB: Poderemos ter participado através da Federação. Normalmente é assim que se processa. Vai daqui alguém e participa através da Federação. Geralmente, a FPAS ausculta as associações filiadas. Lembro-me de ter sido consultado pela Federação, mas depois não participei diretamente.

Sabem se representantes de outras associações de surdos fizeram parte da equipa do Ministério da Educação que elaborou este documento político?

AB: Talvez a Paula Estanqueiro, não sei.

Que outros atores sociais foram consultados/ fizeram parte desta equipa?

AB: Também não sei.

Qual consideram ter sido o contributo do Despacho n.º 7520/98 para a educação de surdos?

AB: As ideias eram boas. Especificava bem a importância dos adultos surdos, do contacto com as associações, do papel dos formadores. Eles deviam acompanhar os alunos surdos nas visitas. Tinham o papel de ajudar as crianças surdas. O Despacho 7520 dava um papel importante ao formador O adulto surdo era um modelo. As escolas de referência são mais confusas. O modelo de atendimento ficava ao critério das Unidades. O responsável é que devia fazer, dentro da Unidade, a sua avaliação. Não podemos analisar uma pessoa surda só pela sua surdez. Cada pessoa surda é um mundo específico. Deve ser avaliada. Os responsáveis das Unidades é que viam qual seria o melhor modo de organizarem o funcionamento das mesmas. O 7520/98 pode ter falhado em algumas políticas, em certas coisas, os coordenadores, os responsáveis das Unidades podem ter falhado...

Sabem se existiu formação relativamente ao Despacho n.º 7520/98? Podem referir qual foi o papel da ASP nessa formação e que ações foram encetadas?

AB: Nós nunca fomos consultados para darmos formação aqui no Norte. Em 1995, tive uma reunião com a Diretora Regional da DREN, Dra. Gracinda, com essa preocupação. Nós levámos uma proposta, entrávamos com os recursos humanos e eles com os ovos para fazermos a omeleta, mas não foi feito nada. Nunca avançámos com nada.

O que têm a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

AB: Eu penso que foi um passo importante e se tivesse sido explicado o que estava no papel, podia ter sido bastante positivo. As principais falhas devem-se sempre ao Ministério da Educação. Muitas Unidades não se interligaram com as associações de surdos, deviam ter feito isso. Por outro lado, faltaram condições. O Ministério da Educação não tem dinheiro e, sem ovos, não se podem fazer omeletas. Se fosse seguido o que estava ali, as Unidades podiam ter sido mais importantes do que as atuais escolas de referência.

A comunidade surda exerceu alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91? Se sim, porquê?

AB: Claro que sim. Nós detestávamos o 319. Principalmente a Associação Portuguesa de Surdos e a Federação estiveram sempre a pressionar o poder político e o Ministério da Educação para modificar certas coisas. Os alunos estavam todos no mesmo saco.

A Associação de Surdos do Porto foi consultada quando da elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

AB: A Associação de Surdos do Porto não participou na elaboração do Decreto.

Não participaram pelo menos indiretamente?

AB: Nós não participamos diretamente. Eu trabalhei durante 2 anos ligado ao Secretariado Nacional de Reabilitação, mas era uma comissão para definir o perfil do formador de LGP, mais nada. Ficou tudo em águas de bacalhau. Quando foi criada a licenciatura em Coimbra, pararam.

Sabe que atores foram consultados para a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

AB: Penso que foi a Paula Estanqueiro e outras pessoas da APS.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 correspondeu às expectativas e princípios defendidos pela comunidade surda?

AB: A maior parte da comunidade surda, quando soube do 3/2008, rejubilou por causa do professor surdo e da língua gestual. Era um ponto que a comunidade surda defendia há muito. O ensino da Língua Gestual Portuguesa deve estar reservado aos professores surdos, principalmente nativos, falantes da LGP. O problema foi que passados dois meses a lei mudou.

Qual consideram ter sido o contributo deste documento para a educação de surdos?

AB: A lei, como todas as leis, têm coisas boas e coisas más. Pode permitir a criação de novas possibilidades para desenvolver o ensino das crianças e jovens surdos, se for bem aplicada. Continuo a ter as minhas dúvidas. Tenho falado com muitos formadores de todo o país e todos dizem mal da educação que há nas escolas. Só os que trabalham no Instituto Jacob Rodrigues Pereira é que dizem bem.

AC: Criou-se a disciplina de LGP. É um facto. Isso é importante. Mas não há comparação com uma situação anterior, porque antes não havia. É assim, havia acesso ao gesto através da língua gestual, não havia era a disciplina de língua gestual. Se é melhor ou pior não sei, é difícil de dizer. Estamos agora a começar.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu uma formação de 50 horas para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Podem referir qual foi o papel da ASP e/ou outros atores sociais nessa formação e que ações foram encetadas?

AB: Nós aqui, na Associação de Surdos do Porto, nunca fomos consultados e ponto final. Se houve formação, foi ridícula. Uma língua não se aprende com tão poucas horas. Uma língua demora uma vida a aprender. Se a formação fosse continuada, era importante. Se um professor fosse capaz de trabalhar diretamente com os alunos surdos, sem intérprete, era melhor. Não tenho nada contra os intérpretes, mas em certas situações, era melhor o contacto direto. Sei que agora, numa escola aqui do Porto, foi criada formação para os professores, duas ou três horas por semana, dada pelos formadores de LGP. Aparece um professor. Os outros não se interessam. A maior parte dos professores só participa se tiver créditos. O Decreto-Lei 3/2008 delegou na Associação de Surdos do Porto e na Associação Portuguesa de Surdos a avaliação de competências linguísticas referentes à língua gestual dos professores que trabalham com crianças surdas. Já vieram algumas pessoas aqui, mas não são professores das escolas de referência. Essa avaliação podia ser boa. Não sei porque é que os professores não vieram. Eu sei que há professores que foram fazer essa avaliação em Lisboa e chumbaram todos. Só passou um, salvo erro. Trabalham com surdos há anos e não sabem língua gestual.

O que pensam das turmas de surdos?

AB: Eu defendo que possa ser importante, mas só em algumas disciplinas. Em todas as disciplinas, não. É importante que as crianças surdas interajam com as ouvintes, que partilhem experiências. Na minha geração, não tínhamos turmas de surdos, mas escolas de surdos. Será que isto não é outra vez uma forma de discriminação? Separar as crianças em ghetsos? Aceito que haja turmas de surdos em algumas disciplinas, por exemplo no Português ou em disciplinas que precisem do Português. Em Educação Visual, em Matemática, não é preciso. Os professores de Português deviam ter uma formação específica. Defendo isso. Não é facilitar, não é isso. É fazer adaptações curriculares, mas que no fim todos atinjam os mesmos objetivos. Não importa o caminho, importa é chegar lá.

O que pensam das escolas de referência?

AC: Eu não concordo com as escolas de referência ao nível do secundário, porque isso obriga todos os alunos surdos a irem para os mesmos cursos. É importante que existam escolas de referência até ao 9º ano, mas daí para a frente não. É preciso dar autonomia aos alunos, porque também não há universidades de referência. Cada aluno devia poder ir para onde quisesse, tinha um intérprete, mais nada. Na minha escola, tinha um surdo que queria ir para um curso. A escola não aceitou. Ele tinha que ir para um curso que tivesse mais surdos. Ele não quis e desistiu.

AB: Para mim, o que nas escolas de referência está um bocadinho mal, é ver algumas crianças surdas a fazer deslocações. Porque é que as crianças e os alunos surdos não têm direito à escolha? Só há duas escolas de referência no Norte. Muitos pais não aceitam, porque as crianças são muito pequenas.

O que é que consideram mais adequado para uma criança surda, estar numa escola da área de residência perto da família ou numa escola de referência?

AB: Pode depender. O problema é que olham, é surdo e ponto final. Há crianças com surdez moderada e severa que podem desenvolver melhor no chamado ensino inclusivo, numa turma com ouvintes, se forem bem avaliadas.

O que têm a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

AB: Nenhuma lei é perfeita. Depois de uma lei ser promulgada e colocada em prática, falha, falha, falha. Os responsáveis pelas escolas têm que sensibilizar o poder político, o governo, porque é sempre possível criar alterações numa lei, não é? Há escolas que gastam um dinheirão nos táxis. Porque é que não compram carrinhas para as escolas?

Uma das falhas maiores para mim, dentro das escolas de referência é a existência dos terapeutas da fala. Meu Deus, o poder político não percebe nada de nada. Porquê? A escola educa e ensina, ponto final. O terapeuta da fala reabilita. Não era para estar dentro da escola, era para estar fora. Quando a criança está na escola, o terapeuta vem buscá-la "Preciso dela". É uma confusão muito grande. Os terapeutas da fala deviam estar fora da escola. Os alunos podiam ter a terapia paga através da Segurança Social. Se o governo está a pagar aos terapeutas da fala que estão nas escolas, está a investir. Se a terapia for fora, é igual. O terapeuta da fala é importante, mas fora da escola. A escola ensina, o terapeuta reabilita. Não tem nada a ver com educação, ponto final.

O que têm a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

AB: A criança surda, seja qual for o tipo de surdez, pode evoluir bem e até melhor com os ouvintes, mas pode ter necessidade de um pequeno apoio específico. Por que é que o governo não consegue isso?

Isso quer dizer que concordam com o direito de escolha por diferentes tipos de escolas e por diferentes modelos educativos?

AC: Se o surdo escolher a escola que está perto de casa não vai ter condições. Se os pais tiverem um filho deficiente motor, a escola vai criar de imediato condições para aquele aluno. Constrói uma rampa e pronto, já há acessibilidade. E no caso dos surdos?

Consideram que a situação dos surdos é semelhante à dos deficientes motores?

AC: A língua gestual é diferente de uma rampa, mas depende. Se um aluno tiver nascido dentro da comunidade surda e se identificar como surdo, aí sim, se for integrado numa escola de ouvintes não é positivo. Mas a escolha é dos pais. É uma questão difícil. Por exemplo, o meu filho é ouvinte e eu gostava de o colocar numa escola de referência e as pessoas dizem que eu sou maluco. Dizem: 'teu filho ouvinte aqui?!' Olham para mim de uma forma estranha. O meu objetivo é que o meu filho possa comunicar com outras crianças surdas, porque a primeira língua dele é a língua gestual.

AB: A escolha depende. O que é bom para um aluno pode não ser bom para outro. Para haver uma escolha real, uma escolha livre, uma criança devia poder escolher uma escola e ter lá todos os apoios de que necessita, mas isso não há. Isso é que era o verdadeiro direito de escolha.

A educação é para todos. Eu matriculo-me numa escola e tenho direito de ir para lá. Se a escola não me dá condições como é que aceita a minha matrícula? A escola tem que criar condições para todos os alunos para eles evoluírem. A escola tem que proporcionar condições.

Na vossa opinião, quais são as consequências que advêm para o aluno surdo de estar numa escola que não tenha nem apoios nem recursos específicos para a surdez?

AB: Eu conheço o caso de uma senhora com 46 anos. Nasceu surda e quando era pequena, os pais colocaram-na no Instituto Araújo Porto. Naquela escola, ela não desenvolvia nada. Levaram-na para uma escola de ouvintes e ela evoluiu, porquê? As próprias crianças ouvintes apoiavam-na. Cada surdo é um mundo.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. Como reagiu a ASP a esta alteração?

AB: O Decreto 3 tinha lá algo de importante. Eu não dava muita importância a isso, mas a comunidade surda dava. Tinha o papel do formador, do docente surdo, a palavra “surdo”. As associações de surdos ficaram satisfeitas. Passaram dois meses, a Assembleia da República anulou essa lei, alegando que era discriminação em relação aos ouvintes. Eu aceito. Se não quero ser discriminado, também não posso discriminar. Aceito que a palavra “surdo” tivesse sido tirada fora. Agora, nós, os surdos, protestamos, a comunidade surda protestou. Chamei-lhes a atenção que se querem ser dignos de serem escutados, tem que ser na hora e temos que mostrar capacidade para isso.

Qual foi a reatividade do ME às ações da comunidade surda?

AB: A Assembleia da República disse que isso discriminava os ouvintes. A expressão “professor surdo” discriminava os ouvintes. Nós também somos discriminados em muitas coisas. Neste caso, seria uma discriminação positiva.

Sabe quem foram as pessoas ou entidades que estiveram envolvidos nesta alteração?

AB: Alguns setores da comunidade surda acusam o Helder Duarte de ter participado nisso. Eu não tenho a certeza, se ele participou nisso, no retirar da palavra “surdo”. Se estivesse escrito em algum lado que os professores de História, de Matemática, de Português tinham que ser ouvintes, o que é que os surdos sentiam? Agora não há nada que diga que os professores têm obrigatoriamente de ser ouvintes. Qualquer surdo pode entrar se tiver capacidade para tal. Têm que o aceitar. Contaram-me que uma aluna da ESE de Coimbra acabou o curso, licenciou-se na docência em língua gestual. Tinha um familiar deputado e começou aí. Por outro lado, muitos pais devem ter ajudado a pressionar. A comunidade surda quando soube disso pressionou, quis ir falar com o governo. Eu pessoalmente aceitei, mas como líder tinha que ouvir a opinião da associação e dei forte e feio. Não posso decidir por mim. Como representante de uma associação tinha que ser. Já não era presidente, era o Ângelo, mas ele delegou em mim. Tive que dar forte e feio.

Sabem se a Federação também interveio quando se deu a retificação do Decreto-Lei n.º 3/2008?

AB: Acho que sim, mas por outro lado, eu pessoalmente, eu tenho que distinguir o que é pessoal e o que é coletivo.

Na vossa opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

AB: Não é importante o professor ser surdo ou ouvinte. Para mim, o importante é ter capacidade ou não ter capacidade, dominar a língua gestual e conhecer a identidade surda. Eu conheço ouvintes que sabem mais da identidade dos surdos que determinados surdos. Por exemplo, fala-se muito do docente como um modelo da identidade da criança surda. Trabalha-se com ele durante três horas por semana e o resto do tempo é com ouvintes. O docente só será um modelo de identidade quando compreender uma coisa. O Carlos Afonso no outro dia falou de uma coisa importante, que os surdos se deviam licenciar em várias áreas, para não ser só LGP, para as crianças surdas verem que sabem fazer outras coisas.

Estive a dar uma entrevista para a revista da Federação sobre isto. Perguntaram-me quais seriam as implicações de termos professores ouvintes a lecionar LGP. Respondi que a comunidade surda terá que ter uma total abertura à sociedade ouvinte em que está envolvida, queiramos ou não. Pessoas ouvintes a lecionar LGP, porque não, se estas tiverem capacidades, competências, fluência linguística, conhecimento da comunidade surda e mantiverem uma interação constante com falantes da língua gestual. O importante é terem competência. Não é se são surdos ou ouvintes.

Estamos no século XXI. Certas barreiras entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte já não se justificam. Eu tenho comprovado em Coimbra que têm saído de lá professores ouvintes com boa capacidade para ensinarem, melhor que muitos surdos.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado o Programa Curricular de LGP. A comunidade surda exerceu alguma pressão política para a publicação deste programa curricular?

AB: Só sei que a comunidade surda fez força. As autoras do programa até foram três pessoas surdas mais uma ouvinte, mas essa ouvinte, também pertence à comunidade. É a Mariana Martins. Pressuponho que houve abertura do Ministério da Educação.

A Associação de Surdos do Porto foi consultada?

AB: A ASP nunca foi consultada diretamente por essa equipa. Nunca pediram a opinião. Nunca. Nunca. Avançaram e só soubemos no fim.

Antes de ser publicado, puderam consultar a proposta da APS?

AB: Nada, nada. Nunca nos pediram a opinião. É uma obra fabricada em Lisboa. Ponto final.

Qual consideram ser o contributo do Programa Curricular de LGP para a educação de surdos?

AB: Estive a ler. São programas bem delineados, mas duvido que na prática possam ser desenvolvidos. Em Coimbra, tive que fazer trabalhos sobre este programa. Estive a ver e a aprofundar tudo. Para desenvolverem este programa, os professores precisavam no mínimo de umas 25 horas por semana. No papel é uma maravilha, na prática... mas foi um passo importante. Agora as escolas têm que adaptar os programas das outras disciplinas a este. É bom.

AC: Eu, pessoalmente, acho que o programa curricular está mal. Começa-se logo com o nono, com o décimo e não tem muito a ver. O importante é sermos flexíveis e sabermos flexibilizar o currículo. Não é sermos tão incisivos como aquilo que se tem feito. O programa curricular começa do zero e há uma evolução constante. Mas agora começamos a aplicá-lo a meio? Porque o que está para trás, aquele surdo não teve acesso àquele programa curricular e vai-se pegar no aluno a meio e exigir.

Por outro lado, às vezes paramos, bloqueamos, por falta de material. Eu sei que nós formadores, parece que estamos sempre à espera. É a ideia que transparece. Mas nós estamos a trabalhar. Nós não estamos propriamente à espera que a escola dê material, que o governo dê material, não. Há alguns formadores que estão efetivamente a trabalhar. O que eu acho é que nós, os formadores, temos que ganhar a consciência de que temos que trabalhar. Isto também surgiu há poucos anos. Não há material, não há sequer tempo para criar material. É gradativo e gradual. Temos que esperar até que surja material. Neste momento, ainda é pouco.

AB: Não há falta de materiais pedagógicos para as crianças surdas. Eu não concordo com o que dizem. Por exemplo, agora na licenciatura em Coimbra, tinha certas áreas curriculares. Chamaram-me a atenção para esse facto. Podemos ir à FNAC e pedir: “Quero material para uma criança surda, sou formador”. Se tiverem um bocadinho de capacidade, o material de uma criança ouvinte pode ser adaptado para uma criança surda. Qualquer material feito para uma criança ouvinte pode ser adaptado para uma criança surda. Não me podem dizer que há falta de material. Podem-me dizer que há um bocadinho de falta de apoio do Estado ou das escolas de referência para investir nos materiais. Agora dizer que há falta de materiais, não há. Há materiais visuais para as crianças ouvintes que se podem aproveitar.

No vosso entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

AB: O currículo deve ser igual ao dos ouvintes. Ponto final. Pode ter algumas adaptações, mas essas adaptações ou alterações nunca podem traduzir-se em facilitismo. O importante aqui não é modificar o currículo, é que os alunos surdos atinjam os mesmos objetivos dos ouvintes no fim da escolaridade. Interessa-me que, no fim, os alunos surdos fiquem bem preparados. A disciplina de LGP devia ser para todos os alunos, não era só para os surdos. As crianças ouvintes até aprendem bem língua gestual e com o tempo isso ajudava a derrubar as barreiras

linguísticas entre as duas comunidades. Não devia haver língua gestual específica para os surdos, mas para todos.

AC: Os alunos surdos deviam ser avaliados através da língua gestual, mas não sei se todos os formadores têm capacidade para fazer essa avaliação. O mais importante é a escrita, até porque aí temos a questão dos intérpretes. Podem não traduzir bem. Estamos em Portugal, escreve-se em Português. Em LGP, O.K, nas outras disciplinas não. Uma avaliação oral de vez em quando, sim. Oral, quero dizer, gestual. O aluno surdo vai-se preparar para o teste. Como é que vai fazer? Vai ler, prepara-se através da escrita. Por isso é que é importante o Português. Pode não escrever muito bem o Português, mas tenta.

AB: Podiam-se fazer algumas avaliações através da língua gestual. Filmava-se e se houvesse falha do intérprete o formador conferia. Em Coimbra, estou a fazer todas as avaliações em língua gestual. No curso de avaliação dos formadores aqui no Porto todas as avaliações foram feitas por escrito, só a LGP é que não. A APS em Lisboa faz todas as avaliações em língua gestual.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avaliam a formação realizada e qual consideram ter sido a sua importância para a implementação do Programa Curricular de LGP?

AB: Fui ver só uma sessão. Na generalidade, os formadores que participaram gostaram. Mas continuam a dizer que é impossível pôr na prática. No entanto, a formação foi positiva. O problema é que os formadores não têm tempo para cumprir o programa. Vão tirar os alunos às aulas de LGP.

O que têm a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

AB: Era preciso mais tempo. Era precisa mais autonomia do formador de LGP. Também há falta de interação com os professores. Os terapeutas da fala vão à sala buscar os alunos. Eu costumo dizer que a escola ensina e o terapeuta da fala reabilita. Não tem nada a ver.

AC: Na minha escola, quem dá a avaliação é o professor de Educação Especial, porque na minha escola ainda não foi criada efetivamente a disciplina de língua gestual. Não há. Adaptamos o horário para tentar dar alguma língua gestual aos alunos, mas não existe enquanto disciplina. É mais como um apoio. O primeiro ano, avisei que era importante colocar um espaço para a disciplina. A escola disse que sim. Mas está tudo na mesma. Eu continuo a questionar a escola. Já falei com o professor da Educação Especial. Vamos ver se para o ano se mantém a mesma situação.

Na vossa opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

AC: Eu não me sinto professor. Estou a trabalhar como técnico. Dou aulas de língua gestual, mas não me sinto como professor.

AB: Em muitas escolas de referência aqui do Norte, há muitos licenciados que continuam a ser contratados como técnicos. Já pressionaram o poder político para reconhecer o curso, porque não tem código. O Ministério da Educação sabe disso, podia ser flexível, podia tentar resolver isso. As próprias escolas de referência onde isso acontece deviam alertar as direções regionais, para pressionarem o Ministério da Educação para alterarem isso. Há aqui na associação um licenciado, eu chamo-lhe trolha. A profissão dele dentro da escola é trolha. Pode ser um técnico da construção civil. Nas escolas de referência há muitos professores ouvintes que ainda não perceberam bem qual é o papel dos formadores surdos. O formador surdo não deve servir de intérprete. O papel do docente de língua gestual é só ensinar língua gestual. É o que o Decreto-Lei 3 diz.

Na minha opinião, o formador pode acompanhar o professor mas só como apoio ao professor, não como intérprete, atenção. O professor explica, os alunos não percebem e então o formador tenta explicar de novo. Eu penso que o intérprete deve existir do 5º ano para a frente. Mas nas aulas de Português, nem pensar. Não é através de um intérprete que se aprende uma língua. Também não existe nas outras disciplinas de línguas. Por exemplo, quando se ensina língua

gestual aos ouvintes não há intérprete. Nas aulas de Português, intérprete nem pensar. O professor deve escrever, escrever, dar exemplos por escrito.

AC: O mais importante é o formador estar na disciplina de língua gestual. Nas outras disciplinas há o intérprete. O formador é só na disciplina de LGP. No 1º ciclo, trabalha o formador, no 2º e 3º ciclos trabalham os intérpretes e os formadores. Na secundária e na universidade, só os intérpretes.

Formou-se também uma equipa para elaborar o Programa de Português como Segunda Língua. As associações de surdos exerceram alguma pressão política para a elaboração deste programa? Porquê?

AB: Enquanto eu fui presidente da ASP, até 2008, nunca houve pressão nenhuma. Depois disso, também não. E, dentro da Federação, nunca fui informado disso.

A Associação de Surdos do Porto foi consultada quando da elaboração do Programa de Português L2?

AB: Nunca foi enviado nada. Não conheço esse documento.

Chegaram a ler o Programa final que foi homologado a 15 de fevereiro?

AB: Também não.

Qual consideram ser a importância da existência de um Programa de Português L2 para a educação de surdos?

AB: Uma segunda língua geralmente é uma língua que aprendemos por necessidade. Se vou viver para França, aprendo uma segunda língua para trabalhar lá. O bilinguismo para pessoas surdas é muito complicado. Como já disse anteriormente, eu, agora, a título pessoal, interrogo-me. Vejo muitos alunos com o 12º ano que não percebem nada de nada. Pergunto-me se não era melhor regressar ao oralismo outra vez, para eles se desenvolverem. A minha geração escrevia e falava melhor do que agora. O problema maior é que legislam sem ouvir as pessoas surdas.

O que pensam sobre o ensino do Português enquanto Segunda Língua?

AB: Em Portugal, fala-se muito de bilinguismo, mas que bilinguismo é esse? Primeira, segunda, terceira, quarta línguas... Como já disse várias vezes, o bilinguismo é o acesso em pé de igualdade a duas línguas, ao mesmo tempo. Isso acontece em Portugal? Que crianças surdas é que têm a língua gestual como primeira língua em casa? Na sociedade? Onde está a primeira língua? Só se os pais forem surdos é que a língua gestual é a primeira língua, mas em 95% dos casos, são ouvintes. A língua primeira é a oral. Não deviam ser chamadas de primeira e segunda línguas, mas apenas duas línguas.

A culpa não é do sistema de ensino, os próprios familiares... Nós há alguns anos, oito anos, criamos alguns cursos de língua gestual para os pais. Arranjamos fundos do Fundo Social Europeu, fizemos uma parceria com a associação de pais para as famílias poderem ter língua gestual e no final, vieram a uma ou duas aulas. É falta de interesse. Os pais não se interessam pelos filhos. Perdem tempo, é cansativo. Se na escola têm língua gestual como primeira língua, em casa não têm. Porque é que dizem na escola que a primeira língua dos alunos é a língua gestual?

Há cerca de um mês fiz um trabalho em Coimbra sobre isso. Falei sobre os chamados CODAS, se têm problemas ou não. Foi uma apresentação que eu fiz na aula. Todos os meus colegas disseram que os CODAS não tinham problemas no desenvolvimento. Eu levei um filme com o meu filho e aí via-se que ele tinha tido grandes dificuldades na escola, na escrita, porque desde pequenino ele tinha começado a desenvolver a LGP como primeira língua. Estava todos os dias com surdos. E depois foi para a escola e tinha problemas na fala e na escrita. Ainda agora, acho que tem problemas na escrita. O desenvolvimento cognitivo dele foi feito através da língua gestual, estruturou-a como primeira língua. O filme que eu apresentei durante 10 minutos mostrava esses problemas.

O bilinguismo é importante se as duas línguas forem equilibradas. Mas agora dão muita força à língua gestual, na escola e na sociedade. Um surdo que não domine a escrita de forma básica nunca vai ter autonomia na vida. Cada país só pode ter uma língua oficial. Em Itália é o Italiano, em Espanha é por regiões: o Catalão, o Andaluz, o Basco, o Castelhana, o Galego. Na Galiza a língua oficial é o Galego. É a língua oficial, ponto final. A Língua Gestual Portuguesa

pode ser conhecida como a língua oficial da nossa comunidade, da comunidade surda. Quem ler a Constituição percebe logo isso. Mas é uma língua oficial só para os surdos. A língua oficial para mim é o Português, é a língua do nosso país. A língua gestual pode ser a primeira língua, mas também pode ser a segunda, a terceira. Para mim isso não interessa. Há a língua gestual, a língua oral, a língua escrita. Não me interessa qual é a primeira ou a segunda.

AC: As crianças surdas têm como primeira língua a Língua Gestual Portuguesa. Agora o meu filho é ouvinte. Qual é a primeira língua dele? É a Língua Gestual Portuguesa, mas não pode ir para uma escola de referência e a primeira língua dele é a língua gestual. Já perguntei na escola e o meu filho não tem prioridade. É possível, mas não tem prioridade. A primeira língua do meu filho é a língua gestual, porque em casa todos comunicamos através de língua gestual. Eu acho que era importante para ele ter a LGP como primeira língua. Se os pais de uma criança surda forem ouvintes é diferente. Em casa falam, oralizam e na escola usam a língua gestual.

O que têm a dizer sobre a forma como o ensino do Português Segunda Língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

AB: Já disse antes, a língua gestual está a ir abaixo e o português também está a ir abaixo. Os próprios formadores surdos dizem isso.

Qual consideram ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

AB: O papel da comunidade surda, através de associações representativas, é pressionar o poder político para melhorar as condições de vida dos surdos, se é que o poder político nos ouve.

Que articulação existe entre as diversas associações de surdos a nível nacional?

AB: A comunidade dos cegos é diferente. Haviam 3 associações e juntaram-se numa. Agora os surdos, as associações são muitas. Estão sempre a aparecer, mais, mais e mais. Não vale a pena. Eu, há alguns anos, propus à APS acabar com todas as associações em Portugal e unirmos numa, com autonomia. A Associação de Surdos do Porto trabalhou bem quando fazia parte da APS, mas só enquanto tivemos autonomia total, depois começaram a impor condições e aí quebramos os elos. Enquanto estávamos juntos trabalhávamos bem, é importante. Só que mudaram as mentalidades, começaram a impor condições que não aceitámos. É importante existir autonomia administrativa e financeira. Muitas associações são criadas por vaidade de algumas pessoas. Por exemplo, a associação de Cascais deve ter 20 sócios, a do Barreiro deve ter 15. Em Lisboa, a APS já teve 2500 sócios, agora tem 200. É importante que dentro das associações existam líderes bons, que continuem a pressionar. O governo vê a atividade de uma instituição, não vê o número de pessoas. O governo não analisa uma instituição pelo número de pessoas, mas pelo que faz.

Posso dizer que há articulação entre as associações e posso dizer que não há. Dentro da Federação, as assembleias parecem guerras civis. A Federação como é a cabeça deve liderar relativamente às políticas das pessoas surdas. O problema é que há associações que não aceitam e não respeitam o poder da Federação. Era importante que houvesse mais articulação, mais contactos, mais diálogo.

E como é a articulação com as organizações internacionais de surdos?

AB: Claro que há articulação, através da Federação Portuguesa das Associações de Surdos. A Federação contacta com eles relativamente às políticas educativas. A Federação Mundial de Surdos tem uma posição muito dura e divulga as suas posições de modo a sensibilizar as diversas associações.

Na atualidade, qual é a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

AB: Como eu costumo dizer, até ao século dezanove eram os padres que decidiam tudo. Agora são os médicos que mandam em tudo. A comunidade surda começou a ter um choque grande com os médicos quando começaram os implantes cocleares. Agora, já pensamos de uma forma um bocado diferente. Um médico quando estuda faz um juramento que é curar o que está mal no ser humano. Quando vê uma pessoa surda é óbvio que vai querer que essa pessoa consiga ouvir. Ponto final. Agora, nós os surdos não pensamos nisso dessa maneira. Atualmente, tenho constatado que muitos médicos têm mudado de posição relativamente à

comunidade surda, principalmente os mais novos, que são mais abertos. Os mais antigos, da velha guarda, continuam iguais. Por exemplo, o Dr. Rui Nunes já aceita a nossa posição e sabe estar no nosso lugar. Para mim, o problema com os médicos vai-se resolvendo. Eu digo sempre: é preciso diálogo.

Com os professores e com a DREN a relação já foi pior. Agora tem havido abertura. Já ouvem mais as nossas posições, as necessidades dos alunos surdos. No ensino superior também tem havido alguma abertura, mas há uns tempos fui à Universidade Portucalense. Tem lá um aluno surdo a estudar, não tem apoios nenhuns, não tem intérprete. Pediu-me para eu falar. Disseram-me que aquela universidade era privada, não tinha direito a apoios. Mas o apoio era para o aluno, não era para a universidade. Há uma coisa grave aqui. O aluno foi-se matricular, disse que era surdo. Se a escola via que não tinha condições, não aceitava a matrícula dele. A escola anda a roubá-lo, isto é um roubo, um roubo. Eu, na situação dele, levava o caso para tribunal. Ele paga trezentos e tal euros por mês. O ensino privado é caro. É um roubo. Ponto final. A Universidade do Porto já arranjou verbas para os alunos surdos. Houve abertura. Já esteve pior. O problema são as privadas.

A relação com os pais também é essencial, mas quem são os pais que nos procuram? Os médicos não os encaminham para nós. Não sei como é nas outras associações de surdos. Houve um curso de sensibilização para os pais na Faculdade de Medicina do Porto, organizado pelo Dr. Rui Nunes. Eu ia lá e aconselhava-os a ir ao médico. Ponto final. O objetivo dos médicos é melhorar a qualidade de vida das crianças. O objetivo da comunidade surda é que a criança tenha acesso ao mundo. Os objetivos são os mesmos. É preciso haver abertura.

O Helder Duarte é meu professor em Coimbra e ele diz que temos que estar abertos ao mundo. Um ouvinte não pode olhar para a comunidade surda como uma comunidade fechada, dura, desconfiada, agressiva. Isso pode ser uma espécie de autodefesa, mas temos que mudar um bocadinho. Temos que estar abertos. E não podemos discriminar-nos uns aos outros: surdos profundos, surdos parciais, surdos implantados. Somos surdos e ponto final. Estamos no século XXI. Não podem dizer que o surdo profundo tem mais dificuldades, que os que nascem surdos têm mais dificuldades. Depende. Eu agora em Coimbra tenho constatado que há surdos profundos que não conseguem oralizar nada, mas que têm um nível cultural alto, têm uma grande força de vontade e são melhores que surdos com apenas 20% de perda. Depende de cada um, do esforço de cada um. Não podemos fazer essas comparações. Dá uma imagem dos surdos como coitadinhos. O surdo todos os dias se sente discriminado, discriminação, discriminação. Eu já não sinto isso e às vezes pergunto: “Os surdos nunca discriminam os ouvintes?” Sim. Pergunto: “Os surdos nunca discriminam outros surdos?” E eles voltam a dizer que sim. Eu, pessoalmente, até hoje, nunca senti grande discriminação dos ouvintes. Não há discriminação direta, há apenas situações pontuais e quando me sinto discriminado respondo. No outro dia, uma surda estava a dizer que não há acesso à informação. Disse-lhe: “Está calada. Sabes ler e escrever. Estás sempre no Facebook a falar com os amigos. Aproveitas esse tempo para procurar informação?” Atualmente, na nossa sociedade, um surdo que saiba ler, não pode dizer que não há informação. Se há preguiça, é preciso arregaçar as mangas. Agora continuar com a conversa dos coitadinhos, não. É preciso mudar as ideias. Eu gosto do Helder. Tem lutado forte e feio por uma abertura da comunidade surda à sociedade ouvinte. A palavra “discriminação” devia ser erradicada do nosso dicionário. Dizem, por exemplo, que não aceitam os formadores ouvintes. O que é que estão a fazer? O que é isso? Eu gostava de um dia ver um surdo a lecionar Português. Era um orgulho, não era para discriminar os ouvintes. Eu penso que uma pessoa surda que sabe bem língua gestual também se deve sentir orgulhosa ao ver os ouvintes a ensinar LGP. Mudar mentalidades é difícil. Eu pensava que os jovens tivessem outra mentalidade, mas não. Nós, os mais velhos é que estamos a mudar. Não percebo.

Eu tive que apresentar uma aula em Coimbra e foi um trabalho fantástico sobre os queremas. Simulei uma aula para o 12º ano. Fiz a aula com a Sofia. Eu dava a explicação, a Sofia desenvolvia o gesto. Distribuímos material de apoio, distribuímos as configurações. No fim, um dos colegas da turma criticou a cor da minha camisa. Se eu fosse um intérprete na televisão, ainda se entendia, porque há regras, mas agora criticar a camisola que eu usava na sala de aula! Também havia uma palavra que estava mal escrita. Esse colega disse logo: “Uma palavra está mal”. Sabe o que eu disse: “Parabéns! Nós fizemos de propósito para ver se alguém estava atento e tu foste o único”. Ele ficou vermelho como um pimento. A professora começou a rir, porque percebeu o que tinha acontecido. Conclusão: não viram nada de positivo. Os surdos só criticam. No Agrupamento Eugénio de Andrade têm lá três ou quatro formadores ouvintes e os surdos só os criticam, mandam-me mensagens. Se veem que eles são fracos,

porque é que não colaboram com eles, porque é que não os ajudam? Somos crianças. Os formadores surdos foram excluídos por culpa deles. Vieram pedir-me ajuda nos concursos, nem pensar. Disse-lhes: “Nem pensem! Vocês fizeram trampa. Deram informações erradas”, “Ah, ninguém nos avisou!”, “ Têm provas? Então, não receberam um e-mail da escola?” Agora os professores ouvintes estão lá, mas foi por eles terem falhado. Sete anos e meio não é igual a oito anos. O sistema educativo não tem nada a ver com a associação. Vieram aqui berrar comigo e eu disse “Nem pensar! Se vocês tivessem razão eu apoiava-os, mas assim, isso é um tiro no pé”. Não colaboraram com as professoras ouvintes e isso foi grave. Os ouvintes podem evoluir.

Qual é a relação das associações de surdos com o Ministério da Educação?

AB: Eu penso que atualmente já há maior abertura do poder político, mas continua a haver muita surdez do poder político para connosco. A comunidade surda pressiona, mas precisava de ter um órgão de pressão mais forte, para criar condições para uma melhor escolaridade e acesso ao ensino universitário, para uma sensibilização das famílias, da sociedade. Muitos dos problemas das crianças surdas são os próprios familiares que criam. Estive a fazer um trabalho sobre isso, “A família da criança surda: direitos e ética”. Geralmente as famílias das crianças surdas, sendo ouvintes não compreendem bem os problemas da surdez.

Se o Ministério da Educação os consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas fariam?

AB: Primeiro, era abrir os cordões à bolsa. Disponibilizar as verbas necessárias para as Direções Regionais de Educação poderem responder com mais eficácia a certas necessidades. Há falta de formadores, há falta de intérpretes. Dizem sempre que não há dinheiro. Há anos atrás não havia dinheiro, não havia recursos. As associações de surdos pressionaram. Investimos muito. Começámos a ser atacados. O poder político, o ME e os responsáveis políticos deviam ter mais contactos com as pessoas surdas, ouvirem melhor, fazerem avaliações conjuntas. Eu penso que os responsáveis das escolas de referência deviam fazer avaliações anuais, mas não é só com os formadores, é também com as pessoas, com as instituições de surdos. Nós aqui, na associação de surdos podemos auscultar bem o papel dos formadores. Muitos deles não são capazes de desabafar dentro das escolas com medo de represálias. Se houvesse mais ligação com as escolas, nós associações podíamos aparecer e dar sugestões. Há formadores que têm ideias fantásticas. Penso que as instituições podem saber melhor o que é bom para as crianças surdas. Deve haver mais diálogo. Os responsáveis pelo sistema educativo da educação devem ter boa vontade para resolver os problemas.

Transcrição da Entrevista E5 – Arlindo Oliveira
Federação Portuguesa das Associações de Surdos

Entrevista a Arlindo Oliveira

Presidente da Federação Portuguesa das Associações de Surdos

Pode falar sobre as ações que as associações de surdos encetaram para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

Inicialmente existiu uma tentativa por parte da Associação Portuguesa de Surdos, mas que acabou por não prosseguir. Porém, sobre isto não posso fazer qualquer referência, pois não estive incluído nesse processo. Mais tarde, formou-se uma nova comissão já com a FPAS incluída e depois foi um processo contínuo.

Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial entre a Comissão para o Reconhecimento da LGP e as Comissões Parlamentares da Assembleia da República?

Portugal orgulha-se de ter sido o 2º país a conseguir este reconhecimento, sendo que esta foi uma tarefa difícil já que por sermos dos primeiros países a reconhecer a língua gestual, muitos membros das entidades governamentais não tinham os conhecimentos necessários sobre esta questão. Foram quase 2 anos de reuniões de trabalho para analisarmos e decidirmos sobre os vários aspetos, período em que tivemos de enfrentar vários obstáculos.

Qual foi o grau de abertura demonstrado pelas Comissões Parlamentares relativamente às propostas apresentadas pela CPRPLGP?

Durante este processo, não tivemos razão de queixa. Porém, do meu ponto de vista, estas questões podiam ter sido discutidas numa perspetiva que tivesse em conta mais conhecimentos sobre esta matéria por parte dos membros das Comissões.

Quem fez parte da Comissão para o Reconhecimento da LGP?

Esta Comissão era constituída pela Associação Portuguesa de Surdos, pela Federação Portuguesa das Associações de Surdos, pela Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, pela Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos, pelo Centro de Jovens Surdos, pela Associação de Famílias e Amigos dos Surdos, pela Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas e ainda por convidados que eram escolhidos consoante o tema a debater.

Pode falar do papel da FPAS nesse processo?

O papel da FPAS neste processo foi semelhante ao das restantes entidades participantes.

Quem foram os deputados que, no seio da Assembleia da República, negociaram com os representantes da comunidade surda e foram figuras chave neste processo?

As negociações decorreram com as Comissões Parlamentares e representantes dos Partidos com lugar na Assembleia da República, para além de Ministros, Primeiro-Ministro e Presidente da República.

O texto publicado na Constituição, correspondeu às vossas expectativas?

Na qualidade de Presidente da FPAS, não estou satisfeito. Isto porque apesar do reconhecimento, nada mais foi feito entretanto. Porém, mantenho a confiança e a esperança de que se poderá desenvolver e melhorar após o reconhecimento da LGP.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

A comunidade surda defende uma perspetiva social relativamente à surdez, tendo sempre como princípio a defesa e integração da Língua Gestual Portuguesa na sociedade em geral.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

Cada pessoa surda tem o direito de escolher o seu modo de comunicar, bem como o modelo educativo que pretende para si. No entanto, a comunidade surda portuguesa procura defender a Língua Gestual Portuguesa na medida em que é esta a primeira de muitos surdos, refletindo portanto toda uma identidade e cultura que pertence a esta comunidade.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

O conceito de inclusão para os alunos surdos é algo que não passa de um conceito teórico, pois a prática do mesmo ainda deixa muito a desejar.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Penso que a EUD (The European Union of the Deaf) deu um forte impulso a este processo ao propor a todos os seus membros que lutassem para conseguirem junto dos governos dos respetivos países o reconhecimento da língua gestual.

Qual considera ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos?

É meu entender que este reconhecimento contribuiu e muito para a educação dos surdos, até porque antes de se obter o reconhecimento, não era sequer permitido comunicar através de gestos nas escolas. Com o reconhecimento, as escolas começaram a possuir formadores e intérpretes de LGP e posteriormente já há professores surdos a ministrar aulas de LGP.

A FPAS foi consultada quando da elaboração do Despacho n.º 7520/98?

A Federação Portuguesa das Associações de Surdos integrou, em 1995/96, uma comissão composta por representantes das ONG de surdos, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, formadores e técnicos, e da sociedade civil, que pugnou pelo reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa na Constituição da República Portuguesa e que culminou com a elaboração do Despacho supra referido, da Secretaria de Estado da Educação e Inovação do Ministério da Educação. Toda a filosofia base daquela comissão era, para além do reconhecimento da LGP, o possibilitar às crianças e jovens surdos uma formação na sua língua materna, bem como possibilitar-lhes uma inserção efetiva na escola e na turma em que se encontravam integrados.

Como se desenvolveu o processo negocial com o ME?

As negociações foram demoradas e difíceis devido à necessidade de proceder à sensibilização e informação das diversas entidades.

Qual considera ter sido o contributo do Despacho n.º 7520 para a educação de surdos?

A implementação do Despacho permitiu a colocação de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e de formadores surdos em escolas com alunos surdos. Infelizmente, esta prática não foi implementada por todas as direções regionais, tendo sido questionável, nalgumas delas, o concurso e seleção do pessoal qualificado.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho e se houve participação da comunidade surda?

Houve formação promovida pelo Ministério da Educação com apoio de formadores surdos.

Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Insuficiente para aplicação de conhecimentos onde é essencial ter bons conhecimentos de LGP e da comunidade surda.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

A avaliação que a FPAS efetua da aplicação do Despacho vai no sentido de que, apesar dos fatores negativos supra referidos, produziu um efeito muito positivo na qualidade de vida e evolução das crianças e jovens surdos, que se traduziu, na sociedade de hoje, num número cada vez maior de jovens surdos a frequentarem o ensino superior, infelizmente sem as mesmas condições que usufruíam até final do ensino secundário, e de jovens surdos licenciados.

A FPAS exerceu alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91? Se sim, porquê?

Em relação a esta questão, a FPAS tomou a iniciativa de solicitar uma reunião à Comissão de Educação da Assembleia da República, na altura presidida pelo Dr. José Seguro, sendo que em 30 minutos pudemos expor o nosso dilema. Fomos aconselhados pelo mesmo a apresentarmos também soluções. De imediato, criámos uma comissão representativa da comunidade surda (constituída por elementos das associações ligadas à educação). Realizaram-se várias reuniões e lavraram-se conclusões finais que depois fomos entregar à Comissão de Educação da Assembleia da República. Entretanto, fomos acompanhados por alguns observadores que aproveitaram este documento e foram entregá-lo diretamente ao Ministério da Educação, à pessoa responsável pela área da Educação dos Surdos. Como tal, a FPAS acabou por ser ultrapassada nesta questão e não participou diretamente na elaboração deste Decreto-Lei.

Em que ano é que foi criada essa comissão representativa da comunidade surda?

Em 1994/1995.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

A filosofia do diploma vai muito ao encontro das conclusões da supra referida Comissão, afigurando-se, contudo, que a mesma enferrou de alguns aspetos que poderiam ser melhorados. Permitiu centralizar recursos humanos e técnicos em determinadas escolas, melhorando a qualidade de ensino. Como aspeto negativo, as escolas que tinham núcleos de alunos surdos e que deviam ser de referência deixaram de o ser, o que criou alguma contestação.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Atualmente, o sistema de ensino em Portugal ainda não responde às necessidades dos alunos surdos. Estes deveriam estar preferencialmente numa única turma, mas isto não acontece nas escolas portuguesas, pois alunos surdos e ouvintes estão integrados na mesma turma. Sendo a língua gestual a língua natural dos surdos, estes através da LGP adquirem as competências ministradas pelos professores.

O que pensa sobre as escolas de referência?

A escola “ideal” para os alunos surdos não passa por uma escola especial ou regular, mas sim por uma escola que tenha a Língua Gestual Portuguesa como principal veículo de aprendizagem deste público.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para os docentes de Educação Especial. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

A comunidade surda participou na formação de professores e formadores, tendo essa formação sido, a nosso ver, escassa e sem continuidade. Apenas permitiu que fossem transmitidos os conhecimentos básicos, afigurando-se que falta assegurar, com as escolas superiores de educação, uma formação contínua nesta área.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Embora tenham passado dois anos letivos sobre a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, e o diploma se encontre ainda em fase de implementação, afigura-se que a LGP ainda não é priorizada e utilizada como primeira língua nas escolas de referência para surdos, o que é de sobremaneira grave, tendo-se obtido críticas no sentido de que, nalgumas escolas, os alunos surdos encontram-se em turmas à parte, em vez de estes alunos serem integrados nas demais turmas.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Numa fase de transição afigura-se que essas escolas se deveriam manter, devendo ter os recursos necessários para que os alunos que estão nessas escolas possam completar o seu percurso educativo.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Pode prejudicar os alunos pela falta de apoio sendo que estas escolas são muitas vezes reconhecidas pelos alunos surdos como tendo melhor qualidade de ensino que as de referência.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. Como reagiu a comunidade surda a esta alteração? Que ações encetou?

A comunidade surda sentiu esta alteração como uma forma de discriminação, não pelo facto de se ter retirado a palavra “surdos” aos docentes de LGP, mas pelo facto de ser mantida a palavra “ouvintes” quando se referia a docentes de outras disciplinas, uma vez que se, numa situação de igualdade, se considerava a primeira discriminatória, a segunda é-o igualmente. Esta posição é independente do facto de continuarmos a entender que não existe melhor professor de LGP do que aquele que teve a LGP como língua materna.

Sabe quem foram as pessoas ou entidades que estiveram envolvidas nesta alteração?

O Sr. Helder Duarte acompanhou-me numa reunião que se realizou na Assembleia da República com a Dr.ª Maria João, na altura Vice-Presidente da Comissão de Educação, somente para protestar contra a forma como foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008. Convidei o Sr. Helder Duarte na qualidade de Presidente da Comissão que a Federação criou nesse âmbito. Depois esperámos cerca de 2 anos por um contacto que nunca chegou. E, de repente, o Decreto-Lei 3 foi publicado e nem sequer mencionava o nome dos autores, apenas se referia a 4 pessoas. Mais tarde, soube pelo próprio Sr. Helder de que ele e uma professora da Escola Superior de Educação de Coimbra tinham contactos com a Comissão de Educação da Assembleia da República para alterar o Decreto-Lei n.º 3/2008. Eu nunca poderia fazer nada senão respeitar a vontade dos representantes da comunidade surda, pois foram eles que elaboraram as conclusões, eu só as fui entregar.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Afigura-se-nos que, se não houver uma seleção muito rigorosa de docentes para ensinar LGP, corre-se o risco de todo o trabalho desenvolvido até à data ser prejudicado, bem como de as crianças e jovens surdos serem afetados por uma eventual má qualidade de formação.

A FPAS foi consultada quando da elaboração deste programa curricular? Quem?

O documento foi elaborado com representantes de algumas associadas da Federação Portuguesa de Associações de Surdos.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP?

Criticamos o não ter havido lugar a uma discussão pública do mesmo por forma a colher os contributos de outras entidades e personalidades de reconhecido mérito na área.

Qual considera ter sido o contributo do Programa Curricular de LGP para a educação de surdos?

Importante, embora tivesse que ser o projeto de revisão após auscultação da comunidade surda.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

A comunidade surda defende que os alunos surdos devem ter o mesmo currículo dos ouvintes. O que se pretende neste currículo é que a LGP seja não só para os alunos surdos, mas também para os alunos ouvintes.

Na sequência da publicação do Programa Curricular de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

Já respondi anteriormente a essa pergunta.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

A resposta é a mesma que dei a propósito da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Obrigou a que os formadores surdos se qualificassem academicamente havendo, porém, que profissionalmente equipará-los à restante classe.

Formou-se também uma equipa para elaborar o Programa de Português como segunda língua. A FPAS exerceu alguma pressão política para a elaboração deste Programa? Porquê?

No que concerne a este programa, a comunidade surda não foi auscultada para a elaboração do mesmo.

Que atores foram consultados?

Não temos confirmação de quem participou. Sabemos, por exemplo, que o Dr. Eduardo Cabral participou no início do projeto, mas acabou por se retirar por motivos que não conhecemos. Para além disto, sabemos ainda que a professora Dina Almeida, da Escola Secundária de Avelar Brotero também participou. Pelo que constou na altura, existiam várias pessoas nesta equipa com profundos conhecimentos de Português, mas acabavam por não estar ligados à realidade da comunidade surda.

O documento apresentado para discussão pública correspondeu às expectativas e aos princípios defendidos pela FPAS? Porquê?

Sabemos que o documento foi entregue em papel às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, mas o mesmo não foi disponibilizado online no site da DGIDC como é normal nestes casos, pelo que não o pudemos ler.

Qual considera ser o contributo do Programa de Português L2 para a educação de alunos surdos?

Importante para a capacitação dos alunos surdos.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Essencial para a integração na sociedade e permitir a interligação com a restante sociedade.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

O papel da comunidade surda é fundamental, porque só ouvindo os surdos e as suas necessidades reais, é que se podem fazer políticas e aplicar medidas realistas e concretas na área da educação, como em qualquer outra.

Qual considera ser o papel da FPAS?

A FPAS tem para com a comunidade surda um papel muito importante, em todas as áreas respeitantes à mesma. Como já disse antes, a FPAS funciona como uma espécie de ponte entre os surdos e as entidades públicas e privadas, e isto também se aplica na área da educação.

Que articulação considera existir entre as várias associações de surdos a nível nacional?

Atualmente, a FPAS tem 11 associações filiadas e considera-se que um dos seus principais objetivos é funcionar como uma ponte entre estas e as entidades públicas e privadas. Para além disto, procura dar-se apoio a todas as questões colocadas pelas associações, dentro das possibilidades da FPAS. Contudo, isto também se aplica às associações não filiadas, na medida em que nos dispomos também a colaborar com estas.

Em termos de luta pelos direitos e interesses da comunidade surda, será muito importante encontrar uma base de união entre todos, já que isto trará muito mais força a esta luta.

E que articulação existe a nível internacional?

Quanto à articulação com a Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos, considera-se que estes organismos têm desenvolvido várias iniciativas de relevo para a comunidade surda a nível internacional. No que diz respeito à FPAS, estamos filiados em ambos os organismos e procuramos participar e divulgar as iniciativas organizadas.

Na atualidade, qual é a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

A postura da comunidade surda em relação aos outros atores sociais é sempre a de tentar transmitir a importância da língua gestual e as barreiras de comunicação e a discriminação que sentimos diariamente. Isto no sentido de lutarmos por conquistar o nosso lugar como cidadãos plenos de direito.

Considero que a comunidade surda tem de procurar articular-se com os atores sociais que nos rodeiam de forma a dar mais força à nossa luta. Até porque em qualquer aspeto da vida, sejamos surdos ou ouvintes, temos de tentar colaborar com os que nos rodeiam. Claro que na prática, isto nem sempre funciona assim, apesar de existirem vários atores sociais que colaboram com a comunidade surda.

O que pensa a FPAS sobre o direito de escolha parental?

A comunidade surda defende que os pais aprendam a língua dos seus filhos, a LGP, e não obriguem ou decidam sobre outros caminhos adversos.

Qual é a relação das associações de surdos com o Ministério da Educação?

Considero que atualmente a comunidade surda tem feito os esforços possíveis para ser devidamente ouvida pelo Governo e pelo Ministério da Educação. Contudo, penso que na prática isto nem sempre se traduz.

A meu ver, penso que deveria existir uma maior colaboração das Direções Regionais de Educação com a comunidade surda, porque só auscultando a comunidade surda das suas necessidades reais se poderá dar resposta às mesmas.

Se o Ministério da Educação o consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Aumento das aulas com apoio de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e com professores surdos, seria a principal proposta bem como tornar a LGP obrigatória para o ensino básico e secundário.

Transcrição da Entrevista E6 – Alexandra Perry
Associação de Formadores e Monitores Surdos de Língua Gestual

Entrevista a Alexandra Perry

Presidente da Associação de Formadores e Monitores Surdos de Língua Gestual

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP?

Foi muito importante porque a língua gestual é a nossa língua, o nosso modelo. Esta língua é muito importante para o desenvolvimento dos surdos. É a língua mãe dos surdos.

De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

O reconhecimento da língua na lei foi muito importante, já mudou muita coisa. Não posso dizer que houve uma mudança a 100%, é preciso mudar ainda algumas coisas, mas já ocorreram algumas mudanças importantes.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente à luta por esse reconhecimento, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

Nós consideramos que temos uma identidade e uma cultura próprias, sem dúvida.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

A língua gestual tem que ser sempre a primeira língua, tem que acompanhar sempre as outras línguas. A sociedade é de ouvintes, temos de aprender a escrever e por isso não pode ser só a nossa língua materna. Por essa razão, o bilinguismo é muito importante. Os surdos têm que perceber essa importância e assumir o bilinguismo como fazendo parte da sua identidade. Isso tem que ser automático nos surdos.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Para mim o mais importante é estar com os surdos, em turma de surdos, porque tem o modelo só para surdos, tem o formador. Quando os alunos surdos estão integrados, é necessário estar lá sempre alguém específico para os ajudar, não têm autonomia e sentem-se um bocadinho à parte por causa disso. Na turma de surdos não há esse problema. Está lá o professor e está o formador e os alunos têm muita mais autonomia.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

A América. A Universidade de Gallaudet foi uma grande influência. Nós temos o objetivo de ser iguais a eles. Ao vermos que lá fora os surdos lutavam, isso deu-nos uma grande força para lutarmos cá também.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Foi muito importante, porque abriu portas. Começamos a lutar mais. Começaram a colocar os técnicos: os formadores, os intérpretes... Mas depois, era preciso mudar muita coisa.

O que é que era necessário mudar? Pode falar sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAAS? Os aspetos positivos e negativos dessa implementação.

Havia um grande desequilíbrio. Agora com as escolas de referência é melhor, temos os grupos de surdos. Na integração, que continuou a vigorar com o Despacho n.º 7520, havia muita perda de tempo. Os formadores estavam pouco tempo com cada aluno e estes aprendiam pouca coisa. Havia muita falta de apoio, os alunos não percebiam muita coisa. Agora estamos muito tempo com os alunos, podemos falar da nossa cultura, de muitas coisas. Antigamente, era muito diferente.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho? Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Lembro-me que era apenas uma sensibilização. Não havia sequer avaliação. Era a DREN que fazia esses workshops. Dava-nos depois um certificado. Agora é muito diferente. Fazemos formação que dá créditos.

Pode dizer-me se a AFOMOS foi consultada quando foi elaborado o Decreto-Lei n.º 3/2008?

Não. Quando fizeram a lei, não nos chamaram, nunca nos perguntaram nada. Foram apenas as quatro pessoas da APS, de Lisboa. Elas tinham uma imagem nacional das coisas. Trataram internamente, aprovaram. Só passados dois anos é que começaram a entrar em contato com a AFOMOS. Agora já existe um grande intercâmbio. Agora sim, mas isto foi só depois da lei ter sido criada.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Depois da publicação, estive a ler e vi que realmente existiam algumas falhas. Agora estamos a fazer uma proposta para alteração da lei, porque há algumas coisas que não estão corretas. A lei está um bocado confusa. Está escrito na lei que existe o docente de LGP, mas qual é a minha profissão? Sou técnica, sou docente, qual é o meu papel? Na prática não está muito claro e existe uma grande discrepância entre os dois conceitos. Precisa de ser clarificado. Outro exemplo: o Jacob como é que se enquadra nas escolas de referência? É uma escola com um enquadramento à parte e isso também precisa de estar legislado. A lei também diz que os alunos devem ter oito horas de Português e oito horas de Língua Gestual Portuguesa, mas na prática não vejo nada. Estou a referir-me ao 1º ciclo. É uma luta que nós temos agora. Tem que ser igual. Está na lei, tem que cumprir-se. O Ministério da Educação criou o nosso curso, a licenciatura em LGP, nós fomos obrigados a ir. Agora ensinamos LGP, mas há qualquer coisa que não está a bater certo. Continuamos a não ter código de recrutamento. Continuamos a não saber onde nos enquadramos. No dia doze de novembro de 2011, vou a uma reunião no Ministério da Educação para apontar todas estas coisas que não estão bem, que têm que ser alteradas.

A AFOMOS defende então a criação do código de recrutamento para os docentes de LGP?

Claro que sim. A AFOMOS já enviou a proposta para o Ministério da Educação por duas vezes. Continuámos à espera de resposta e continuamos a lutar. A primeira vez já foi há dois ou três anos. Começámos a tentar resolver a situação e mudou o governo. Tivemos que enviar uma proposta nova. Existem muitas coisas na lei que entram em conflito com o que acontece na realidade e nós sentimo-nos muitas vezes lesados e presos nas nossas funções por causa disso. Há muita coisa que continua confusa. Nós não temos avaliação como os outros docentes. Afinal somos ou não somos docentes? São falhas que existem entre o que está na lei e o que se passa na realidade.

Essa luta está a processar-se apenas ao nível da AFOMOS ou está a envolver outras associações de surdos, do Porto, de Lisboa?

São todos juntos. Não é a AFOMOS sozinha.

Pode referir mais alguns aspetos positivos e negativos da implementação deste Decreto-Lei nas escolas?

A lei está muito bonita, mas depois na prática é muito diferente. Por exemplo, no meu horário diz que eu dou apoio. Dou apoio a quem? Dou apoio ao professor ou dou apoio à disciplina? Na hora a seguir dou LGP, mas onde é que está a LGP também considerada como disciplina? Há o Português, o Estudo do Meio, a Matemática e onde está a LGP? Dou LGP no acompanhamento ao estudo, mas não devia ser essa a designação. Devia dar LGP na hora de LGP. Era isso que devia estar no horário: LGP e não "Acompanhamento ao Estudo". Está mal. Existem as outras áreas e não existe a LGP?

A lei fala em oito horas de LGP a partir do 2º ciclo. No 1º ciclo, não há nada. Quando o professor não tem carga horária fico eu. De manhã, estou a acompanhá-lo na aula. À tarde, quando o professor vai embora, fico eu a dar LGP. Só dou LGP quando o professor tem a tarde livre. Não está definido no horário a hora de LGP. Isso entra em discórdia com a lei. Se o nome é "acompanhamento ao estudo", não é LGP. E eu estou a dar LGP na hora de acompanhamento ao estudo. Não concordo com isso. Se é a LGP, devia estar a LGP no meu horário. Isso é uma luta que eu tenho. Tenho a esperança que tomem isto em consideração e que as aulas de LGP passem a ser em separado. Está bem que o formador está o tempo todo com o professor no 1º ciclo, mas depois o tempo específico não há.

Na escola secundária, onde estive no ano passado, a disciplina de LGP não constava do registo de avaliação. Depois também não aparecia na pauta. Eu tinha que colocar a avaliação de LGP numa folha à parte.

Mas a disciplina de LGP não conta para a passagem dos alunos?

Conta. Mas como não consta da pauta, a diretora de turma pediu-me para eu fazer um documento à parte e entregar-lhe. Eu fiz. Ela agradeceu-me muito e afixou ao lado.

Essa situação não foi corrigida posteriormente?

Não. Continua igual há quatro anos. Eu insisti para mudar e não mudou. Então, o que é que eu sou? Eu sou algum palhaço? Estou ali a ensinar e depois não tenho onde pôr a minha nota? Ando a ensinar LGP ou ando ali a brincar? Já falei com o diretor da escola. Eles ficavam aflitos, mas diziam sempre: “Faz lá o papel!”. Perceberam que havia ali um problema, que quando se chegava ao fim de cada período nunca havia a nota de LGP e isso criava sempre confusão. Mas nunca resolveram a situação. Nesta escola também é igual. Fazem as notas de tudo e no fim perguntam qual é a de LGP. Não integram a nota de LGP com as outras.

Na folha do registo de avaliação, não aparece a LGP, juntamente com o Português, a Matemática e o Meio Físico e Social?

Agora já tem. Na avaliação sim, tem. No horário é que continua a não estar. Quando a professora não tem aulas à tarde, fico lá eu a dar língua gestual.

O que pensa sobre as escolas de referência?

São muito importantes, mais do que as Unidades. As escolas de referência são mais fortes, dão uma identidade e uma cultura muito mais intensa aos surdos. Desenvolvem muito mais. Na unidade não. Às vezes, era só um aluno que estava lá. Havia pouco contacto. Os formadores estavam pouco tempo com eles. Agora não. Agora os alunos são todos muito participativos, percebem o que está a acontecer. Se não percebem, existe discussão entre eles, eles próprios tomam voz e começam a participar. As escolas de referência são um modelo muito mais forte, sem sombra de dúvida.

O que pensa das turmas de surdos?

É positivo os alunos estarem em turmas só de surdos. Dá-lhes uma identidade, uma cultura, uma língua e uma linguística, são quatro coisas muito importantes.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Isso é uma questão complicada. Como é que os alunos surdos conseguem aprender sem a língua deles? Eu não consigo entender. Acho que os alunos estão a ser muito prejudicados. Eu sei que é o deixar andar e daqui a dez anos vão todos mudar para as escolas de referência, mas depois chegam às escolas de referência e não têm língua gestual nenhuma. Vão para o 10º ano para uma escola de referência e como é? Não sabem comunicar. Têm que começar tudo do zero. Não podem ter o currículo de LGP do 10º ano, porque lhes falta o anterior. Isto é uma perda de tempo. É preciso lutar e pôr os miúdos nas escolas de referência. É preciso sensibilizar as escolas, eu sei que as antigas UAEAS aqui do Norte ainda têm muitos alunos. Não têm intérpretes, não têm formadores. É muito complicado. Tem que se sensibilizar os pais, fazer-lhes ver as consequências.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Tenho duas respostas, uma como Alexandra em que sou contra e outra enquanto presidente da AFOMOS, em que tenho que aceitar. A culpa é da universidade que criou o curso e abriu a porta aos ouvintes. Em relação aos professores serem ouvintes, eu questiono-me: Onde é que está a identidade e a cultura surda deles? Onde é que está o modelo? Onde é que está a sensibilidade deles, o contacto, o próprio olhar entre aluno e professor? Os alunos sabem que eu sou surda, olham para mim, temos uma sensibilidade semelhante. Faz parte de nós. E a nossa língua mãe.

Sabe quem foram as pessoas ou entidades que estiveram na origem da Lei n.º 21/2008?

Penso que foi o Helder, por causa da universidade que abriu as portas aos ouvintes. Depois como é que era? Estavam a formar ouvintes, mas a lei falava só nos surdos. Tinham que dar resposta aos alunos que saíam da universidade. Aqueles que se formavam não tinham para onde ir e então foi por isso que mudaram a lei. Na prática, vê-se que o trabalho dos ouvintes não é a mesma coisa. É muito complicado. Eles fizeram queixa na AFOMOS antes da alteração da lei. É um direito deles. Fizeram queixa, porque não concordavam que os formadores fossem só surdos. Eu, como presidente da AFOMOS, tinha de os ajudar, mas é um bocado complicado, pois eu como Xana não concordo. Mesmo para eles comunicarem comigo era um bocado complicado.

No entanto, a sigla da AFOMOS significa Associação de Formadores e Monitores Surdos...

É verdade. Os ouvintes também já pediram para tirar a palavra “surdos”. Se calhar, vamos mudar, mas também não vamos pôr “ouvintes”. Vamos tentar criar algo que signifique abertura aos ouvintes, não é para os ouvintes ficarem acima dos surdos. Queremos mostrar que há um trabalho de parceria e que a nossa é uma associação aberta. Realmente tem lá muitos surdos, somos mais antigos, antes não existiam formadores ouvintes. Ainda estamos a pensar como é que vai ser o nome, mas queremos que eles saibam que os estatutos estão abertos aos ouvintes. Eles não têm culpa, tiraram o curso. Eu tenho dois papéis. É muito difícil para mim.

Quando saiu a Lei n.º 21/ 2008 a APS e a Associação de Surdos do Porto encetaram várias ações de luta contra a alteração. A AFOMOS participou nessa luta?

Não. Eu lutei na mesma, mas enquanto membro da Associação de Surdos do Porto, não em nome da AFOMOS. A AFOMOS já tem 9 anos. Eu sou presidente há 8 anos. Sempre tivemos uma grande ligação com a Associação de Surdos do Porto. Ainda pensamos no início termos o mesmo presidente, mas depois decidimos que era melhor não. Fizemos tudo em separado. Temos reuniões conjuntas, há muitas pessoas que pertencem às duas associações, mas as lutas das duas associações são diferentes.

Enquanto presidente da AFOMOS, considera que a AFOMOS devia lutar contra a Lei n.º 21/2008 ou não?

A AFOMOS é a única associação de formadores a nível nacional, por isso achamos que deve ter uma posição neutra. Se criaram o curso na universidade, nós agora não podemos ser contra. Eu, como presidente, não posso ser contra, porque estaria a discriminar os ouvintes e isso não pode ser. Como pessoa surda, sou contra, sem sombra de dúvida.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Quando os ouvintes estão a trabalhar nota-se que é um bocadinho diferente. Este ano, eu começo a gesticular e os alunos não percebem. Dou exemplos uma, duas, três vezes. Pergunto-me o que é que se estará a passar. Os alunos olham para mim e não percebem, porque, no ano passado, tiveram uma formadora ouvinte, a língua gestual era muito ligeira e agora não conseguem acompanhar o ritmo. Tenho que andar mais devagar, para eles apanharem o ritmo. Mas os ouvintes tiraram o curso. E agora?

A AFOMOS foi consultada quando da elaboração do Programa Curricular de LGP?

Não. Também não. Foi pena. Agora estamos a lutar contra o Programa Curricular.

Gostaria de saber qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP e porque é que a AFOMOS está a lutar contra ele?

É um grande documento, tem muitas coisas, mas não há materiais, não há um manual. Onde é que está essa parte? Não diz muito bem o que é que se tem de ensinar. Os Programas de Português e Matemática têm o que é que se deve ensinar em cada ciclo. O professor vai lá, vê os conteúdos e ensina. Na língua gestual não existe isso. Por exemplo, eu estou no 5º ano e quero falar sobre a Hellen Keller e depois outro professor está a dar a mesma coisa no 7º ano. Isto acontece, porque no programa não está bem claro o que se ensina em cada ano. No Fórum sobre o Dia da LGP, vou falar sobre isso, sobre a necessidade de reformular o Programa Curricular de LGP. É preciso estar bem claro o que se ensina em cada ano. Como não existe nada, um ensina uma coisa, outro ensina outra e eu sinto-me muito incomodada com isto.

Considera que o programa está adequado ao nível de conhecimentos dos alunos?

Algumas coisas estão bem, mas depende do trabalho que foi realizado antes. Se os alunos tiveram intervenção logo desde a pré-escola está muito bem, agora se eles só chegaram à escola com seis anos, o programa está completamente desadequado. Temos depois de arranjar ali uma forma de encaixar uma coisa e depois encaixar outra. Não temos nenhum guia para esses casos, de como fazer as coisas. Por exemplo, um filme sobre o abade L'Epée. Eu estou a fazer um trabalho sobre isso. Depois outro colega também tem um trabalho e outro também. Podia haver articulação entre todos e partilha, mas não há. Era bom que existisse um documento que todos pudessemos utilizar. Estamos a tentar fazer isso. Deviam existir estes materiais para acompanhar o currículo e isso é uma falha.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

O problema são os temas. Vou ensinar o quê? Se eu não sei qual é o tema, vou ensinar o quê? Às vezes vou à internet buscar coisas. Outras vezes, não tenho vontade de fazer nada, porque já não sei onde vou arranjar as coisas. Tem que ficar bem claro o que se ensina em cada ano.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação desse programa?

Houve formação O.K., mas bem claro não ficou. As coisas foram dadas à pressa, foi tudo muito rápido. As pessoas de facto iam lá, tinha muitos temas, muitas pessoas a falar, mas depois na prática aquilo foi uma confusão, porque não tínhamos nenhum documento estruturado. Íamos tentar ver uma coisa e não conseguíamos encontrar. Íamos à página seguinte e, quer dizer, aquilo não é propriamente um código em que existe lá uma coisa geral e depois nós temos que andar à procura. Devia ter: no primeiro período ensina-se isto, no segundo período, ensina-se outra coisa, devia estar tudo claro. Isso não existe. É uma proposta que nós vamos fazer e acho que vai ser alterado. Temos trabalhado em conjunto com a comissão que está a trabalhar nisso. É uma luta nossa no que diz respeito ao currículo.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

É positivo ser igual ao dos ouvintes, porque estão dentro da mesma sociedade. A minha luta é no Português, porque aí os surdos têm uma sensibilidade diferente. Eu acho que em Português não deviam existir intérpretes nas aulas. É a minha opinião. Está o professor, está o intérprete e o aluno nunca olha para o registo gráfico. Percebe muito bem, mas é a intérprete, não é o texto. O intérprete devia sair e entrar o formador, porque o formador, como não ouve, trabalha com os alunos de outra forma. É a minha opinião. Ou então, estar o intérprete na aula de Português, mas só como apoio aos alunos surdos. Deve-se exigir que os alunos olhem para o texto. Quando eu era estudante, estava numa turma de surdos, não tinha intérprete sequer e os professores viam-se com muita dificuldade. No entanto, arregaçavam as mangas e não desistiam. Às vezes davam a matéria muito fácil e isso também não era bom. Era tudo muito fácil, muito fácil. Agora parece que os surdos são todos preguiçosos. Nota-se muita diferença. Dantes, quando não percebiam, tentavam perceber. Agora, não. Vão sempre dizendo que sim com a cabeça e nem sequer tentam perceber. Nas outras disciplinas, eu acho que deve ser igual. Acho muito importante o Português como segunda língua, porque o Português igual aos ouvintes não pode ser. Os surdos têm outras necessidades. Tem a cultura na disciplina de LGP, fala-se um bocado da língua e da cultura, porque as duas coisas estão ligadas. A própria identidade está ligada.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Acho que está melhor. As pessoas encaram-nos com outros olhos. Temos um estatuto mais forte.

O que pensa sobre o Programa de Português L2? Qual considera ser o seu contributo para a educação de surdos?

Já ouvi falar, mas ainda não está claro para mim. Ainda não tenho uma opinião formada.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Já falei disso antes.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português L2 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu trabalho junto com o professor e ele, de facto, trabalha de forma diferente, muda muitas coisas. O professor com quem eu trabalho no 1º ciclo já está habituado a trabalhar há muito tempo o Português como segunda língua. No ano passado, no secundário, era horrível, porque os professores não aceitavam muito bem, diziam que os surdos tinham que se habituar à matéria e isso era muito mau. No secundário há muitos problemas. Há coisas que precisam de ser alteradas. Eu tenho esperança que venham a ser feitas essas alterações. Agora também não quero que o Português como segunda língua seja um Português muito leve, muito ligeiro. Não quero que os professores comecem a exigir pouco só porque é segunda língua. Quando eu era aluna, também exigiam. Eu aceitei que eu tinha de aprender e digo isso mesmo aos professores. Se a mim me exigiram, eles também têm que exigir aos alunos. Alguns professores dizem: “Deixa lá. É surdo, não vale a pena.” Fico triste. Eu acho que se estimularem os alunos, eles ficam com interesse.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

É muito importante, sem sombra de dúvida. Devem chamar os surdos, perguntar a opinião, apresentarem propostas e chegarem a um consenso. É importante ouvirem a opinião de várias entidades e só depois criarem a lei. Por exemplo, o DGHRE marcou uma reunião com a AFOMOS, para terem a opinião dos vários elementos desta associação. Eu fui à reunião e falei em representação de todos. Não fui dar a minha opinião, fui dar a opinião de todos. Dissemos isto e isto e isto e eles aceitaram. Desde aí, as coisas começaram a funcionar de maneira diferente. Já foi um bocado tarde, mas realmente agora há algumas mudanças. Quando criam leis em relação aos surdos, têm que chamar os surdos e não pode ser só a Associação Portuguesa de Surdos de Lisboa.

A propósito dessa sua última afirmação gostaria de saber a sua opinião sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Devem ser todos consultados, porque só a APS não chega. Nunca chamaram a AFOMOS. As diversas associações têm uma sensibilidade diferente. Depois há seminários e congressos e começam a ver que a nossa opinião é um bocado diferente da APS e do que já está legislado. Têm que entender que Portugal inteiro tem vários formadores. Eu sei que o governo está em Lisboa e a APS está ali ao lado, mas não se podem esquecer das outras associações. Nós somos a Associação de Formadores de Língua Gestual. Não se deviam ter esquecido de nós na elaboração do Programa Curricular de LGP. Agora sinto que essa articulação já está a melhorar, está a mudar.

E a nível internacional?

Existe contacto. Por exemplo, a Federação Mundial de Surdos é muito diferente, porque eles próprios são uma instituição. Enviam informação para as federações e depois as federações enviam para as associações. Das associações segue até nós a informação. É isso que a Federação faz, é uma ponte. Não há um contacto direto com a Federação Mundial de Surdos.

A AFOMOS faz parte da Federação Portuguesa das Associações de Surdos?

Não tem nada a ver. Eu até gostaria, mas é impossível. Tem sido uma luta muito grande em defesa da língua gestual, mas a Federação só trabalha com associações de surdos tradicionais e esse é o problema. Eu participo na Federação enquanto membro da Associação de Surdos do Porto, mas diretamente da AFOMOS não. Não consigo ser um membro. Espero que o estatuto da Federação seja alterado.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Considero que existe uma boa relação com os outros atores sociais, porque hoje existe mais sensibilidade da parte dos ouvintes para integrar os surdos. Consideramos que só os surdos não resulta. Os ouvintes também devem participar. Deve ser um trabalho de parceria, haver propostas de um lado e de outro. Só assim conseguiremos ter mais poder. Se forem só os surdos, não dá.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Essa questão é um pouco complicada. Acho que às vezes os pais não percebem nada, o que é a língua gestual, o que é o oralismo. Têm muita falta de informação. Essa é a minha opinião. Era importante haver divulgação de seminários, sensibilizar os pais, tornar bem claro o que é que acontece quando as crianças surdas não têm língua gestual. Era muito importante explicar aos pais o que é o oralismo e o bilinguismo, para que eles depois pudessem tomar uma decisão sobre o que é melhor. Agora, a decisão é feita um pouco à sorte. Os pais deviam ir às associações e à Dren perguntar o que é melhor para os filhos. Deviam tentar informar-se mais, para depois tomarem uma decisão consciente. Neste momento, isso não acontece. Alguns pais aceitam a língua gestual, outros não aceitam. Alguns continuam a proibir o uso da língua gestual e a obrigar os filhos a falar. Era bom que a escola contactasse os pais e todos juntos tentassem chegar à decisão que é melhor para a criança. A escola podia explicar o que é o modelo oralista e levar os pais a ver se os alunos se desenvolviam bem lá, assim como a outra situação. Era importante que os pais vissem exemplos de práticas para poderem ficar mais esclarecidos. Os pais, por eles só, não conhecem a realidade. Para eles é tudo muito confuso. Já na pré, a escola devia tentar informar os pais sobre o percurso a seguir no primeiro ciclo.

Se o Ministério da Educação a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Até agora o Ministério da Educação nunca chamou nenhum surdo para se sentar na mesa de negociação. Se me chamasse a mim, provavelmente dizia: “Vamos ver se conseguimos fazer alguma coisa”. Só que depois não fazia nada. O Instituto Nacional de Reabilitação (INR) tem um grande contacto connosco, mas o governo em si, não.

Se olharmos para a legislação, vemos que a comunidade surda tem vindo a ganhar poder de influência. A APS tem feito parte de algumas equipas do Ministério da Educação. Eles também são surdos...

Mas então os outros surdos? Só a APS? Os outros surdos não se veem. É o tal problema de que já falamos. Será por a APS ser ali mais perto, ficar em Lisboa? É preciso chamar também as outras instituições de surdos, porque estas questões interessam a todos, são de todos.

Já fizeram sentir isso à APS, a necessidade de articulação com as outras associações de surdos?

Sim, sim, e vamos pedir uma reunião com eles para esclarecer isso. Agora a APS está um pouco parada, devido a problemas internos.

Voltando às propostas, considera que não vale a pena apresentá-las ao Ministério da Educação? Considera que não existe uma base de confiança?

É sempre importante haver propostas. Nós, os surdos, temos uma ideia do que é importante, mas tem que existir interesse por parte do ME em recolher a opinião de várias partes, de várias instituições, de vários sítios. Têm que nos perguntar, entender e aceitar a nossa opinião. Não é só chegar aqui e dizer: “A lei é esta. Têm que aceitar”. Não pode ser. Eu não sou obrigada a aceitar. Têm que ouvir a voz de todos os surdos, sobre o que está bem, o que não está bem. O problema é que não se vê ninguém do Ministério nas nossas escolas. Fazem a lei, mas depois nem sequer vêm cá ver se está a ser cumprida. Esse é um grande erro. Nem sequer temos código para concorrer. Chegam à escola e perguntam-nos: “São professores de língua gestual portuguesa?” e nós dizemos: “Não, não somos professores. Somos técnicos.” Mesmo dentro das escolas, há uma grande confusão. Parece que o Ministério da Educação está a dormir e nem sequer se interessa. Isso é uma das coisas que tem que mudar.

Transcrição da Entrevista E7 – Maria Augusta Amaral

Entrevista a Maria Augusta Amaral

- Autora da obra *“Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa”*, em conjunto com Amândio Coutinho e Raquel Delgado Martins
- Diretora do Instituto Jacob Rodrigues Pereira entre 1992 e 2007
- Fez parte da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP

Pode falar sobre a forma como começou o seu envolvimento com a comunidade surda e como se envolveu na luta pelo reconhecimento da LGP?

Com estas causas começou, bem, há muitos anos. Aliás, eu decidi fazer a especialização no ensino de surdos, fiquei a trabalhar no ensino de surdos e nunca deixei de estar ligada ao ensino de surdos. Fui coordenadora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Estava também a trabalhar como assistente convidada na Universidade de Letras, na parte dos Estudos Clássicos, mas na Linguística Latina, onde fiz a minha tese de Mestrado. Isto passa-se por volta dos anos oitenta antes de oitenta ou setenta e muitos. Depois continuei sempre com algumas horas aqui nos surdos, embora estivesse com muito tempo na universidade, mas estava sempre ligada. E foi aí que me começou a despertar a curiosidade sobre o problema da comunicação entre estas crianças e, sinceramente não me lembro o ano... Fui a um Congresso a Salamanca pela primeira vez, não me lembro da data. Tive conhecimento desse congresso através da universidade e era sobre Linguística da Língua Gestual e aí realmente eu fiquei extasiada com o que já havia de investigação nas várias línguas gestuais através do mundo. Mas o primeiro contacto que me chamou mesmo, mesmo a atenção que havia uma língua que era a língua dos surdos... até aí nós julgávamos que eram apenas gestos, foi muito mais cedo, aí na década de 70, na Grécia, em Atenas, em que eu pela primeira vez vi surdos a fazerem discursos em língua gestual e com intérpretes. Fiquei extremamente admirada com essa situação e extremamente comovida porque efetivamente eles tinham um discurso como qualquer pessoa ouvinte e nós aqui estávamos habituados a que as nossas crianças surdas não passassem de um patamar muito, muito baixo, um nível muito baixo não só de comunicação como de compreensão e assimilação de conteúdos. Fiquei muito admirada e, a partir daí, comecei a refletir muito, pois possivelmente teríamos que mudar alguma coisa. Mas quando fui a esse Congresso a Salamanca, aí foi a viragem total. Pensei: “Eu tenho mesmo que me dedicar à investigação em língua gestual”. Acontece que na Universidade de Letras onde eu estava, as áreas de estudo eram muito restritas e o facto de existir uma língua visuo-espacial não lhes dizia nada e então um colega meu, o Amândio Coutinho, nessa altura eu estava a dar aulas na faculdade e ele ainda foi meu aluno de latim e tinha feito a especialização em surdos e estava a fazer o estágio no Instituto. Eu chamei-lhe a atenção para estas novidades que havia e ele foi também a Salamanca e quando de lá veio acabou por ser contratado para o Instituto como professor e começámos então os dois a trabalhar e concorremos na altura à JNICT, uma instituição que financiava projetos e propusemos um Projeto de Estudo da Língua Gestual Portuguesa (LGP) ao diretor do Instituto que era oralista 100%, como nós éramos até aí...

Está a falar dos anos 90, 80?

Oitenta e cinco, oitenta e seis e pedimos autorização para ele nos deixar concorrer a essa bolsa da JNICT para nós fazermos alguma investigação sobre a Língua Gestual Portuguesa. Interessante a resposta que ele deu na altura que foi: “Sim senhor, acho muito bem que façam essa investigação, porque vocês vão provar que não há nenhuma língua gestual”. E foi assim que ele nos deu o aval. Nós ficámos satisfeitos, a JNICT aceitou-nos de mãos abertas, tivemos a participação da professora Maria Raquel Delgado Martins e começámos a estudar e a visitar várias universidades no estrangeiro, donde trouxemos bastante material para começar a refletir sobre a Língua Gestual Portuguesa. O que a JNICT nos pedia no final da investigação era unicamente um relatório sobre as conclusões a que tínhamos chegado, mas nós fizemos o relatório de tal modo exaustivo que foi o início de *“Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa”*. Tínhamos tanto material que eu disse à Professora Raquel: “Eu acho que temos que avançar com isto”. Ela estava na Editorial Caminho, na parte da área da linguística e disse que tínhamos toda a cobertura para avançarmos com o livro que se chama hoje *“Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa”*, porque não é uma gramática, foi o início do estudo, embora foque já diversos aspetos da gramática da LGP. Esse livro saiu, isto para lhe dizer que, entretanto, em 1992, eu estava na universidade e fui convidada para assumir na Casa Pia a

direção do IJRP. O diretor tinha atingido o limite da idade, o professor Carlos Pinto de Ascensão e convidaram-me para ir para diretora do Instituto. Eu tive alguma dificuldade em decidir. Tinha que ser dedicação exclusiva, ou universidade ou instituto. Não me deixavam acumular, nem eu podia. E então o meu pensamento foi assim: “Se eu não ficar no instituto..., porque a universidade também me pedia dedicação exclusiva...Assim, com a tese de doutoramento pronta para entregar na Universidade de Letras, deixei a universidade e optei pelo instituto. Indo para o instituto eu tinha possibilidade de fazer todo um trabalho de Linguística Aplicada e era isso que eu gostava. Aceitei ficar no instituto como diretora e aí começou então a grande luta. Eu tive sempre muito boas relações com todas as associações de surdos que havia na altura, no fundo era a de Lisboa e a Federação que é na Amadora, onde estava e onde está agora o Sr. Arlindo. Acontece que, em contacto com a Associação Portuguesa de Surdos, que na altura tinha como presidente o Helder Duarte, que é um marco importantíssimo na defesa dos direitos das pessoas surdas e acho que é uma pessoa que deveria ouvir também. Era o Helder Duarte e depois mais tarde, o João Alberto, que é o atual presidente. Também colaborou muito connosco o presidente da Associação de Surdos do Porto, o senhor Baltazar. E aí começámos com a investigação. Em 1994, saiu o livro “Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa”. Anteriormente havia um trabalho feito pela Professora Raquel, em colaboração com Isabel Prata que é “As mãos que falam.” E daí nós partimos para a investigação e ficámos realmente estupefactos com os resultados que encontrámos em relação à gramática da Língua Gestual Portuguesa e o estado em que ela se encontrava. A LGP era proibida de entrar na sala de aula. Era unicamente utilizada pelos próprios educandos entre si e pelos educadores que depois tiveram de a aprender para poderem comunicar. É interessante que os primeiros surdos adultos a quem eu disse: “Vocês têm uma língua”, eles diziam: “Ah! Não é nada uma língua. É só gestos.”

De certo modo, foram os ouvintes que alertaram os surdos para esta nova visão da surdez...

Claro. Passámos-lhe essa imagem. Eles estavam numa sociedade ouvinte e sempre os quisemos tornar ouvintes e nunca respeitámos aquela comunicação nem olhámos com atenção para aquela comunicação que eles utilizavam, de modo que eles próprios achavam que não tinham uma língua, a língua era a nossa, a oral. Conversámos com eles. Alguns já tinham começado a ir a congressos lá fora. Também souberam através da Federação Mundial de Surdos que as coisas estavam a mudar nos diversos países e depois, nós instituto, tivemos a sorte de concorrer, porque eu estava ainda a trabalhar na universidade, a uma proposta de trabalho da Comunidade Europeia, com a Universidade de Bristol que abrangeu praticamente todas as universidades europeias que estavam a trabalhar também na investigação da língua gestual e aí foram 4 anos. Foi uma felicidade para nós porque tivemos parceiros fantásticos. Por outro lado, quando fomos visitar Gallaudet, que foi por volta dos anos 90, criámos relações muito amigáveis com o professor Robert Johnson e com o professor Scott Lidell, que estavam a fazer investigação e que se interessaram imenso pela Língua Gestual Portuguesa e então também passámos a ter contactos permanentes com eles através de correspondência e eles também foram uns parceiros invulgares para nos ajudar nesta investigação, a tal ponto que o professor Robert Johnson, porque tinha mais disponibilidade que o professor Scott Lidell, passou a vir regularmente a Portugal a todas as ações, porque nós tínhamos pós-graduações, mestrados e doutoramentos. Ele veio sempre e tem continuado a vir. Ele e também o Scott Lidell são de facto os expoentes máximos na investigação em língua gestual. Eu tenho que fazer aqui referência a uma pessoa admirável que eu conheci, que foi a professora Úrsula Bellugi do Salk Institute com quem estivemos e com quem trabalhámos e continuamos a trabalhar. Ela veio cá e adorou o trabalho que estávamos a fazer, porque ela como investigadora na parte da neurologia, o Professor Robert Johnson na parte da linguística e também o Professor Scott Lidell, houve uma ligação muito grande entre estes aspetos. Deram-nos uma ajuda muito importante nestes aspetos. Eles foram um marco muito importante, ajudaram-nos imenso. Pensavam: “estão aqueles dois tristes ali sozinhos em Portugal, no fim do mundo, e ainda por cima numa escola”. Essa foi uma vantagem que eu e o Amândio tivemos e ele foi sem dúvida um parceiro incomparável. Foi ótimo para nós termos uma escola onde pudemos fazer investigação-ação. Tudo isto era muito mais complicado nas universidades. Podiam fazer estudos com um ou dois meninos fora da instituição. Nós estávamos dentro da instituição e pudemos implementar um trabalho que foi com as crianças, mas que foi sobretudo um trabalho com os professores, primeiro os de Língua Portuguesa e depois os de língua gestual. Nada havia de formação de professores de surdos e de Portugueses

como segunda língua e também não havia formadores surdos preparados para serem professores. Ao longo deste tempo todo, nós fomos fazendo formação. Os professores logo em 1992... A Casa Pia apostou em nós e deixou-nos ficar a fazer formação com os professores de Português como segunda língua durante um ano; essa formação foi feita com o apoio das famílias, da APS, fizeram com professores que vieram do estrangeiro: veio o Professor Robert Johnson, veio a Professora Beppy da Holanda, veio a Professora Anne Mills. Dos vários contactos que tínhamos com as universidades europeias convidámos todos aqueles que podíamos convidar. Aquele ano foi o ano em que esses professores não deram aulas. Tiveram que fazer um projeto: qual era o seu novo Programa para a Língua Portuguesa, considerando que a língua gestual era a primeira língua. Concomitantemente, estava previsto no plano um ano inteiro de formação intensiva em Língua Gestual Portuguesa.

Quando partiram para a implementação de uma educação bilingue já havia uma formação sólida?

Já. Aos professores surdos da APS, os chamados formadores, demos-lhes toda a formação pedagógica juntamente com os professores de Língua Portuguesa e fizemos uma equipa maravilhosa, articulada. A nível de equivalência foi complicado, mas como nós tínhamos autonomia foi possível colocá-los a trabalhar connosco, com um paralelismo pedagógico similar ao dos outros professores. Demos-lhes formação durante um ano inteiro e depois, durante os outros anos todos, continuaram a ter formação mesmo até antes de eu ter saído da instituição. Já saí há dois anos. Tinham uma tarde ou uma manhã inteira em que tinham formação, em que combinavam o trabalho que iam fazer na próxima semana, todo o trabalho era articulado. Então o professor de Língua Portuguesa ia melhorando a língua gestual nas conversas com o professor de língua gestual e este ia assumindo muito melhor a Língua Portuguesa. Como sabe, eles tinham alguma dificuldade. Mas nós estabelecemos muito bem, muito objetivamente os parâmetros que tinham os professores de Língua Portuguesa e os professores de língua gestual. Os professores de língua gestual tinham apenas que dar a sua língua, não tinham que fazer paralelo com nenhuma outra língua. Os professores de Língua Portuguesa tinham que fazer a ligação entre a estrutura das duas línguas, como é que se passava da estrutura gramatical da língua gestual para a estrutura gramatical da Língua Portuguesa. Isso foi criando uma segurança muito grande nas crianças. Perceberam que a língua deles era uma língua, só que tinham de aprender uma outra língua diferente, oral ou escrita. Também tínhamos que trabalhar com as terapeutas da fala que sabiam também a LGP e era a partir da língua gestual e dos textos escritos que se articulava tudo. Acho que o mérito do instituto foi conseguir formar e continuar a fazer formação contínua e reflexões sobre o trabalho que ia construindo. É claro que tivemos que pensar num modelo e o modelo foi sofrendo alterações. Foi o modelo de educação bilingue em que realmente se partia da aceitação da língua gestual como a língua natural das crianças surdas e a Língua Portuguesa como segunda língua das crianças surdas, oral e/ou escrita, até aonde eles chegassem. O programa foi-se adaptando, tudo isto com formação e reflexão contínuas. As educadoras de infância contavam histórias que transmitiam valores, valores que não se ensinam de uma forma direta e formal. Em termos de currículo, eles foram adquirindo uma educação exatamente igual à das outras crianças, embora com um desfasamento porque eles tinham começado a adquirir a língua gestual muito mais tarde que as outras crianças, daí que nós começámos logo a sonhar com o berçário e já temos neste momento, e os pais começam a ter imediatamente uma intervenção. Começámos a trabalhar com os hospitais... Os hospitais foram de uma abertura inesperada. Mas isto é um trabalho que demora muito. Hoje os alunos que estão no 6º ou 7º ano, eles foram aprendendo língua gestual e desenvolvendo-se uns com os outros, com os professores surdos, com outros adultos surdos, muito diferente de antigamente, quando eles só falavam língua gestual nos intervalos uns com os outros. Era já uma língua gestual, mas estava pouco desenvolvida, porque não tinha os parceiros, o *background* que nós temos que ter para que uma língua se desenvolva. Nós estamos no berço e estamos já a interagir com o meio circundante, a ouvir tudo o que se está a passar e é assim que nós depois vamos adquirindo a língua. Eles precisavam desse *background* todo para adquirir a língua gestual de uma forma natural. Isto não acontece de um dia para o outro. Nós implementamos o projeto em 1995 para os formadores, mas as crianças não tinham uma intervenção precoce. Leva muitos anos, daí que os resultados que temos e só posso falar até à altura em que saí do instituto, eram resultados muito bons em relação àquelas crianças às quais não tinha sido aplicado este modelo. Em relação à aceitação da língua gestual, tínhamos já um percurso feito e havia já a gramática da língua gestual debaixo do braço...

De quem é que partiu a ideia de avançar para a luta pelo reconhecimento da LGP?

Fomos em conjunto, fomos todos. Não posso dizer que fui eu, fomos em conjunto. Então o Helder! Ele teve um papel preponderante, uma força incrível. Fomos nós e o Helder, então presidente da APS. Nós demos-lhe a segurança científica. Fomos à Assembleia, falamos com todos os partidos. Tivemos que explicar tudo. Já tínhamos a Gramática. Estava ali a prova científica, já tinha sido aceite pela universidade. Portanto, era difícil eles dizerem que não era uma língua, tanto que foi aceite, mas foi uma luta muito grande. Mas aí, o Helder a nível de contactos com jornais, televisões, Assembleia da República... foi um pilar muito importante.

Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial entre a Comissão para o Reconhecimento da LGP e as Comissões Parlamentares da Assembleia da República?

Foi desde 1994 até 1997. Foram muitos anos, mas teve que ser. Ainda assim, quando foi aceite a língua gestual na Assembleia da República saiu um artigo, não me lembro do nome de quem escreveu... dizia que “agora que a língua gestual tinha sido aprovada, já era permitido o manguito”. Está a ver a ironia das pessoas que não percebem. Mas nós respondemos-lhe bem, só que o jornal não publicou a nossa resposta. Isto para lhe dizer que não foi fácil, ainda hoje existem opiniões contrárias...

Está a referir-se a grupos de interesse?

Exatamente. Eu tenho muito medo. De que é que eu tenho medo? Eu não tenho dúvida nenhuma que o modelo que implementamos, o bilinguismo, e que tem que ser sempre adaptado, modificado, é o melhor. O que é que acontece? Acontece que o Ministério da Educação diz que sim, que está a implementar o bilinguismo, mas não está. Ninguém trabalha em articulação, nem os professores de Língua Portuguesa têm formação em língua gestual, nem os próprios surdos estão preparados para dar a língua gestual, porque eles precisam de preparação científica para isso. O que é que acontece? Acontece que as crianças não vão ter, não podem ter o desenvolvimento que se esperava que deveriam ter e eu tenho medo que um dia usem isso como uma arma e digam: “Afinal, isto da língua gestual não serviu para nada, o melhor é voltarmos ao oralismo.”

Eu tenho muito medo. Leio e fico muito preocupada. Eu sempre disse isto. Não estão a dar formação. Eu e o Amândio telefonámos para o Ministério da Educação durante o primeiro mandato do José Sócrates. Telefonámos para o Gabinete da Senhora Ministra e foi o Dr. Valter Lemos que me atendeu. Nós tínhamos enviado uma carta dizendo: “Temos a experiência do trabalho desenvolvido no Instituto Jacob Rodrigues Pereira e temos disponibilidade absoluta para colaborar convosco, dizer da nossa experiência”. Sabe qual foi a resposta deles. O Dr. Valter Lemos telefonou-me, eu disse-lhe que queríamos colaborar, não queríamos ganhar dinheiro nenhum extra, era só para ajudar os surdos, pois tínhamos o nosso trabalho. Dávamos os dias e as noites. Sabe o que ele disse: “Oh minha senhora, eu até lhe agradeço, mas a senhora até nem é do nosso Ministério. Eu respondi: “Não sou do vosso Ministério?! Mas eu estou-lhe a falar em nome da defesa dos surdos. O senhor sabe do que é que eu estou a falar? Eu estava noutra Ministério e ele era do Ministério da Educação! Eu e Amândio, sendo uma referência na educação de surdos, porque somos, recebemos uma resposta assim. Em vez de as pessoas dizerem “Vem e ajuda”, não. Dizem: “Vai-te embora, porque tu és um perigo! Não queremos a tua ajuda, nós é que sabemos.” É incrível o nosso país! Eu não estou minimamente interessada em lugares. Não preciso. Neste momento, estou aposentada. Se quisesse estava na Universidade Católica. Não fiquei na Católica, porque acho que o meu percurso foi com o Amândio e era com o Amândio que devia continuar na Universidade. Já não me interessava o percurso na Universidade. Interessava-me continuar na investigação, mas não a dar aulas, nem na formação, a não ser com ele, porque era a pessoa que sempre tinha trabalhado comigo e que eu sabia que seguia a via correta. Desaparecendo ele, fiz questão em não assumir e em mudar de vida, ter outros interesses. É claro que, se eu fosse precisa, para qualquer apoio, como consultora, as pessoas tinham-me de graça. Eu tenho uma quantidade enorme de bibliografia como ninguém tem cá em Portugal, nem universidades. Compramos, eu e o Amândio. Temos um mundo de coisas que poderiam ajudar os surdos e não há ninguém que queira saber. Eu não vou oferecer mais o meu apoio, mas se eles quiserem, sabem onde eu estou e podem procurar-me. Mas não há ninguém que me procure... Eu tenho uma pena de não poder ajudar os surdos. Tenho um espólio que é inimaginável e é um disparate desperdiçá-lo. Parece que há capelinhas ... O meu terror é que os surdos venham realmente a regressar nas conquistas alcançadas. A luta pelo bilinguismo foi tão autêntica, e que é a melhor

para os surdos, porque não exclui a língua oral, os surdos têm a oportunidade de a aprender. Ninguém pode aprender uma segunda língua se não tem uma primeira adquirida. Isto é uma daquelas coisas que toda a gente sabe, que a nível da linguística, da neuropsicologia, está provado. O que é que nós vamos fazer aos surdos? Dói-me a alma só de pensar. Eu fui formada na educação oralista, mas consigo perceber perfeitamente por onde isto passa. Ouça, eu tenho alunos surdos, que foram educados pelo oralismo e que apresentam umas dificuldades tremendas na escrita. Para que é que estamos a insistir nisto? Eu tenho provas disso. Eu facultei-lhes testes e tenho esses registos. Sei as dificuldades com que eles se debatem. Eu tive alunos surdos na pós-graduação e no mestrado e tenho registos das suas dificuldades. Ora, e falará com a Marta. Ela lhe dirá o que ela pensa. Espero que não tenha mudado. O Ministério da Educação tem medo... O Amândio saiu da Casa Pia, sentiu que o seu trabalho não estava a ser reconhecido, que a linha estava a ser outra. O nosso trabalho foi um trabalho de missão, nunca ninguém nos pagou um tostão a mais. Como deve calcular nós trabalhávamos de dia e de noite, fins de semana, férias. Era um trabalho de paixão. De repente pensámos, tudo isto vai abaixo e não é por nós. O Amândio faleceu, eu vou falecer um dia, mas os surdos continuam, mas será que eles terão que fazer o mesmo percurso que fizeram desde a antiguidade. E digo-lhe, esta resposta que o Ministério da Educação me deu é paradigmática. Foram dizer que eu era de outro Ministério. O que é que tinha eu ser de outro Ministério? Eu até podia ser da China. Não quiseram sequer ouvir-nos, não estiveram interessados em ouvir-nos. Só quiseram fazer a capelinha deles, mas a capelinha deles que eles dizem que é o ensino bilingue não é, porque não há preparação. Os próprios professores se queixam... Nós já fomos a muitas escolas, chamados pelas próprias escolas, à nossa custa e os professores queixam-se de falta de formação. Nós podíamos ajudar muito, dar orientação. Este é o caminho para os surdos, mas será que Portugal vai deixar cair isto, eu nem digo que é por uma questão política, é por uma questão de capelinhas. Só que eles não sabem, querem fazer sozinhos, mas não sabem. Apanharam uma coisa aqui, outra coisa ali...

Voltando ao reconhecimento da LGP, a Maria Augusta participou enquanto ator individual?

Não, sempre fiz questão de estar com os surdos. Foi uma representação. Sempre fiz questão de os surdos irem à frente. Fiz questão em dizer que foram os surdos que avançaram, foi o Helder que tentou arranjar os contactos, sempre em nome deles. O meu papel era mais de retaguarda. Quando chegasse a altura, explicar às pessoas os porquês, então eu explicava melhor.

Quem foram os outros membros da Comissão?

As associações que estiveram presentes foram a APS, o Helder e o João Alberto, estava o Armando Baltazar pelo Porto, o Arlindo pela Federação, representando todas as associações de surdos, eu e o Amândio, representando a associação de professores, o Bettencourt ainda esteve nesse grupo. Nos finais, entrou o Dr. Adalberto do Secretariado Nacional de Reabilitação, foi mesmo já no fim. Estava tudo praticamente tratado. Ele ainda foi a uma reunião final. Penso que não me estou a esquecer de ninguém. O grupo inicial foi esse. Depois pode ter aparecido uma ou outra pessoa.

Foram à Assembleia da República?

Sim, sim. Fomos mesmo à Assembleia da República e os partidos receberam-nos muito bem, os vários partidos numa sala e colocaram-nos todas as questões. Também fomos a todas as televisões, a todos os canais.

Quem foram os deputados que, no seio da Assembleia da República, negociaram com os representantes da CPRPLGP?

Não me lembro do nome dos deputados, lembro-me dos partidos. Lembro-me que foram os partidos da esquerda que nos apoiaram: PS, PCP, os Verdes também. Não me lembro se também foi o Bloco de Esquerda. Foram esses partidos os mais atentos à nossa questão.

Qual foi o grau de abertura demonstrado pelas Comissões Parlamentares relativamente às propostas apresentadas pela CPRPLGP?

Eu senti logo que muitos dos deputados perceberam o que estávamos a dizer. Há sempre alguns que não percebem tanto, mas eu tive a consciência de que isto ia mesmo para a Constituição, porque grande parte dos deputados entendeu o que estávamos a dizer.

Saiu na Constituição o texto que tínhamos aprovado. Temos que tirar o nosso chapéu à Assembleia, aos partidos, às televisões também. Receberam-nos muito bem na altura. Foram muito abertos. Não podemos dizer o mesmo do Ministério da Educação. Tem sido realmente, dá-me ideia que tem pessoas à frente que têm medo ...

O Ministério da Educação não esteve envolvido neste reconhecimento da LGP?

Não, só a Assembleia da República. Eu fui sempre como representante da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Surdos. Nunca fui como representante do Instituto Jacob, nem o Amândio. E fizemos muita questão de sermos pares com os surdos. E depois distribuíamos as tarefas consoante aquilo que cada um sabia fazer melhor. E foi assim, em equipa, completamente em equipa.

Na sua opinião, de que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Teve implicações muito grandes, na medida em que o próprio Ministério da Educação teve que repensar a sua política. Na altura do Despacho n.º 7520, a Dra. Maria João Reis esteve à frente no Departamento de Surdos e tentou arranjar um grupo, uma *Task Force* em que entrava eu, a Professora Raquel Delgado Martins, entrava a ESE, a Dr.ª Isabel Amaral não estava, mas estava o Dr. Francisco Vaz, elementos da Associação de Surdos. Era um grupo no Ministério da Educação para repensar as Unidades de Surdos.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente à luta por esse reconhecimento, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

Sim, porque um surdo não é deficiente. Para os pais até dá jeito que os filhos não se afastem deles. Como eu os percebo, largar um filho e deixá-lo ir para longe é difícil, mas largar um filho sem apoios para que ele se transforme num deficiente mental, para que não se desenvolva ainda é pior. Isso é que os pais têm de perceber e tem que haver quem lhes explique. Quem é que faz isso por esse Portugal? Ninguém.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Eles têm direito a escolher, desde que estejam informados. É preciso perceber isso. Os pais têm que estar devidamente informados. Não têm que estar a seguir a fação A ou B ou C. A nossa não é uma fação, é o resultado de um trabalho que tem bases científicas e que tem já provas dadas por esse mundo fora. A comunidade surda tem que perceber que não é deficiente, tem que ter condições para adquirir a sua primeira língua. A partir daí o mundo abre-se à sua frente. Se os pais não perceberem isso, o que vai acontecer é o que aconteceu até aqui, ou seja, a esmagadora maioria dos alunos com níveis académicos baixíssimos e depois haver, dois ou três que tiveram mães que investiram neles, na sua oralidade, mas... Digo-lhe, se esses pais pensam que estão a fazer o melhor... Eu já falei com mães dessas, mães que deixaram de trabalhar e dedicaram toda a sua vida e depois disseram-me: “Foi o maior disparate que eu fiz, se eu soubesse...” E depois houve o problema da identidade. Os filhos cresceram sem saber se eram surdos ou ouvintes. Toda a vida lhes incutiram que tinham que ser iguais aos ouvintes, mas chegou uma altura em que tiveram que escolher e estavam completamente confusos. Isso aconteceu com quase todos os surdos que tiveram algum sucesso oralista. Vá ver na universidade qual é o grau de compreensão das matérias que eles têm se não tiverem por detrás quem lhes desmonte aquilo tudo e lhes faça o trabalho. Eles não têm opinião própria, não fazem a assimilação dos conteúdos. Vão ser uns frustrados. Se forem para um emprego não vão ter as capacidades esperadas deles, claro que não vão ter. Eu tive algumas mães com tão boa vontade que, enfim... só tenho que respeitar, fizeram-no por bem... Chegaram a vir falar comigo e só falavam elas. Eu dizia: “Por amor de Deus, deixe falar a sua filha. Hoje a senhora não fala”. Elas não conseguem. Elas têm que falar pelas filhas e as próprias filhas dizem: “Ela fala, ela fala.” O que é isto? É isto o que eu quero de um filho? Quem é capaz de dizer isto aos pais?

O mal é que nem eles nem muitos médicos estão devidamente informados e como não estão, alguns até dizem: “Não tenha problemas, ponha-lhe o aparelhinho e já o pode colocar em qualquer escola”. Isto não agrada a qualquer pai? Por amor de Deus, é a solução mais fácil, agora não é a solução melhor. Isto tem que ser explicado aos pais assim, mais cientificamente ou mais pragmaticamente consoante o desenvolvimento deles, percebe. É preciso lutar, mas quando eu vejo que, ao nível do Ministério da Educação, quando uma pessoa se disponibiliza para ajudar e dizem: “Chega-te para lá, dentro do mesmo partido, porque nem sequer somos

de partidos diferentes, isto é absurdo.” Só porque eu estava na Casa Pia, que é o Ministério da Segurança Social, veja bem! De maneira que nunca ninguém trabalhou connosco, mas não há ninguém no Ministério da Educação que tenha as capacidades que nós temos, nem a formação, nem mesmo o conhecimento académico.

Depreendo que defende hoje em dia o mesmo modelo educativo que foi defendido na altura do reconhecimento?

É assim. Continuo a defender o bilinguismo, mas sinto muito medo de que aconteça aquilo que eu já há uns anos pensava que podia acontecer. As pessoas assimilaram mais ou menos a filosofia bilingue em relação à educação de surdos, simplesmente não prepararam as pessoas para que a aplicassem e eu tenho a certeza de que se não houver uma grande preparação da parte dos professores, tanto de língua gestual, como de Língua Portuguesa, como das outras línguas, de serem também proficientes em língua gestual, eu tenho a certeza de que todas estas medidas e todas estas leis que saíram vão conduzir os surdos ao atraso. Vamos regressar à década de 80 em que as coisas efetivamente... não vão avançar. Com muita pena minha, e sobretudo para os surdos. É o que eu penso. A minha principal aposta seria a formação.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Eu acho o conceito não só perfeitamente aceitável, como benéfico para as crianças e jovens que têm outros problemas. É claro que, em qualquer processo de inclusão, é preciso olhar para o grupo a ser incluído, nas suas especificidades. Na inclusão da criança surda deve ser respeitado que a sua primeira língua é a língua gestual. As crianças surdas podem estar integradas em algumas disciplinas, agora o que elas têm que ter sempre é a capacidade de comunicação, têm que ter alguém que comunique com elas em língua gestual. Inclusão, sim senhora. É uma filosofia que eu defendo, mas uma inclusão em que não se respeitem as particularidades, as especificidades, não é inclusão, é uma complicação, é uma confusão. Ninguém ganha com isso.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Primeiro foi a luta para a aceitação da língua gestual. Para essa aceitação muito contribuiu a nossa investigação, a investigação que o Instituto levou a cabo, a publicação de “Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa”, outras publicações e artigos que nós tínhamos em imensas revistas, aquele trabalho da Dr.^a Isabel Prata e da Prof. Raquel Delgado Martins, “Mãos que falam” e também a dinâmica existente na associação de surdos, aqui de Lisboa.

E em termos internacionais?

Como já disse anteriormente, tivemos efetivamente uma vantagem muito grande, porque conseguimos ter projetos com toda a Europa e não só, também com os Estados Unidos. Nós trabalhámos praticamente com os linguistas todos da Europa que trabalham nos seus departamentos das universidades com a língua gestual, concretamente a Virgínia Volterra, na Itália; a Anne Mills, na Holanda, o Jim Kyle em Bristol, na Inglaterra; a Beply também na Holanda, a Inger Ahlgren da Suécia, a Britta Hansen também, todos. Depois, tivemos 15 dias em Gallaudet e aí, contactamos com todos os linguistas que estavam a trabalhar a língua gestual. Ficamos como parceiros em trabalhos, eles deslocaram-se cá, para fazer formação aos diversos cursos que nós abrimos não só na pós-graduação, como no Mestrado em Língua Gestual e Surdez. Continuamos sempre com os contactos na Europa e nos Estados Unidos. Esteve também cá a Professora Úrsula Bellugi e o marido, o Dr. Klima. Estiveram cá a trabalhar connosco. O que publicávamos, traduzíamos e enviávamos para eles e eles faziam o mesmo. Também nos enviavam todos os trabalhos de investigação. Tivemos o privilégio de trabalhar com todos estes investigadores. Também trabalhámos com o Brasil. Quando o Dr. Amândio morreu, nós íamos lá fazer um seminário e começar um protocolo de trabalho com duas universidades do Brasil. Tivemos também vários contactos com a América. Fizemos aqui o primeiro Congresso Latino-Americano, fomos à Colômbia e fomos à Venezuela e tivemos contactos com os linguistas que lá encontramos: Sanchez, Skliar... Eu acho que é difícil ter existido alguém que estava a fazer investigação e que nós não tivéssemos contactado.

O Despacho sobre as Unidades saiu depois em 1998. Sabe quem foi consultado?

Penso que terão chamado alguém da Associação Portuguesa de Surdos, porque as pessoas

que faziam parte da APS, a Helena e a Paula Estanqueiro, penso que andaram por lá.

Não foi consultada na altura?

Depois de ser publicado o Despacho n.º 7520, organizou-se um grupo de trabalho, uma *Task Force* com a Dr.ª Maria João Reis, em que estava representado o Instituto Jacob Rodrigues Pereira como base da investigação em língua gestual e de aplicação do modelo bilingue. Estava a professora Raquel Delgado Martins, da Faculdade de Letras, estava o Dr. Francisco Vaz como representante da ESE de Lisboa e os representantes do Ministério da Educação.

Pode falar um pouco desse grupo de trabalho?

Reunimos algumas vezes, apresentámos algumas propostas que acabaram por depois ficar na gaveta. Quando a Dr.ª Maria João Reis saiu, a *Task Force* desapareceu.

Quer dizer então que não houve continuidade...

Não. Não houve. Eu tive conhecimento, que a Dr.ª Maria João Reis, e honra lhe seja feita, tentou que este grupo fosse o tal grupo consultor e orientador, para que se desenvolvessem as ações que já se tinham experimentado no instituto, que tinham resultados reconhecidos por toda a gente. Ela saiu e depois, eu penso que as pessoas que estão no Ministério da Educação, no pelouro dos surdos têm muito medo que haja outras que saibam mais. Querem preservar a sua posição e não reconhecem que as outras pessoas realmente têm conhecimentos superiores.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98 e qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Olhe, eu acho que é a confusão generalizada, porque não é coerente. Não é coerente, não dá condições para que a pouca coerência que ele tem... Digamos, eles tentam ter uma filosofia correta. Mas, como não estão dentro do assunto, no decorrer do próprio Despacho há incoerências...

Pode dar-me um exemplo dessas incoerências?

É não haver ... Só tendo aqui o Despacho é que lhe sei dizer. Algumas das coisas eu apontei e passei para o João Alberto, para ele ver com muita atenção. Mas além de tudo, o que eu acho ainda mais grave é que não se vê uma única intenção de preparação das pessoas para poderem entrar naquela filosofia educativa e aí cai tudo pela base.

Eu estive uma vez num fórum na Assembleia de República promovido por um grupo de que já não me lembro e onde estava a Dr.ª Filomena Pereira. Naquele fórum, estavam pais. Um deu o exemplo de que a sua filha tinha conseguido com o trabalho ter sucesso e achava que as crianças deviam estar todas com os ouvintes... Nós, no instituto, também temos ouvintes, agora há coisas específicas de uns e coisas específicas de outros... A Dr.ª Filomena Pereira disse: temos que ouvir com atenção as opiniões dos pais, temos que respeitar os pais. Depois o Professor Sérgio Niza disse: Ó minha senhora eu não posso decidir na minha vida uma coisa sobre a qual desconheço e se os pais desconhecem aquilo que têm em mãos e as possibilidades que têm, os pais não podem fazer a opção mais correta. "Os pais sabem sempre o que é melhor para os filhos", disse ela. E agora, já viu? Eu estou muito preocupada neste momento, acho que o Ministério da Educação não está preparado... Em relação aos surdos, é muito mais "interessante" para os pais terem os filhos perto de casa e em turmas de ouvintes, porque o seu filho já não é surdo, vai para a escola e está junto com os ouvintes.

Para o ME também é muito mais simples do que se tivesse uma política em que tivesse que investir. Parece tudo mais simples para os agentes, mas é tudo para derrotar os surdos.

Então no seu entender, o Despacho 7520 falhou os seus objetivos?

Sim, não deu armas para que as pessoas seguissem a filosofia. Eles podem fazer todas as leis, mas se, efetivamente, as pessoas não estiverem todas esclarecidas é como o voto, a pessoa pode ir votar, mas se, não estiver esclarecida vota, porque aquele é mais bonito, fala melhor... diz coisas que eu gosto mais. Isto é exatamente igual. Como é que eu posso escolher a educação do meu filho se eu realmente não sei, não estou esclarecida das várias vias e do que pode acontecer no final de cada via.

Não houve nenhuma iniciativa que tenha sido tomada em termos de formação?

As vicissitudes políticas têm atrasado um bocado estas coisas, porque quando a Dr.ª Maria

João Reis estava no Ministério da Educação tinha essa preocupação. A Dr.^a Filomena Pereira também tinha. Elas tentaram contactar a Professora Inger Ahlgren para vir cá a Portugal fazer uma sensibilização aos professores. Ela já nos conhecia de há muitos anos que trabalhávamos com ela e disse: “Mas vocês têm aí uma escola formidável. Está a trabalhar o bilinguismo, tem aí dois investigadores ótimos, o que é que eu vou aí fazer?” Deu-lhes a nossa referência. De qualquer modo, convidaram-na para vir. E ela esteve connosco. Fizemos os três, uma sensibilização ali no instituto. A maior parte eram professores do Ministério da Educação. E, nessa sensibilização, ela disse exatamente: “Vocês peguem nestas duas pessoas que aqui têm e não mandem vir mais ninguém do estrangeiro. É que não vale a pena. Eles estão na filosofia certa”. E assim foi. A Dr.^a Maria João Reis agarrou-nos e foi quando se criou a *Task Force*, tanto para se fazer a formação aos professores na universidade como na ESE, fazer-se um protocolo para ver quem é que havia de pegar na formação dos professores e mais ainda: como se estavam a criar as tais unidades de ensino especial em que estavam incluídos os surdos foi gizado um plano, tendo em conta que alguns elementos deste grupo se deslocariam aos diversos agrupamentos para sensibilização. Nós considerávamos que era impossível implementar um projeto destes sem ser seguido, sem as pessoas serem sensibilizadas, sem as pessoas colocarem as questões que tinham. Verificava-se na altura que as escolas tinham intérpretes e estes não sabiam exatamente o que iam fazer. Não se sabia se iam fazer de professores ou de intermediários dos surdos, não se sabia exatamente o que iam fazer. Haviam os surdos, que eram professores surdos. Ninguém sabia muito bem o que é que eles iam fazer também. Nem eles próprios sabiam. Como nós implementamos o projeto no instituto, nós tínhamos o grupo dos professores surdos, tínhamos o grupo dos professores ouvintes. Trabalhávamos com uns e com outros e com todos em conjunto. Eles tinham que preparar as aulas em conjunto. Nós nunca tivemos intérpretes nas aulas, nunca. Nós tínhamos o professor surdo e o professor ouvinte. O que é que aconteceu? Esta junção entre o professor ouvinte e o professor surdo deu que eles desenvolvessem altamente a língua gestual, porque estavam já a aprender há bastante tempo. Nós ali parámos um ano com um grupo de professores. Não fizeram mais nada a não ser estar a aprender língua gestual e em contacto com a comunidade surda para abrangerem também a cultura, a forma de estar deles, etc. O nosso projeto no Ministério da Educação era implementar uma coisa deste tipo, em que se dava formação aos professores surdos, em que se dava formação aos professores ouvintes e se fazia a articulação entre ambos e nós íamos avaliando. Eles traziam as dúvidas que se lhes estavam a pôr consoante as realidades de cada um, porque isto não é aplicar-se a placa A ou a placa B, ou a resposta A ou a resposta B, não. As respostas são múltiplas, dependendo da população, da forma como as pessoas estão, etc. E havia um plano muito bem gizado deste apoio, porque nós dizíamos que este projeto só podia ir para a frente com um grupo que gizesse estes apoios às Unidades. Era um trabalho gratuito. Só pedíamos que nos pagassem algumas deslocações para mais longe. Para mais perto, nós íamos no nosso carro. Isto não trazia quaisquer despesas ao próprio Ministério. Começámos ainda com o núcleo do Seixal, programamos uma ida a Évora e estava programado apanharmos as Unidades todas. Mudou o governo, a Dr.^a Maria João Reis saiu, a Dr.^a Filomena foi chamada para outro lado, acabou. Nunca mais ninguém fez nada. E depois, a confusão generalizou-se no Ministério. Como os professores e os intérpretes vinham muitas vezes às nossas formações, nós apercebíamos-nos do caos que havia. Ninguém sabia qual era o papel que tinha que representar. O intérprete era chamado para tudo. Era chamado para problemas disciplinares, para problemas de ensino, etc. O professor surdo era posto de lado e diziam-lhe que ele não sabia ensinar e que não tinha capacidade nem formação, portanto não era considerado professor, era considerado um auxiliar de segunda ou terceira classe. Tudo isto nos afligiu muito. Nós ficámos extremamente preocupados, porque achámos que as coisas não estavam a ser implementadas como deviam ser. Não iria faltar muito tempo para que começassem a dizer que isto da língua gestual não valia a pena, porque não dava resultado nenhum.

E não foi implementado mais nenhum plano de formação?

Não, a partir daí, de certeza que não foi implementado mais nenhum plano de formação, porque eu não tive conhecimento. Nenhum dos membros do grupo foi chamado. Pode ter havido alguma experiência pontual. Nós, por exemplo, corremos o país, a Guarda e aquela zona, algumas escolas chamavam-nos para nós fazermos pequenas ações de formação, de explicação, de sensibilização. Fomos chamados e dissemos sempre que sim.

Eram as próprias escolas que vos chamavam?

Eram as escolas, exatamente. Nunca faltamos a nenhuma. Fomos sempre a todas.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Era uma vergonha. Os surdos só se encontravam nos intervalos. O que é isto? Mas é assim. É tão fácil perceber que uma língua só se aprende em interação com os outros, em contexto. É assim que ela surge. Porque é que os surdos têm que ser diferentes. Eles só têm que estar juntos num contexto com adultos surdos. Nós ouvintes, também aprendemos a falar em contexto, com os pais, com os avós, com os tios, com os irmãos e os primos, tínhamos aqueles modelos todos. Os surdos têm direito a ter isso. Então, porque é que não se deixa eles terem isso? Como é que eles desenvolvem depois a sua própria língua? É ignorância, é o facilitismo. Toda a gente fala, mas ninguém sabe a coisa mais simples deste mundo. Para se adquirir uma língua, para os surdos serem completamente iguais aos ouvintes, porque eles não são deficientes, eles só precisam de ter um envolvimento linguístico que os deixe adquirir a sua língua natural. A partir daí, é só realmente adaptarmos e fazermos a passagem de uma língua, uma estrutura que eles têm para outra estrutura, como eu faço. Começo a aprender inglês e na minha cabeça os meus neurónios começam a fazer as ligações como eu digo em português e como eu digo em inglês. É assim que eu aprendo as línguas, é assim que eu formo a gramática da nova língua, é assim que eu aprendo a falar outra língua. Se os surdos não têm a sua língua bem desenvolvida, eles nunca vão ser capazes de ter a segunda língua bem desenvolvida, que é o tal semilinguismo que dizem e que está em vários tratados de linguística. Uma pessoa que nunca adquiriu uma língua com autêntica competência nessa língua não consegue aprender mais nenhuma. Pode dizer umas coisas, mas não é competente. E depois, o que é que significa o não ser competente numa língua para o desenvolvimento cognitivo? A pessoa não se desenvolve. Quer dizer, estamos a fazer dos surdos atrasados mentais. Porque é que eu consigo discutir uma coisa ou ter um discurso coerente? Porque eu tenho trabalhado o meu cérebro com uma língua e se os surdos não têm uma língua devidamente desenvolvida, eles não são capazes de perceber as coisas mais simples do mundo. É por isso que muitas pessoas dizem que os surdos são muito rígidos. Os surdos tiveram que se pautar durante toda a vida por parâmetros muito fixos. O branco é branco, porque o preto é preto. Não há cinzento. Está a ver? E isto é que é a realidade. Se não se pega nisto... eu já não acredito que se pegue...percebe? Eu e o Amândio investimos muito na formação dos surdos e agora tenho medo que tudo se perca. Temos uma equipa ótima de 10 ou 12 professores que eram realmente uma mais valia para irem ajudar os colegas, porque estão perfeitamente imbuídos no espírito, trabalharam seriamente nisso e percebem o que estão a fazer. Agora isto era só assim, uma equipa com 2 ou 3 pessoas, arranjava-se um grupo de 20 pessoas e essas pessoas faziam uma rotatividade, podiam dinamizar reuniões, dar formação aos pais, em colaboração com as associações, com os técnicos, explicar como se faz, os terapeutas da fala explicavam também para eles verem. Ninguém descarta a língua oral, percebe?

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Olhe, vou-lhe dizer muito sinceramente. Eu acabei por deixar de ler decretos. Desliguei-me. Portanto, eu, a esse nível, tenho alguma dificuldade em lhe dar uma resposta.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 defende as turmas de surdos. Qual é a sua opinião sobre estas turmas?

Eu sempre lutei para haverem turmas com surdos e com ouvintes. Foi o nosso projeto, mas nada disto é rígido. Há sempre possibilidade de fazer turmas de surdos com ouvintes, tendo o apoio do professor surdo ou tendo o apoio do intérprete se o professor precisar. E há turmas que de facto não funcionam, a não ser que sejam só surdos. São crianças surdas que têm outras dificuldades acrescidas, têm muita dificuldade em estar com ouvintes, dominam ainda pouco a língua gestual, não têm conceitos praticamente de nada. Qualquer pequeno conceito que se dê de novo, que qualquer criança ouvinte da idade deles já tem adquirido, eles não têm. Assim sendo, nós verificámos que valia a pena em matérias como Português, Físico-Química, Ciências da Natureza, etc. que eles estivessem sozinhos. São áreas específicas, com conceitos a que eles não estão muito habituados. Nesse caso, eu defendo as turmas de surdos, porque acho que devemos ser abrangentes. Se puder ser, eu prefiro as turmas com surdos e ouvintes. Não podendo ser, por razões de atraso linguístico e cognitivo dos surdos, aí

é realmente uma confrontação com grupos completamente distintos e o professor não vai poder avançar. Tudo isto depende das situações das próprias crianças, dos próprios surdos, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu contacto com a língua gestual, tardio ou não tardio, o desenvolvimento da língua gestual. Isto tem que ser adaptado caso a caso. Não conheço uma norma. Tem que ser consoante as necessidades.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 também criou as escolas de referência para concentrar mais os alunos surdos. Qual é a sua opinião sobre esta medida?

Eu acho que é uma vantagem muito grande para o desenvolvimento da língua. Esta desenvolve-se em comunidade, daí que se os surdos estiverem dispersos, eles não têm com quem comunicar. Todos nós sabemos que para uma língua se desenvolver naturalmente, tem que existir uma comunidade. Haver escolas em que os alunos tenham modelos de surdos mais novos e surdos mais velhos, adultos, pessoas que pertençam à comunidade surda, intérpretes e professores que dominem a língua gestual, isso eu concordo inteiramente. Acho que para os alunos é muito bom.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Tive conhecimento e devo-lhe dizer que uma dessas formações foi dada na Universidade Católica. Ainda estive à frente dessa formação para professores do Ministério da Educação. Em relação ao grupo de professores com quem eu contactei, acho que eram interessadíssimos e conscientes de que aquela formação não era uma formação, era uma sensibilização. Era curta. Para além disso, eles precisavam de ter muito contacto com a língua gestual. Havia a parte da língua gestual e a parte da formação geral, digamos assim. Todos os aspetos sobre o bilinguismo se puseram lá e eles foram recetivos, perceberam perfeitamente o que se estava a passar. Colocavam era a questão de como seria depois. Diziam: “Agora vou para a minha escola com uma carteira de cem horas e o que é que eu vou fazer?” Efetivamente, não chega. Eu que sempre trabalhei com surdos, fiz cursos na Associação Portuguesa de Surdos e fizeram-me muito bem, porque houve imensas coisas que eu aprendi e melhorei a minha língua. Se eu continuasse com os surdos, eu continuaria lá. A Língua Gestual Portuguesa é uma língua visuo-espacial. Nós, quanto mais velhos vamos sendo, vamos tendo maiores dificuldades em aprender outra língua. A língua gestual não é uma língua que se aprenda de um dia para o outro. É uma língua que não se aprende só com aulas, mas com muita prática e estando permanentemente a falar com os surdos. Só assim é que ela se desenvolve. Muitas vezes, os professores queixavam-se disso, embora cheios de boa vontade.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Eu acho que os surdos devem estar em agrupamentos, em grandes grupos de surdos para que eles possam comunicar entre si e desenvolver a língua gestual. Acho mal que as crianças não tenham recursos, não tenham possibilidades de ter resposta para as suas necessidades, não vai adiantar nada. Vão continuar a ser surdos com alguns certificados, mas que efetivamente não correspondem aos conhecimentos que eles têm. Foi o que aconteceu ao longo de muitos anos. Os surdos estavam integrados nas escolas, mas efetivamente não havia qualquer cobertura em relação às suas necessidades específicas. O que é que acontecia? Eles estavam nas aulas, apanhavam uma coisa aqui e outra coisa ali, conseguiam defender-se. Lembro-me que fizemos uma vez uma formação com os professores de Português da Escola António Arroio e uma das professoras dizia: “Mas eu não tenho problemas nenhuns”. Algumas professoras mais antigas diziam: “Os meus alunos não sabem ler, eles não percebem o que leem” e ela dizia: “Não, os meus são ótimos, percebem tudo. Eu faço a pergunta e eles respondem tudo do texto”. Ela fazia-lhes perguntas primárias que eles tinham logo a resposta no texto e eles depois iam buscar ao texto. Ela pensava que eles percebiam perfeitamente o texto que ela estava a dar. Isto acontecia assim. O que acontece é que grande parte dos surdos dessa geração não sabem mesmo ler, nem escrever.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

A questão já está respondida. Eles até podem ter certificados, mas ler e escrever não sabem. Nós defrontámo-nos com alguns surdos a fazer o mestrado, não foram muitos, mas que nós praticamente tivemos que lhes dar todo o apoio na leitura e na escrita, porque eles tinham uma dificuldade tremenda e eram surdos que até tinham alguns resíduos auditivos. Tinham feito sempre a sua reabilitação integrados em escolas. Liam as coisas básicas. Uma pessoa que saiba qualquer coisa de inglês até é capaz de num texto simples tirar uma coisa aqui e outra coisa ali. E depois até compor aquilo. Se é um texto mais complexo, já não consegue entrar no texto, porque há especificidades da língua e não consegue. Nós fizemos testes aos nossos alunos antes de implementarmos o bilinguismo, mesmo a crianças e jovens que estavam no 4º ano de escolaridade, nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Tivemos esse corpus todo e chegamos à conclusão que eles não sabiam ler um texto do 2º ano de escolaridade. Se fosse mais complicado, já não conseguiam ler. O nível de leitura era este e, no entanto, alguns deles tinham certificados do 9º, do 10º e do 12º anos. Alguns deles queriam ir para arquitetura, para Letras. Nós tínhamos na altura aquela Unidade de Formação Profissional e eles iam fazer lá testes para encaminhamento. Era um drama permanente, porque eles estavam no seu direito, tinham o 12º ano e queriam escolher a via para onde iam. Escolhiam as coisas mais surrealistas. Não tinham noção de que não sabiam o suficiente para irem para esses cursos.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. Os ouvintes passaram a poder lecionar esta disciplina. O que pensa sobre esta alteração?

Se efetivamente um professor ouvinte for competente em língua gestual, não tenho nada contra isso. Mas para isso tinha que haver um certificado, mas um certificado real, senão temos a mesma história dos surdos que tinham o certificado e não sabiam Língua Portuguesa. Não me causa problema nenhum um professor ouvinte ensinar língua gestual se ele for competente. A minha dúvida é se é. Se ele vai para uma universidade, se dizem que ele é competente em língua gestual, ele teve que dar provas de que efetivamente é competente. Também há professores portugueses a dar Francês e a dar Inglês. Não é preciso vir ninguém de fora. Nós dantes só tínhamos professores surdos, porque não tínhamos nenhum professor ouvinte que fosse competente na língua gestual. Agora se eles são competentes...

Eu digo-lhe, eu falo língua gestual, entendo-me perfeitamente com eles. No entanto, jamais seria capaz de ser professora de língua gestual. Depois, é preciso ver se esses professores sabem fazer as análises morfológicas, sintáticas, etc. da língua gestual para a poderem dar como deve ser? Eu ponho essa questão. É claro que eu não me posso estar a pronunciar sobre o currículo ou sobre a forma como o currículo é dado nas universidades.

E a questão de os professores surdos funcionarem como modelo?

Se eles estiverem em contacto com outros surdos, eles não precisam do professor para ser modelo. Se eles estiverem num agrupamento em que hajam muitos surdos, se tiverem contactos com associações, eles aí têm os seus modelos. O professor não pode ser só o modelo, o modelo do professor surdo, não. Se uma pessoa é muito competente em língua gestual, tem que ter também contactos com muitos surdos e tem que conhecer um pouco da sua forma de estar, chamem-lhe cultura, chamem-lhe identidade, chame-lhe o que quiserem. Não vou discutir esses conceitos. Penso que o professor que dê língua gestual só tem que ser o modelo do professor. Os surdos têm é que se identificar com os surdos que estão à sua volta, tanto ouvintes como surdos.

Na sua opinião, esta mudança não terá então implicações para a educação dos alunos surdos?

Não, realmente não, se o professor tiver de facto competências em língua gestual. Não tenho nada contra isso.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 criou a disciplina de LGP e foi publicado o Programa Curricular de LGP...

Está tudo correto. Como eu lhe dizia, a filosofia está correta... Mas em vez de existir um grupo grande de pressão para obrigar a colocar tudo em prática, faz-se o contrário. A grande base para isto avançar seria a existência de formação e orientação. Devia haver uma *Task Force*, um núcleo que implementasse e fosse às escolas dar todo o apoio para que as coisas

realmente corressem de uma forma uníssona. Sem isso, não vale a pena. Somos D. Quixotes. Continuámos nos surdos como D. Quixotes. Não pode ser. Já não é altura disso. Mas continuámos um bocado assim.

Gostava de saber se chegou a ler o Programa Curricular de LGP e qual a sua opinião sobre ele?

A Marta Morgado deu-me uma versão para ler antes de ser publicado. Nunca li a versão final. Ela fez parte do grupo de trabalho do Ministério da Educação. Estava a fazer-se no instituto o projeto também do Programa de Língua Gestual. Com certeza ela articulou muito aquilo que ali estávamos a fazer com o Programa...

Qual é na sua opinião a importância desse programa? Qual considera ser o seu contributo para a educação de surdos?

É de uma importância muito grande. E teve uma grande participação dos surdos. Isso era fundamental que acontecesse e necessário. Penso que vai ter que levar acertos, alguma pequena alteração, uma coisa ou outra, mas na essência tenho a certeza que a Marta não deixou escapar aquelas coisas mais importantes.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Deve ser igualzinho ao dos ouvintes, sem diferença nenhuma, para que eles tenham igualdade de oportunidades. O currículo de Língua Gestual Portuguesa tem de ser igual ao da Língua Portuguesa, tem que contemplar todos os aspetos do desenvolvimento da língua, da análise da língua, a metalinguística, saber analisar frases, tudo. É uma língua, só que não tem uma componente escrita. Eles precisam muito da vertente da Língua Portuguesa, a língua da comunidade onde eles estão inseridos. Daí que é extremamente importante que eles percebam as regras da língua gestual e as regras da Língua Portuguesa para que depois consigam ultrapassar as suas dificuldades. No estrangeiro, eles conseguem ultrapassar. Se eles souberem ler e escrever bem a língua do seu país, eles seguem em frente sem problemas nenhuns. Portanto, a Língua Gestual Portuguesa deve ter o mesmo programa de uma língua qualquer, como aprendemos o Inglês, como aprendemos o Francês, etc. Eles tem que aprender a língua gestual como sua primeira língua, como nós aprendemos a Língua Portuguesa e nós temos a Língua Portuguesa desde a pré-escola e vamos por aí fora até ao 12º ano. Temos sempre o desenvolvimento da língua. Eles também devem ter o mesmo em relação à língua gestual.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Programa Curricular de LGP?

Aquilo foi só para dizer que se faz. Não há continuidade e não pode ser. O nosso projeto de supervisão destes grupos tinha como objetivo encaminhar as pessoas para uma investigação mais aprofundada da língua gestual, para uma reflexão não só da parte dos surdos, como da parte dos ouvintes. Os ouvintes, quando estão a ensinar a Língua Portuguesa, tem que saber a base da língua dos outros, para poderem fazer a passagem de uma para a outra. Uma criança que não interiorizou a língua gestual, não vai interiorizar de certeza a Língua Portuguesa. Se os seus neurónios não interiorizaram uma primeira língua, não têm proficiência linguística numa primeira língua, ela nunca vai aprender uma segunda. Depois dão-se aqueles casos curiosos. Eles começam a aprender inglês e têm aquelas notas altíssimas. Porquê? Enquanto era só vocabulário, era fácil, era só decorar. Frases simples, era uma maravilha. Eles tinham notas altas. Os professores diziam: "Eles a inglês são ótimos". Eu dizia: "Esperem pela pancada, esperem pelos anos que se aproximam". Nem imagina o que era aquilo, depois caíam que nem tordos. Quando complicava, quando se entrava na dinâmica da língua, era uma desgraça.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais serão as dificuldades sentidas?

Eu acho que são dificuldades tremendas, de certeza. E acho que os surdos, a única coisa que podem beneficiar, é do contacto com os outros surdos, é do desenvolvimento uns com os outros, é do apoio de outros surdos adultos que possam desenvolvê-los mais cognitivamente, mais no aspeto linguístico. Isso pode dar-lhes algumas bases. Mas precisavam de alguma coisa mais sistematizada, para poderem realmente avançar. É uma pena. Ganham-se algumas coisas. Se eles estão em grupo, se há grupos etários diferentes, se há surdos adultos, se há

uma pequena comunidade... Para eles é ótimo, para o desenvolvimento da língua e da sua identidade, da sua projeção enquanto grupo. É muito bom, poderem falar de assuntos ligados ao âmbito da escola, a determinados acontecimentos, podem usar uma linguagem mais complexa que abranja até situações do dia a dia que eles não percebem, não é? Agora, para um ensino sistematizado, falta haver uma programação e coisas que tenham as suas regras como quaisquer outras disciplinas.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Os professores surdos sempre se queixaram do seu estatuto, porque sabiam falar língua gestual. Mas eu posso saber falar bem inglês e não ser uma boa professora de inglês. Posso saber falar bem língua portuguesa e não ser uma boa professora de Português. Se todos os portugueses quisessem ser professores, todos eles falam português, mas ensinar português não é assim. Essa questão põe-se também em relação aos surdos. O facto de saberem língua gestual e, para eles, isso era o principal... Mas o facto de saberem língua gestual não fazia deles bons professores. Eles tinham que ter uma preparação pedagógica e até de análise da língua, de reflexão, isso era fundamental. Havia a confusão dos professores de língua gestual só saberem língua gestual, mas não a sabiam ensinar. Saber uma língua não quer dizer que se saiba ensiná-la. Com os intérpretes que não sabiam qual era o seu papel ali dentro e que se confrontavam muitas vezes com crianças que não tinham desenvolvimento nenhum da língua gestual nem percebiam o que eles estavam a dizer, isto eram tudo situações que tinham de ser vistas caso a caso e tinha que se lhes dar a volta para ver como é que se ia ajustar. O que falta é ajustar as coisas, estabelecer regras. Não podemos atirar tudo aos bichos. É claro que se o professor de língua gestual fizer um curso de professor e ficar a conhecer os aspetos pedagógicos, os aspetos da sua língua e como é que há de ensiná-la, isso é que é ótimo. Aí já terão o estatuto de professores e capacidade para ensinar. Nós, no nosso tempo, tivemos que nos sujeitar a ir formando a pouco e pouco os surdos que eram mais desenvolvidos em termos de língua gestual e de conceitos e a nível de aspetos cognitivos, para poderem abranger aquilo que queríamos deles. E foi assim que os fomos formando ali no instituto.

A Maria Augusta conhece o Programa de Português L2 para alunos surdos? Chegou a lê-lo?

Não, nunca li mais nada.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

A pessoa que está a aprender português é como se estivesse a aprender inglês. É assim, não se aprende uma segunda língua sem ter uma primeira língua bem interiorizada. Se eles tiverem bem interiorizada a estrutura da sua primeira língua, ao ser-lhes apresentada uma segunda língua, eles vão ter que ver, a partir das referências que têm da sua própria língua, como é que se faz em português. Quando estou a aprender a língua inglesa, por exemplo, interiormente eu penso: "Em português eu digo assim, mas em inglês digo assim." Dentro do meu cérebro há a comparação entre a minha língua e a língua que eu estou a aprender de novo. É exatamente o mesmo que tem que ser com a Língua Portuguesa. É neste paralelismo entre como eu digo em língua gestual e como eu digo em língua portuguesa que efetivamente se tem que desenvolver a língua. Aqui é que está o problema. Muitos professores surdos que não têm preparação linguística dizem assim: "Mas nós não temos os pronomes pessoais, nós não temos isto". Eles têm tudo. A gramática deles situa-se na frente do gestuante e efetivamente eles têm todos os pronomes pessoais, não os usam enquanto pronomes pessoais, porque usam o olhar. Ao falarem de um grupo de colegas, eles situam-nos com o olhar. Falam no Zé e olham para ali, falam na Maria e olham para aqui. Depois, quando estão a falar deles, eles vão desenvolvendo os assuntos e olham para o sítio. Isto é automático neles. São como nós, não estão a pensar se aquilo é um pronome pessoal ou adjetivo ou não sei quê. Eles imediatamente olham para o sítio onde situaram aquele "ele" ou aquele "ela" e portanto eles estão lá. É preciso é saber que eles estão lá de uma forma diferente. É preciso saber analisar a língua gestual. Dizem também que os tempos verbais não existem. É claro que existem na Língua Gestual Portuguesa. Os tempos do presente, do presente próximo, do futuro próximo, do futuro longínquo, estão todos situados na distância em que eles vão gestuando. Eles percebem isso tudo, se aconteceu hoje, se aconteceu hoje de manhã, se aconteceu noutra dia. Eles percebem tudo com movimentos perfeitamente subtis que só eles apanham, mas depois não são capazes de explicar porque não sabem fazer a análise metalinguística da sua própria língua. O problema é que se a Língua

Gestual Portuguesa não vai sendo estudada, acabam por dizer que ela não tem isto, não tem aquilo, não tem passado, não tem presente. Claro que tem tudo. Quando eles começam a contar uma história, eles situam-na na parte do passado e a partir daí contam tudo no presente. Mas para eles é como se fosse no passado, eles assimilam assim. Nós olhamos para aquilo e dizemos “aquilo é tudo hoje. Está a dizer “agora””. Eles percebem perfeitamente que aquilo não é agora. Nem os professores de português nem os professores surdos têm noção do desenvolvimento da investigação em língua gestual. Da língua gestual não tem havido desenvolvimento nenhum. Como é que se faz?

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Eu acho que a comunidade surda deve participar em pé de igualdade, o mais possível, mas juntamente com outras pessoas. Não devem ser só eles a ditarem leis. É importante trabalhar num grupo em que eles ponham as suas questões e outras pessoas ponham as suas. É neste confronto entre uma sociedade e outra, entre uma forma de estar e outra que se tem que encontrar o equilíbrio.

Que articulação considera existir entre as associações de surdos a nível nacional?

Eu penso que as coisas não estão fáceis nas associações. A princípio distinguiu-se a APS, aqui de Lisboa. Depois, começaram a criar-se outros núcleos, começaram a criar-se algumas fricções entre esses núcleos, entre a própria Federação e a Associação Portuguesa de Surdos. Neste momento, não sei bem. Sei que eles estão todos sem dinheiro para nada e que as associações estão com muitas dificuldades. A nível de relações entre eles, neste momento exato, não sei muito bem como é que as coisas estão.

E a nível internacional, há articulação?

Sim, eu ia a todos os congressos internacionais e eles também lá estavam, da APS, da Federação. Em vários congressos, eles tiveram grandes representações. E iam outros surdos à sua conta.

Para além dessa ida a congressos, sabe se existe um trabalho em comum com a Federação Mundial de Surdos, com a União Europeia de Surdos?

Não, não. Não têm nada organizado. Isso não. Vão, trazem umas ideias, tentam implementar algumas coisas, mas programas e projetos devidamente organizados, não. Isso, posso-lhe dizer que não.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com outros atores sociais?

Em princípio, havia uma grande necessidade de afirmação por parte da comunidade surda, porque eles foram sempre postos de parte. Tentaram resolver os problemas deles sem efetivamente os ouvirem. Depois passaram a ser ouvidos. Depois passa-se sempre do oito para o oitenta. Houve uma altura em que achavam que só o que os surdos diziam é que era verdade, tinha que ser respeitado. Claro que depois começaram a perceber que era a partir da partilha e da articulação que as coisas se podiam resolver. O que eu noto agora é um salve-se quem puder. Primeiro dizem mal de um curso, acham que o curso que não presta, querem deitá-lo abaixo, mas depois as pessoas de lá dos cursos convidam-nos para eles irem para lá dar aulas e eles aí já ficam muito congratulados com essa situação, já ultrapassam os problemas que punham ao princípio. Digamos que neste momento o que eu noto é que eles já não lutam por uma causa, mas estão um bocado no “salve-se quem puder”.

Qual considera ser o papel dos académicos na definição das políticas que dizem respeito à educação de surdos?

Eu penso que as universidades devem tentar desenvolver a investigação o mais possível, mas sempre com os surdos integrados nessa investigação e um grupo considerável de surdos. Uma universidade nunca deve partir para qualquer formação ou investigação sem ter o apoio de surdos válidos e há surdos, até jovens, bastante válidos para fazerem parte dessa equipa e se comprometerem com o que estão a fazer, darem as suas achegas e contarem das suas prioridades e dos seus problemas. Acho que tem que haver uma articulação grande. Qualquer equipa deve trabalhar com surdos ou na organização de especializações ou de cursos para surdos ou para ouvintes que tenham que ver com a língua gestual. Vê-se isso em todo o mundo.

Qual considera ser a relação dos acadêmicos com o Ministério da Educação?

Afastei-me e agora sinceramente não sei como está a relação com o Ministério da Educação. Nunca mais falei com ninguém.

Se o ME a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Se me chamassem não ia, porque já desisti. Foi um assunto que eu arrumei completamente. No entanto, continuo com a mesma ideia. Acho muito bem esses agrupamentos com surdos. O que eu achava é que devia haver um grupo coordenador, de acadêmicos, de surdos, que pudessem gizar quais as ações que se podiam desenvolver junto dessas escolas de referência, como se chamam agora. E aí sim, um trabalho muito sério com os professores surdos, com a língua gestual, com a implementação de cada vez mais investigação sobre a língua. É importante fazer sessões com professores surdos e com professores ouvintes sobre as dificuldades que eles têm sobre a língua e sobre as dificuldades que as crianças surdas apresentam na língua escrita. É muito fácil levantar dificuldades, porque elas estão exatamente nos aspetos gramaticais que são visuais e que nem os próprios surdos se apercebem nem os ouvintes. Era aí que ia eclodir toda a investigação.

Transcrição da Entrevista E8 – José Catarino Soares

Entrevista a José Catarino Soares

- *Professor coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.*
- *Coordenador da Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa (2010)*
- *Co-coordenador da Licenciatura em Educação de Infância para a Educação Bilingue da Criança Surda (2004-2010)*
- *Coordenador da Licenciatura em Tradução-Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (1997-2010)*
- *Co-coordenador do Certificate in Deaf Studies. ESE de Setúbal-University of Bristol (1993-1994).*
- *Membro da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP*

Pode falar sobre as ações em que participou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

A iniciativa de se formar uma Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa partiu de um surdo chamado Helder Duarte, que era nessa época presidente da Associação Portuguesa de Surdos (APS). Na altura, 1995, a APS era a associação de surdos mais representativa em Portugal. Tinha (e tem) a sua sede central aqui em Lisboa e agregava outras associações mais pequenas, com exceção da do Porto que já se tinha autonomizado. Julgo que foi o Helder Duarte, que era um presidente jovem, muito inteligente, empreendedor e visionário, que terá tido também essa ideia.

Houve uma outra pessoa, desta feita ouvinte, que foi muito importante, pois teve a ideia de inscrevermos essa luta numa revisão da Constituição. Foi o Dr. Adalberto Fernandes, do Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), na altura Secretariado Nacional para a Reabilitação (SNR). Eu, numa disciplina da ESE de Setúbal chamada “Visão, Audição e Surdez”, do curso de Tradução-Interpretação de LGP, convidei sempre o Dr. Adalberto Fernandes e outras pessoas ouvintes ligadas ao reconhecimento da LGP e à defesa dos direitos das pessoas surdas, para que os alunos, que também são ouvintes, tenham exemplos vivos de como podem ser úteis à comunidade surda, para além da sua profissão. Em princípios de 1997 ele leu num jornal que ia ter lugar uma revisão da Constituição e ocorreu-lhe essa ideia. Ele é uma pessoa muito perspicaz, um ouvinte muito amigo dos surdos. Por acaso, ele ia encontrar-se com o constitucionalista professor Gomes Canotilho, num colóquio em que ambos interviam e pensou fazer-lhe a pergunta: “Sr. Professor: vai haver uma revisão da Constituição. Seria possível nessa revisão inscrever no texto da Constituição o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?” E o professor Canotilho respondeu que não via nada contra. O Dr. Adalberto Fernandes, numa reunião da Comissão, disse-nos: “Temos de pôr a LGP na Constituição!”.

Quem fez parte da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP?

Da Comissão faziam parte inicialmente (1995) as seguintes organizações: Associação Portuguesa de Surdos (APS), Federação Portuguesa das Associações de Surdos, (FPAS), Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP), Associação de Pais para a Educação das Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTCJS). Estas organizações eram representadas pelas seguintes pessoas: Helder Duarte (que é hoje professor de LGP na ESE de Coimbra), presidente da APS, e José Bettencourt (mais tarde meu colega na ESE de Setúbal), ex-presidente da APS, ambos em representação da APS; Maria José Freire de Almeida (mais tarde minha colega na ESE de Setúbal) e Artur Jorge Albuquerque (hoje intérprete de LGP na RTP), ambos em representação da Associação de Intérpretes de LGP; Amândio Coutinho (já falecido), professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e Maria Augusta Amaral, diretora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, ambos em representação da APPTCJS; Cristina Reis (hoje intérprete de LGP na Assembleia da República), em representação da APECDA. Já não me recordo de quem eram os representantes da FPAS. Penso que um deles seria o Sr. Arlindo de Oliveira.

Além destas pessoas, faziam parte da Comissão eu próprio, a título de consultor linguístico da Unidade de Língua Gestual Portuguesa (ULGP) da APS e, a título de convidado especial, o Dr. Adalberto Fernandes, do Secretariado Nacional da Reabilitação. Mais tarde, creio que já depois do reconhecimento constitucional da LGP, a Comissão integrou também o Centro de Jovens Surdos (CJS), representado por Amílcar Morais, o seu presidente de então, e a Associação de

Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS), que, entretanto tinha sido criada, representada por Luís Clara, o seu presidente de então.

Conhecíamos-nos todos mais ou menos bem. No que me diz respeito, já conhecia todos os membros da Comissão há vários anos. Os que conheci mais tardiamente foram a Dra. Maria Augusta Amaral e o Dr. Amândio Coutinho, que tinham iniciado em 1992, um trabalho no sentido de mudar radicalmente a orientação da educação de surdos dentro da Casa Pia, dentro do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, para a tornar uma educação bilingue (LGP+LP). Eu conheci-os em 1992, e à professora Maria Raquel Delgado Martins, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, num congresso internacional em Salamanca de linguística das línguas gestuais. Uma outra pessoa que conheci na mesma altura foi a Cristina Reis, da APECDA, que hoje é intérprete de LGP na Assembleia da República. Conhecia-a também em Salamanca. Encontrei-a a chorar, sentada cá fora num banco de pedra, num intervalo do congresso. Estava lavada em lágrimas. Ela era mãe de uma criança surda e tinha ido àquele congresso pensando que ali ia encontrar respostas para os seus problemas. Mas o congresso era todo sobre questões de linguística das línguas gestuais. Ela não percebia nada do que estava a ser discutido, dada a gíria técnica dos intervenientes, que eram linguistas, e entrou em desespero. Cheguei ao pé dela e perguntei se a podia ajudar e ela acabou por me dizer que era portuguesa e foi assim que nos conhecemos.

Com a ideia do Dr. Adalberto Fernandes de inscrever a LGP na Constituição da República Portuguesa passámos a ter um objetivo imediato e concreto. Foi essencial para o processo. Reforçou também a minha ideia de que o nome da comissão não devia ser “Comissão para o Reconhecimento da LGP”, mas sim “Comissão para a Proteção da Língua Gestual Portuguesa”, como parte de uma estratégia que permitisse aos deputados porem-se no lugar dos “bons da fita”. A ideia que eu queria fazer passar é que eles, se quisessem, nos podiam ajudar a proteger a existência da Língua Gestual Portuguesa com a força da lei máxima do país. Proteger implica reconhecer, mas vai mais longe. Só se pode proteger algo cuja existência não oferece dúvidas, algo que se aprendeu previamente a reconhecer. Eu tinha receio que, com a palavra “reconhecimento”, fôssemos arrastados para o terreno escorregadio das “provas” de existência da LGP. Deveríamos, isso sim, partir da premissa: “a LGP existe. É uma realidade. Isto está fora de questão. Mas é uma realidade que carece de proteção legal, porque tem sido subalternizada, negligenciada, desprezada, ignorada”. Assim, ao dirigirmo-nos aos deputados, não os íamos pôr, à partida, no lugar dos “maus da fita”, dos que nunca tinham “reconhecido” a LGP, em vinte e tal anos de democracia, e que agora se viam obrigados a reconhecê-la por pressão externa, por pressão das pessoas e organizações representadas na comissão.

O Helder Duarte estava sempre a dizer: “Eles têm de reconhecer a Língua Gestual Portuguesa”. Eu dizia: “Certo. Mas se queremos atingir o nosso objetivo, temos de os colocar no lugar dos bons da fita.” O nosso discurso seria: “Senhores deputados, têm aqui e agora uma ótima oportunidade para protegerem e valorizarem a existência da Língua Gestual Portuguesa”. “Como?” iriam eles perguntar e nós diríamos: “ Inscrevendo a LGP na Constituição”. Nós iríamos fazer este discurso. Assim, eles iriam sentir-se como nossos aliados na luta pelo reconhecimento oficial da LGP, na reparação dos males causados pela longa opressão da comunidade surda como minoria linguística e não como corresponsáveis (mais do que não seja por omissão) por essa situação de opressão. Numa palavra, seria uma estratégia não de confrontação, mas de persuasão.

Mas tive alguma dificuldade, inicialmente, em fazer passar esta ideia, sobretudo junto do Helder Duarte que estava naquela altura numa fase de grande radicalismo. Ele dizia: “Já é tempo de reconhecerem a LGP. A Língua Gestual Portuguesa é a língua dos surdos”. Ele era muito eloquente, sem dúvida. Quando intervinha sobre este assunto, as mãos dele até parecia que voavam a falar da opressão a que os surdos e a sua língua tinham estado sujeitos até a essa data. Impressionava toda a gente com a sua eloquência. Mas era preciso um outro discurso, um discurso mais adequado. Eu achava que o seu discurso devia integrar também uma componente construtiva, para além da componente de indignação. Para refletir essa ideia, propus que a comissão se chamasse “Comissão para a Proteção da Língua Gestual Portuguesa”, mas esta ideia não foi acolhida integralmente. Chegámos a uma solução de compromisso em que as duas palavras figuravam no nome da Comissão: “Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas”. O mais importante, porém, é que prevaleceu a estratégia que consistia em fazer dos deputados nossos potenciais aliados. Algumas associações de surdos de outros países — por exemplo, do Québec no Canadá — contactaram-me depois do reconhecimento constitucional da LGP,

pedindo informações e conselhos sobre o modo como tínhamos conseguido essa conquista em Portugal. E eu contei-lhes esta história, acentuando a questão da estratégia que adotámos.

Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial entre a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP e as Comissões Parlamentares da Assembleia da República?

A Comissão, como disse, era constituída por várias pessoas, vinculadas a experiências distintas e/ou em representação de instituições muito distintas e eu entendi que era preciso alguma coisa substantiva para as unificar. Tínhamos de ter um discurso coerente e comum. Tinha de ser um discurso de todos e não um discurso de cada uma das partes. Propus então, salvo erro em novembro ou dezembro de 1995, fazer uma declaração que constituísse uma plataforma de ação da Comissão e que fosse também uma espécie de cartão de visita. Quando nos apresentássemos iríamos desenvolver o que estava na declaração, cada um à sua maneira e, no fim, entregávamos a declaração para não deixar esquecer o que tínhamos dito. Todos acharam que era boa ideia.

Fui para casa e redigi essa declaração. Foi aprovada, creio, em janeiro de 1996. Quando o Dr. Adalberto Fernandes veio com a ideia de lutarmos por inscrever a LGP na Constituição da República Portuguesa, não foi necessário mudar nada na Declaração. Isto porque uma das medidas reclamadas na Declaração era, logo à cabeça, a seguinte: “Aprovação pela Assembleia da República de uma lei de proteção da LGP, que garanta aos seus falantes surdos os direitos de expressão que lhes assistem em todos os contextos, em conformidade aliás com a resolução aprovada por unanimidade pelo Parlamento Europeu, em 17 de junho de 1988”. Ora, que melhor lei de proteção da LGP poderíamos desejar que não fosse a própria lei máxima do país? Assim, sempre que éramos recebidos (desenhámos um programa de visitas. Fomos a muitos sítios: à Assembleia da República, ao Presidente do Tribunal de Contas, ao Provedor de Justiça, ao Ministro da Educação, fomos bater a essas portas todas.), levávamos um dossier com a Declaração e outros documentos e fazíamos depois vocalmente (em LP) ou gestualmente (em LGP) a sua defesa.

Qual foi o grau de abertura demonstrado pelas Comissões Parlamentares e outros interlocutores relativamente às propostas da CPRPLGP?

Cada um de nós dava um toque pessoal à Declaração. Por exemplo, o Helder Duarte dizia: “A Língua Gestual Portuguesa é muito importante para nós, surdos. É a nossa língua, mas...” A Cristina Reis falava da questão dos pais das crianças surdas. “Eu sou mãe de uma criança surda e queria contar-vos o que isso significa...”. A Dra. Maria Augusta Amaral dizia: “Eu sou diretora pedagógica do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e quero dizer-vos por que razão iniciámos na nossa instituição um projeto destinado a...”. Eu dizia: “Sou professor da ESE de Setúbal. Vamos formar tradutores-intérpretes de LGP porque...”, e assim por diante. Normalmente, estas intervenções, umas atrás das outras, causavam um grande impacto, porque as pessoas nunca tinham ouvido aquilo, era completamente novo. Olhavam para nós e viam aquelas pessoas todas, tão diferentes, mas todas unidas, todas a bater na mesma tecla, cada uma com a sua especificidade, e como nós já estávamos muito bem ensaiados, porque tínhamos discutido muito todas as questões, linha por linha, vírgula a vírgula, as pessoas que nos ouviam foram interiorizando um pouco aquele espírito. Depois, a Declaração terminava com aquelas reivindicações todas e cada um ia ajustando essas reivindicações às suas próprias necessidades. Causou realmente um grande impacto.

Talvez o caso mais interessante tenha sido o do Ministro da Educação da altura, que agora é administrador da Gulbenkian, o professor Marçal Grilo. Pedimos para ser recebidos por ele e ele recebeu-nos. A Dra. Maria José Freire (que seria uns anos mais tarde minha colega em Setúbal) era a intérprete da Comissão. Nesse dia, ia interpretar para o Helder Duarte, e também representava a Associação de Intérpretes de LGP. Tinha um chapéu de dois bicos. O professor Marçal Grilo recebeu-nos numa sexta-feira. Entrámos no seu gabinete, eram seis da tarde e saímos às dez e meia da noite. E durante aquelas horas todas em que estivemos lá a falar com ele, mal abriu a boca. Nem olhou para o relógio uma única vez. No fim, disse-nos que tinha ficado completamente siderado com tudo o que tínhamos dito, sobretudo pelo que o Helder Duarte tinha dito, magistralmente traduzido pela Maria José Freire. Tinha ficado fascinado, disse, e que podíamos contar com a sua disponibilidade mental para olhar com atenção para duas realidades — a LGP e a comunidade surda — que ele até então desconhecia. Veja só: um ministro a dizer-nos isto. Penso que esta reunião deve ter ajudado muito na aprovação do Despacho 7520, emanado da Secretaria de Estado da Educação e

Inovação. O Ministro da Educação, que ainda era o Marçal Grilo na altura, deve ter dito, presumo eu, quando o Despacho lhe chegou às mãos: “Sim, claro. Está muito bem”. O nosso discurso para com ele foi sempre (tal como com outros interlocutores da Comissão) o de o considerarmos como um potencial aliado, não como um adversário.

Sentiram então uma grande abertura?

Sim, ele esteve completamente de mente aberta. Disse-nos no fim da reunião: “Eu nunca tinha ouvido falar dos surdos assim. Eu estive calado a aprender convosco”. E, como já disse, ele nunca olhou uma só vez para o relógio. Mais tarde, em 2003, organizei com duas amigas, também muito ligadas à comunidade surda (as Doutoradas Helena Alves e Teresa Ferreira da Silva, psicólogas) e com o João Alberto Ferreira e o Helder Duarte da APS, um simpósio internacional sobre a escrita, o bilinguismo e os surdos, aqui em Lisboa. Intitulava-se “Do Gesto à Escrita: num contexto bilingue de educação da pessoa surda”. Tínhamos vários oradores convidados estrangeiros e fomos pedir ajuda financeira à Fundação Gulbenkian para lhes pagarmos as despesas de avião e hotel. Escrevi uma carta ao doutor Marçal Grilo, que já estava outra vez na Gulbenkian. Ele conseguiu que nos dessem uma boa ajuda para esse fim. Na carta que lhe escrevi, lembrei-lhe aquela memorável reunião que tínhamos tido, a Comissão para o reconhecimento da LGP e ele, seis anos antes.

Quem foram os deputados que, no seio da Assembleia da República, negociaram com os representantes da CPRPLGP?

O responsável pela Comissão de Revisão da Constituição era um professor da Universidade de Coimbra, que também é constitucionalista, o professor Vital Moreira. Agora é deputado no Parlamento Europeu. Como ele era especialista na Constituição, o PS, que era na altura o partido maioritário, convidou-o como porta-voz do PS para a revisão. Eles tinham de negociar aquilo com o PSD para terem os 2/3 de votos necessários para uma revisão da Constituição. Era o PS que estava no governo. Quando fomos à Assembleia da República, ele, Vital Moreira, é que era o coordenador da revisão constitucional. No fim da audiência, ele estava à porta a apertar-nos a mão e quando chegou a minha vez, ele reteve a minha mão, e disse-me: “Senhor professor: desejo-lhe as maiores felicidades para as suas investigações sobre a LGP”. Foi qualquer coisa assim. Eu tinha dito que era muito importante a língua gestual como língua e falado da investigação que tinha iniciado com o meu colega José Bettencourt sobre a estrutura da LGP e outras coisas sobre as características da LGP de que já não me lembro. O que é importante realçar é a abertura demonstrada por algumas personalidades importantes.

Lembro-me de um outro episódio. Um dia, ia a caminho da sede central da APS para trabalhar com o José Bettencourt na nossa investigação sobre a estrutura da LGP e comprei o jornal “Público”. Ia a ler o jornal no metro e vi uma notícia a dizer que o PSD, que tinha acabado de eleger um novo presidente, estava a dar o dito pelo não dito no que respeita ao acordo que tinha feito com o PS sobre a revisão constitucional. Eu deitei as mãos à cabeça e pensei: “Lá se vai o reconhecimento da língua gestual”. Já todos os grupos parlamentares tinham dito que sim, que estavam muito abertos a essa modificação da Constituição. Mas as modificações da Constituição exigem uma maioria de 2/3. Pensei: “Temos que fazer qualquer coisa”. Quem dirigia o PSD na altura, era o professor Marcelo Rebelo de Sousa.

Cheguei à APS e disse ao Helder Duarte: “Aconteceu uma coisa muito grave. Vem aqui no jornal que o PSD roeu a corda sobre a revisão constitucional. Se isto for verdade, não haverá reconhecimento da LGP. É preciso assegurar que isso não aconteça; que, pelo menos, eles se entendam sobre a LGP”. O Helder perguntou-me o que é que eu achava que devíamos fazer. Eu disse que era preciso escrever imediatamente ao presidente do PSD, porque ele tinha acabado de ser eleito para dirigente do partido e talvez não soubesse nada sobre a questão do reconhecimento da LGP. O Helder respondeu: “Isso já foi negociado com o grupo parlamentar do PSD e ele tem de manter a palavra. Mas o senhor pode escrever a carta?”. “Sim”, respondi, e fui para uma sala da APS escrever a carta. Escrevi para os grupos parlamentares do PS e do PSD, a expressar a nossa preocupação com essa notícia, e em especial para o professor Marcelo Rebelo de Sousa. Ele mandou-me sem demora uma resposta que agora já não sei onde está. Tenho de a encontrar, porque é um documento para a história dos surdos. Ele escreveu algo como: “Esteja descansado que todos os nossos compromissos serão respeitados e a língua gestual será reconhecida”. Enviou a resposta num cartão de visita pessoal, assinado por ele, e enviado para a APS. Eu tinha escrito a carta em nome da Comissão, em papel timbrado da APS e com autorização do Helder. Assinei: “Pela Comissão, fulano de tal”, para não ser uma coisa impessoal, porque sei que as coisas impessoais não têm

tanto valor, tanto peso. O professor Marcelo Rebelo de Sousa fez a mesma coisa e endereçou-me a resposta pessoalmente. Pensei: “Tenho de guardar isto não vá o PSD mudar de ideias”. Guardei aquilo religiosamente, mas agora não sei onde pus esse cartão no meio de toda a papelada e livros que atravancam o meu escritório...

Foram vocês que redigiram o texto que depois apareceu na Constituição?

Sim, vou-lhe contar como isso aconteceu. O Helder Duarte disse-me que todos os partidos estavam de acordo quanto à nossa pretensão de inscrever a LGP na Constituição durante a revisão constitucional. Como já disse, o coordenador ou presidente da Comissão para a Revisão Constitucional (não me lembro já de qual era o seu título oficial) era do PS, o partido maioritário. Cada um dos partidos tinha os seus representantes nessa comissão. O Helder disse-me que era a altura de apresentarmos as nossas propostas e pediu-me para me encarregar dessa tarefa. Então agarrei na Constituição, comecei a ver onde é que podia enquadrar a língua gestual e coloquei-a aí em seis ou sete sítios diferentes, sempre a dizer a mesma coisa, mas adaptando a forma ao teor do capítulo em causa. Por exemplo, coloquei-a no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais: “Os cidadãos portugueses que são pessoas surdas têm o direito de exprimir e divulgar o seu pensamento, de informar e serem informados por meio da Língua Gestual Portuguesa, sem impedimentos nem discriminações de qualquer índole”, ou qualquer coisa deste estilo. Depois, noutros capítulos, escrevi outras coisas no mesmo sentido. A APS, presumo, deve ter guardado essas propostas. Fiz talvez seis ou sete propostas e só uma delas foi aceite. Aqueles deputados que mais diretamente tinham sido sensibilizados pelo nosso contacto (como, por exemplo, o deputado José Magalhães), justificaram, depois, por que é que o reconhecimento não podia ficar em determinados sítios. Não interessa agora discutir essas justificações, nem sempre convincentes. O que interessa é que acabou por ficar no capítulo da educação. E ficou tal e qual como nós tínhamos proposto. Aquelas palavras que estão na Constituição são exatamente as que foram propostas.

Na altura, o Helder ficou um pouco dececionado, porque achava que havia outros sítios em que o reconhecimento teria mais dignidade, como no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais. Eu disse-lhe, para o consolar: “Helder, não esteja triste, o que interessa é que esteja na Constituição. Não interessa muito o sítio onde está”. Mas hoje, olhando para trás, vejo que ele tinha razão. A LGP ficou no capítulo da educação. É um capítulo importante. Mas deveria ter ficado, em primeiro lugar, no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais. Uma coisa não se opõe à outra. Se tivesse ficado também no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais, o artigo 51.j da lei de televisão aprovada em 2007, ou o artigo 34.3 da lei atual da televisão, aprovada em 2011, que consegue ser ainda pior, não teriam sido aprovados, ou então, se o fossem, poderiam ser impugnados pela comunidade surda por serem inconstitucionais. Mas foi a escolha da Comissão da Revisão Constitucional inscrever a LGP no capítulo da educação. Já contávamos com dificuldades dessa ordem. Os vários aditamentos que propusemos para inscrever a LGP em vários sítios da Constituição tinham uma componente de estratégia. Algum tinha de ficar e ficou.

Nas audiências com os grupos parlamentares e a Comissão de Revisão Constitucional insistimos várias vezes na questão de a LGP ser uma “língua” — Língua Gestual Portuguesa e não “linguagem” gestual portuguesa — e os deputados perguntavam se os portugueses surdos eram como os portugueses ouvintes quando se encontravam com estrangeiros, se os surdos estrangeiros tinham línguas diferentes, ou se tinham todos uma única língua universal. Nós dizíamos: “sim, claro que sim. As línguas gestuais são como as línguas vocais, diferentes umas das outras”. Lembro-me de um deputado dizer que era muito interessante, que nunca tinha pensado nisso.

Qual considera ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos?

O Despacho 7520 (em 1998) foi uma consequência direta do reconhecimento. Outra consequência direta foi a definição do perfil profissional do intérprete de LGP. Fiz parte desse processo em todos os três períodos. Como conceptor e coordenador do primeiro (e na altura único) Curso Superior de Formação em Tradução-Interpretação de LGP, pode dizer-se que era uma das três partes principais interessadas em que corresse bem. As outras duas eram a APS (o José Bettencourt e o Helder Duarte), representando os principais beneficiários da atividade de tradutor-intérprete de LGP, e a outra a AILGP (o Artur Albuquerque), como representante das pessoas que se dedicam a essa atividade.

O primeiro período foi anterior à Lei 89/99 e antes mesmo do aditamento à Constituição, em que se definiu sumariamente o perfil profissional do intérprete de LGP para efeitos da sua inscrição na Classificação Nacional das Profissões, de onde não constava até então. Este trabalho foi completado em 1994 e o perfil do intérprete de LGP encontra-se nessa classificação, no Grupo Base 2.4.4.4 (Filólogos, tradutores e Intérpretes), na secção 2.4.4.4.20. O segundo período foi posterior à Constituição, mas antes da lei 89/99 e destinou-se a construir o perfil do intérprete de LGP para efeitos da sua inscrição no Sistema Nacional de Certificação Profissional (este sistema é também supervisionado pelo IEFPP). Este trabalho foi completado em julho de 1998. Nele ficou exarado que as condições de acesso a esta profissão seria possuir o 12º ano ou equivalente e ter frequentado com êxito um curso de formação profissional de nível 4.

O terceiro período foi posterior à Lei n.º 89/99 e destinava-se a regulamentar essa lei. Este trabalho iniciou-se (e completou-se) em 2000 no âmbito do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Embora o grupo de trabalho tenha feito tudo o que lhe competia, a regulamentação que elaborou nunca chegou a ser publicada, por causa, principalmente, de manobras dilatórias do representante da AILGP. Depois, esses trabalhos nunca mais foram retomados por desinteresse dos governos que se sucederam.

A Lei 89/99 destinava-se a regular as condições de acesso e exercício da profissão de intérprete de LGP, partindo do pressuposto que estes teriam de passar a ser formados no ensino superior e, portanto, fora do Sistema Nacional de Certificação Profissional, em cursos com um mínimo de 3 anos, ou seja, ao nível do que se chamava então bacharelato (e hoje se chama licenciatura). Era portanto algo de muito mais ambicioso. Por isso, na lei 89/99 (que o projeto do PCP despoletou), previa-se um período de transição para os intérpretes formados antes da sua aprovação, e deixava-se para regulamentação ulterior esse e outros pormenores (ver os dois últimos artigos da lei).

O reconhecimento da LGP veio também contribuir para a introdução de legendagem em português em programas da RTP, que resultou de um protocolo assinado entre a APS, o SNR e a RTP (também em 1999); as alterações da Lei da Televisão (em 2001), nomeadamente no sentido de introduzir a tradução em LGP ou legendagem em português na informação e programação geral e desenvolver programação específica direcionada para a população surda. Tudo isto foi alcançado entre 1997 e 2001. Foi a “época de ouro” da comunidade surda, apesar de ter havido posteriormente recuos importantes na Lei da Televisão (em 2007 e 2011), no que diz respeito à tradução em LGP e na programação direcionada para a população surda.

Uma consequência também imediata, mas indireta, prende-se com o Curso de Tradução-Interpretação da ESE de Setúbal, que propusemos em janeiro de 1997 e que foi aprovado pelo Ministério da Educação em junho do mesmo ano, antes do reconhecimento da LGP. Aí estivemos à frente da própria Constituição e isso criou-me dificuldades na minha escola junto daquela ala mais caturra que encontramos em todas as instituições. Um novo curso, na altura, qualquer que ele fosse, tinha de ser proposto com quase um ano de antecedência. Em janeiro, tínhamos de apresentar a proposta para ser aprovada (ou não) em junho pelo Ministério da tutela e podermos começar em setembro. Mas antes de ser enviado ao Ministério há todo um trabalho de conceção e discussão interna em vários órgãos que começa muito tempo antes.

Eu já tinha tentado fazer um curso deste género em 1991 ou 1992, mas fracassei. Falar em LGP, na altura, era como falar de matéria escura antes da sua existência ter sido consensualmente aceite pelos astrónomos e físicos. Lembro-me perfeitamente das objeções dos meus colegas mais caturras: “Um Curso de Tradução de Língua Gestual Portuguesa? Mas que língua é essa? Quais são as saídas profissionais desse curso?”. Em novembro de 1992, foi celebrado um protocolo de cooperação entre a ESE de Setúbal e a APS, que tinha começado a ser negociado por mim e pelo engenheiro Brito e Cunha, então presidente da APS. Quando foi assinado, o presidente da APS já não era o engenheiro Brito e Cunha, mas o professor José Bettencourt. Ficámos, eu e ele, designados como os elementos de contacto entre as duas instituições.

Ao abrigo desse protocolo, o José Bettencourt, propôs, em 1993, que a ESE de Setúbal e o *Centre for Deaf Studies* da Universidade de Bristol se juntassem numa parceria para formarem 6 professores surdos de LGP e 5 intérpretes de LGP. Como era a APS que financiava esse projeto (com dinheiros do projeto Horizonte da Comunidade Europeia) e como a ESE de Setúbal era parceira de uma universidade estrangeira, isso conferiu respeitabilidade à ideia de que a formação em LGP não era, afinal, uma coisa tão exótica quanto parecia a alguns. Isso deu-me uma certa margem de manobra lá na minha escola e aplanou as dificuldades. Quando o projeto de parceria com a Universidade de Bristol terminou, estavam criadas as condições

internas que me permitiram voltar à carga com o projeto de um Curso de Tradução-Interpretação de LGP, em 1996. Esse projeto foi discutido com a APS, que concordou em cessar a formação de intérpretes de LGP, que passaria a ser feita na ESE de Setúbal. Foi uma decisão muito generosa e muito sábia, que se deve, em grande medida, à clarividência dos presidentes da APS deste período: José Bettencourt e Helder Duarte. Muito generosa, porque, ao fazê-lo, a APS abdicava de uma das suas fontes de financiamento. Muito sábia, porque se baseava na ideia correta que só intérpretes de LGP formados no ensino superior estariam científica e profissionalmente capacitados para interpretar ao nível de exigência do ensino secundário e acompanhar os alunos surdos que quisessem frequentar o ensino superior.

Passados uns meses, quando consegui que a proposta passasse dentro da escola, os meus colegas caturras já não tinham a mesma força de bloqueio, mas ainda disseram: “Nós vamos deixar passar. Mas tudo isto é muito aventureiro, porque a LGP não é uma língua reconhecida. Vamos dar-te o benefício da dúvida. Vamos dar algum tempo a ver o que isto dá”. O curso foi aprovado em junho pelo Ministério da Educação e em setembro a Assembleia da República reconheceu a LGP na Constituição. Foi ouro sobre azul. Eu cheguei à escola e anunciei no órgão que tinha aprovado o curso antes de ser enviado para o Ministério. “Colegas: podemos agora dizer que fomos pioneiros, porque antes mesmo da Assembleia da República reconhecer a LGP, nós já tínhamos este curso de grande utilidade para a comunidade surda”. A ala caturra ficou de cara à banda. De repente, os seus membros viram-se promovidos a “pioneiros” de uma coisa que eles tinham sido contra! Foi divertido.

Para os alunos foi muito bom, porque eles não sabiam muito bem o que é que depois iam fazer com o curso. Nem eu mesmo sabia como é que ia ser! Mas não se faz nada de novo que rompa com esquemas caducos sem correr alguns riscos, sem aventura. Porém, com o reconhecimento constitucional da LGP, tudo se acelerou. O grupo parlamentar do PCP apresentou, pouco depois, um projeto de lei para o reconhecimento da profissão de intérprete de LGP. Era um projeto com poucos artigos (o que não é mau) mas muito secos, quase telegráficos. Eles enviaram a proposta para a APS para parecer, e nós decidimos melhorá-lo. Juntámos outra vez a Comissão, na sede da APECDA, e cada um contribuiu com as suas propostas. A lei saiu em junho de 1999, acolhendo todas as nossas propostas. É a lei 88/99, aprovada por unanimidade pela Assembleia da República, tal como já havia acontecido com o reconhecimento constitucional da LGP. Foi muito importante, porque consagrou a existência da profissão de intérprete de LGP e os requisitos mínimos da sua formação no ensino superior (embora a lei nunca tivesse sido regulamentada, como estava previsto no seu articulado, por razões em parte imputáveis às tergiversações do presidente da AILGP na altura).

Eu pude dizer aos meus alunos que eles eram os primeiros intérpretes a serem integralmente formados em Portugal no ensino superior. E pude elogiá-los. Apresentava-os em toda a parte como os primeiros intérpretes de LGP a formarem-se integralmente no ensino superior português e dizia que eles tinham sido muito corajosos, porque se tinham candidatado para ser tradutores de uma língua cuja existência ainda não tinha sido oficialmente reconhecida quando o curso abriu. Foi de facto preciso ter coragem para se inscreverem num curso assim. No início, tinham apenas uma vaga ideia do que era o curso. Foram atraídos pela língua gestual, era a motivação deles. Depois ganharam consciência de que o curso era socialmente importante e que estavam a participar num processo que estava em movimento. Eu costumava dizer-lhes que no mundo social nunca nada estava feito de uma vez por todas, nem nada estava garantido *a priori*; tudo estava sempre em movimento e eles também tinham de participar nesse movimento. Dizia-lhes: “Não me perguntem o que é que eu vou fazer para a profissão de intérprete ser reconhecida”. Perguntem-se antes: “O que é que nós vamos fazer para a nossa profissão ser reconhecida?”. “Não me perguntem qual vai ser o vosso futuro. Eu não sei qual vai ser o vosso futuro. Ninguém sabe qual vai ser o seu futuro”. E eles ficavam ansiosos: “Mas então ainda não está decidido?”. “Não, ainda não está nada decidido. A língua gestual ainda nem sequer estava reconhecida quando este curso foi aprovado. E agora está. Mas falta ainda fazer muita coisa. Se quiserem que sejam feitas, têm também de participar nesta luta”. No início, eles perguntavam-me muitas vezes o que aconteceria quando acabassem o curso e eu dizia-lhes para terem calma, pois os surdos precisavam deles, como futuros intérpretes.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente à luta por esse reconhecimento, a dos surdos enquanto minoria linguística? Porquê?

Sim, há 18 anos que digo a mesma coisa às pessoas como eu, capazes de ouvirem normalmente — que os surdos são cidadãos portugueses como nós, pessoas ouvintes, mas

com a particularidade de terem uma língua própria e autóctone, e que, sem essa língua, eles não poderiam constituir um grupo com uma vida social rica; seriam uma espécie de párias e, num certo sentido, ainda mais infelizes do que os verdadeiros párias na Índia, que estão proibidos de muita coisa, mas não de utilizarem a língua da sua escolha para se entenderem uns aos outros. Graças à sua língua gestual, os surdos podem encontrar-se, podem conversar, podem falar sem restrições de tudo e mais alguma coisa, podem partilhar as suas experiências, ter um sentido de comunidade linguística, de identidade cultural e de autonomia.

Fiz vezes sem conta esse discurso diante de muitas plateias, em particular de professores e futuros professores: “Agora imagine que era surdo de nascença ou desde tenra idade e que tinha muita dificuldade em perceber o que os outros lhe diziam tendo por única fonte de informação os seus movimentos dos lábios e elementos do contexto. Como é que se sentiria? Isolado, segregado, excluído do convívio estreito, pleno e continuado com a maioria das pessoas que o rodeassem. Mas os surdos, eles próprios, criaram uma maneira de superar essa barreira, de resolver o seu problema de comunicação discursiva sem precisar de nenhuma intervenção cirúrgica, de nenhum remédio milagroso, de nenhuma terapia da fala. “E como é que foi?”. “Criaram as suas línguas gestuais, tal como nós, pessoas ouvintes, criámos as nossas línguas vocais — com a mesma aparente facilidade com que as aranhas fazem a suas teias. Mas as teias de aranha só servem, às aranhas, para uma coisa: arranjar comida. As línguas servem para muitas coisas, entre as quais as de convivermos intelectualmente com os nossos semelhantes, aprendermos e ensinarmos. São, de facto, o elemento decisivo que faz de nós, seres humanos, criaturas que se distinguem de todas as demais.

Os surdos, em toda a parte do mundo, criaram as suas línguas gestuais, sem saberem que eram línguas, isto é, idiomas. Na verdade, muitos deles acreditavam nas patranhas ou afirmações falsas que os ouvintes (incluindo alguns linguistas) lhes diziam: “Isso não são línguas. As línguas ou são vocais ou não são línguas”. Sabemos que são patranhas ou pelo menos afirmações falsas porque a palavra “língua”, mesmo quando se aplica aos sistemas cognitivo-semióticos a que corriqueiramente damos esse nome — aqueles que se manifestam discursivamente por intermédio da voz — é uma palavra totalmente enganadora. Convida-nos a olhar para o aparelho corporal sensorio-motor utilizado para falar uma “língua”, e não para a “língua”, isto é, para o sistema mental ao serviço da qual está esse aparelho. Mal comparado, é como se definíssemos “relógio” baseando-nos nas características do seu mostrador, sem fazer caso do seu mecanismo interno e das suas funções. “Se tiver ponteiros é relógio, se não tiver não é”... Mas há relógios sem ponteiros, e funcionam tão bem como os outros. Por isso, muitos surdos, influenciados por essas patranhas ou por essas afirmações pseudo-científicas, pensavam que estavam só a comunicar uns com os outros o melhor que podiam, da maneira que mais jeito lhes dava. Mas para comunicar eficaz e eficientemente é preciso uma “língua” — vocal ou gestual, pouco importa.

E foi assim que os surdos resolveram eles próprios o seu problema principal, que superaram eles próprios a barreira sensorial que parecia ser, aos olhos dos ouvintes, um obstáculo intransponível ou quase intransponível à sua participação plena na sociedade humana. Numa palavra, os surdos que falam LGP são uma minoria linguística no nosso país e nós devemos ter orgulho disso. Não podemos pensar que isso é um fator de divisão. É, sim, um fator de desenvolvimento cultural.

Durante a luta pelo reconhecimento da LGP, e em especial nos nossos contactos com a Assembleia da República, insistíamos muito neste último ponto porque estava muito arreigada a ideia, principalmente no CDS, de que Portugal era o Estado-nação mais antigo e mais homogéneo de toda a Europa, porque, entre outras coisas, só tinha uma língua (o Mirandês, na altura, era comumente visto como uma variedade local do português e por isso não era visto como uma ameaça à unidade nacional). Nós procurávamos adaptar os nossos discursos a cada partido e, neste caso, tentámos mostrar que o facto de haver uma língua minoritária não era um fator de divisão; era um fator de enriquecimento cultural, porque os surdos não queriam banir a língua portuguesa, eles só queriam que não fosse banida a língua deles. Eles não queriam formar uma nova nação, só de surdos, não. Eles só queriam que reconhecessem que a Língua Gestual Portuguesa existia e que não existia só desde o 25 de Abril de 1974.

Os deputados e outros interlocutores da Comissão perguntavam-nos: “Há quanto tempo é que existe a língua gestual?” e nós dizíamos: “Ninguém sabe responder a essa pergunta, mas provavelmente há centenas de anos. Só sabemos que os surdos estão aqui à nossa frente e têm esta língua. Eles querem que reconheçamos esta realidade. Reconhecer a língua gestual é reconhecer a realidade que são os surdos seus falantes”. Tentávamos fazer um discurso que não fosse hostil a nenhum grupo parlamentar, partindo do pressuposto que lhes era fácil de ver

que os surdos falantes da LGP eram uma realidade. Bastava olharem para o Helder Duarte a falar por gestos e ouvir a tradução simultânea do que ele dizia pela Maria José Freire ou pela Ana Silva. Isso não se simula nem se improvisa. A tentação era grande, sobretudo para o Helder, que nessa altura era jovem, de dizer: “Caramba, não veem? São cegos? De que é que estão à espera para ver? De que é que estiveram à espera este tempo todo para reconhecer o que está à vossa frente?”. Não podíamos ter este discurso. Dizíamos: “A língua gestual é uma língua, só que é uma língua de perceção visual, não uma língua de perceção auditiva, e uma língua de articulação gestual, não uma língua de articulação vocal”. Eles ficavam todos admirados, como se nunca tivessem reparado nessas evidências, como se se perguntassem no seu íntimo: “Como é possível que nunca nos tivéssemos dado conta deste facto?”

Considera que o bilinguismo continua a ser o modelo educativo mais adequado para as crianças surdas, tal como foi defendido pela CPRPLGP? Porquê?

Sim, mas aí estou muito apreensivo, muito mesmo, porque o bilinguismo para os surdos tem de ser muito bem implementado, caso contrário não resulta. Uma das condições principais é que os professores que vão ensinar as bases da Língua Portuguesa aos surdos conheçam bem tanto a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como a Língua Portuguesa (LP), para fazer bem a explicação da LP por intermédio da LGP. Se não for assim, como é que os surdos vão aprender bem a Língua Portuguesa?

Os surdos têm de aprender bem o português para serem bilingues. Eles têm, é claro, de começar por saber muito bem a língua que lhe é mais favorável, têm de ter um contacto precoce com a língua gestual, principalmente os surdos filhos de pais ouvintes que são a grande maioria. Têm de estar em contacto precoce com a LGP logo desde a primeira infância, para terem contacto com a comunidade surda o mais cedo possível nas condições naturais mais desejáveis. Uma das coisas que seria muito importante — e que ainda estamos longe de conseguir — era termos educadores bilingues que fossem a casa das crianças surdas, e que trabalhassem com as crianças surdas desde a mais tenra idade, em colaboração com os pais e depois nos jardins de infância. Depois, para a aprendizagem da Língua Portuguesa, os professores do 1º ciclo do ensino básico que sejam incumbidos de ensinar a Língua Portuguesa (LP) às crianças surdas deviam dominar bem a Língua Gestual Portuguesa (LGP), para poderem ensiná-la nessa língua e tirar todas as dúvidas aos seus alunos em LGP. Mas, isso só não basta. Os professores que vão fazer a iniciação à Língua Portuguesa têm também de conhecer muito bem a Língua Portuguesa. Devem conhecê-la do ponto de vista de um objeto de estudo e não só intuitivamente como seus falantes. Têm de ter muito boas bases, bases muito sólidas, nomeadamente de linguística — da fonologia, da gramática, do léxico e de todos os aspetos pragmáticos — da Língua Portuguesa, e de didática da LP, porque se não tiverem esses conhecimentos os alunos surdos nunca vão ser bilingues, vão ser apenas pseudo-bilingues, que é o que pode acontecer.

Eu tenho um grande receio. Sabe qual é? É que, daqui a dez anos, se a implementação do bilinguismo para os surdos não for bem feita, quando os pais e familiares ouvintes dessas crianças se aperceberem dos problemas que existem com o Português, queiram fazer uma inversão de política educativa. Nessa altura, há o perigo de que os políticos e outras pessoas que dependem das oscilações da conjuntura política e vivem geralmente num nível muito afastado do dia a dia das escolas e das experiências dos professores (os ministros, secretários de Estado, diretores das direções regionais, etc) coadjuvados por todos os plumitivos de serviço que discorrem sobre tudo e mais alguma coisa conforme a direção em que sopra o vento, comecem por querer tirar o seu cavalo da chuva. “Sim, têm razão, é verdade. Os nossos antecessores erraram”. Aí chegados, corremos o risco de voltar outra vez ao tempo da Maria Cachucha, do oralismo puro e duro. Vai andar tudo para trás e vão aparecer vozes que parecerão completamente convincentes a dizer: “Isto falhou. Esta história do bilinguismo é uma grande treta. Vamos voltar ao antigo sistema, acabar com a língua gestual nas escolas, porque não serviu para nada, os surdos não aprenderam nada, não há resultados. Os surdos do antigo sistema sabem ler e escrever português, sabem até falar português, embora com algumas dificuldades inerentes ao facto de serem surdos, mas a verdade é que sabem. Estes não sabem”. Claro, sabemos que tudo isso é uma descarada mentira. A história da educação dos surdos, desde o tristemente famoso Congresso de Milão (1880), prova-o abundantemente. Mas também aprendemos, no século 20, que “se uma mentira for repetida muitas vezes, as pessoas começam a acreditar nela” — como se vangloriava o ministro da propaganda do regime nazi, Goebbels. Claro, também sabemos que a máxima de Goebbels só funciona se a mentira não for combatida com a verdade ou se a verdade for suprimida por meios repressivos. Não podemos

permitir que nem uma coisa nem outra aconteça. Por isso, nada está decidido. O futuro está aberto.

O que significa, no seu entender, o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Eu vou dizer uma coisa que pode parecer um bocadinho extravagante, mas é para enfatizar a ideia principal. Em última análise, eu acho que a inclusão estaria melhor defendida se nas escolas de referência onde estão os alunos surdos, estes estivessem em maioria, mesmo que fosse só por mais uma cabeça. O que é que eu quero dizer com isto? Imaginemos uma determinada escola do ensino básico ou secundário que tivesse 51 por cento de alunos surdos e 51 por cento de professores surdos, por um lado, e 49 por cento de alunos ouvintes e 49 por cento de professores ouvintes por outro. E também, já agora, que tivesse as mesmas proporções de surdos e ouvintes no corpo de funcionários auxiliares. Aí veríamos como é que funcionava. Com certeza que não funcionaria como as escolas que temos funcionam. Fazamos esta experiência e provavelmente teremos que mudar muita coisa, uma vez que os surdos estariam em maioria pela primeira vez na vida — e talvez fosse a única vez na vida em que tal aconteceria. Vamos ver quais são as consequências que daí decorrem e façamos a sua avaliação. Assim, talvez cheguemos ao conceito de inclusão adequado para os surdos. Neste momento, eu não sei qual é. Acho que ainda temos que passar por essa fase.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal, desde o reconhecimento da LGP?

Eu não tenho experiência direta das questões da educação de crianças e jovens surdos tal como elas se colocam no quotidiano dos jardins de infância e da escolaridade obrigatória. Sou professor do ensino superior politécnico, onde as questões principais que se colocam aos surdos são outras e também muito melindrosas. Por exemplo, a do acesso ao ensino superior com grandes debilidades no domínio do português escrito e a das condições básicas (nomeadamente a existência de intérpretes de LGP) para um estudante surdo ter êxito escolar neste nível de ensino. Por isso, interessei-me mais pela LGP em si mesma e pela formação de tradutores-intérpretes de LGP.

Não quer dizer que a questão das crianças e adolescentes surdos seja menor, de maneira nenhuma. Mas não serei a pessoa mais indicada para estar a par de tudo o que se faz nessa área. Na altura em que me interessei pelo assunto, a ideia com que fiquei foi que a experiência mais avançada era a dos países nórdicos, principalmente a da Dinamarca e depois as experiências da Suécia e da Finlândia. Fui à Suécia, em 1993, ao grande congresso internacional que a Federação Mundial de Surdos e Associação Sueca de Surdos organizaram sobre o bilinguismo surdo. Fiquei com uma ideia muito concreta do se fazia em cada país nesse campo, porque havia delegações de 80 países. A Suécia e, mais ainda, a Dinamarca eram os países mais avançados. Porquê? Porque na Dinamarca a educação bilingue das crianças surdas nasceu como resultado do combate dos pais ouvintes dessas crianças.

Foi uma coisa extraordinária. Os pais ouvintes das crianças surdas é que quiseram que elas tivessem uma educação bilingue e foram eles que se mexeram e que fizeram com que o sistema mudasse para acolher essa ideia. Fui duas vezes à Dinamarca, em 1993 e 1994 salvo erro, em visitas de estudo, e ainda apanhei esses miúdos da primeira geração bilingue dentro da escola. Os miúdos, nas disciplinas curriculares normais (Meio Físico e Social, Matemática, etc.) estavam na sala com dois professores, um ouvinte e um surdo. Esta é outra das condições do bilinguismo, que todas as salas tenham um ouvinte e um surdo, que são os representantes das duas línguas. Lá, eles respeitavam essa condição. O bilinguismo surdo é muito exigente. Implica muitas coisas e, sobretudo, profissionais muito qualificados. É um ensino que implica despesas superiores às que são habituais com as crianças ouvintes. Mas estamos a pagar tardiamente pelas poupanças indevidas que fizemos ao longo de dezenas e dezenas de anos, com enormíssimos, incalculáveis, prejuízos para os surdos. Agora é tarde, necessariamente, para indemnizar os surdos adultos desses prejuízos. Mas podemos compensá-los dando às novas gerações de crianças surdas um ensino capaz.

Na escola central para surdos de Copenhaga, na Dinamarca, tinham dois professores numa mesma turma, um ouvinte e um surdo, ambos dominando a língua gestual dinamarquesa, ambos comunicando com os alunos nesta língua, ambos intervindo sempre que achassem por bem, tanto era o surdo como era o ouvinte, e os alunos iam tirando apontamentos em dinamarquês escrito. Estavam no 9º ou no 10º ano. Eu perguntei se o que eles escreviam era bom dinamarquês ou se era um “dinamarquês de surdos” e eles disseram que era do melhor que há. Aqueles miúdos estavam estatisticamente enquadrados no grupo com melhores notas

dos ouvintes. Todos os anos faziam um exame nacional e eles estavam nesse grupo. Esses miúdos liam e escreviam perfeitamente o dinamarquês. Uma pessoa saía de lá com a alma cheia. Vimos que o bilinguismo resulta.

O facto de a iniciativa ter nascido dos pais ouvintes e ter tido estes cuidados todos, tornou a Dinamarca um dos sistemas de educação bilingue para surdos mais avançados do mundo. Não foi como aqui em Portugal. Aqui, a comunidade surda conseguiu o reconhecimento da língua gestual, depois os pais lá foram aceitando, na maior parte dos casos relutantemente e cheios de receios, as consequências desse facto: “Mas será que é a melhor coisa para os nossos filhos?”. Os pais das crianças surdas de Évora que criaram uma Associação de Surdos são uma honrosa exceção. Na Dinamarca, não foi nada disto. Foi ao contrário. Aqui em Portugal sempre houve, salvo raras e honrosas exceções, grande suspeição sobre a língua gestual: “Será que depois os surdos serão capazes de se integrar no mundo ouvinte? Não será a língua gestual um fator de distração, isolamento e guetização?”. O facto de terem sido os pais a tomar a iniciativa na Dinamarca fez toda a diferença. Duas investigadoras pelo menos, Shawn Davies e Wendy Lewis, escreveram livros sobre esta experiência. Será muito importante para nós aprendermos com ela, assimilarmos tudo o que de melhor há nela (também haverá coisas negativas, presumo), estudá-la e vazá-la para a nossa legislação e para as nossas práticas.

Participou na elaboração do Despacho n.º 7520/98?

Sim, mas não diretamente. A pessoa mais importante na elaboração do 7520 foi a Dra. Conceição Baptista. Foi ela que promoveu o Despacho. Esteve sempre metida nessa luta. Como estava destacada a trabalhar no Ministério da Educação, era a “agente infiltrada”, se assim posso dizer, da comunidade surda no território do poder político. Era uma dedicada professora de surdos, uma grande amiga da comunidade surda. Éramos (e somos) muito amigos, discutimos o teor do Despacho muitas vezes. A Conceição Baptista trabalhava em Lisboa, na Escola Quinta de Marrocos, uma das escolas onde tradicionalmente se agrupam alunos surdos. Na década de 1990, foi destacada para o Ministério da Educação e, entretanto, começou a frequentar na APS o curso de intérpretes, porque a associação é que fazia esses cursos inicialmente.

Isto foi antes de abrimos o Curso de Tradução-Interpretação de LGP na ESE de Setúbal. Primeiro, começámos com a parceria com a Universidade de Bristol e depois, enriquecidos por essa experiência, arrancámos com o nosso curso em Portugal. O curso de intérpretes da APS, deixou então de ser um curso profissional para passar para o ensino superior, com o pleno acordo da APS. A primeira batalha que nós queríamos vencer era a entrada dos surdos no ensino superior (atualmente menos de 1% dos alunos do ensino superior são surdos, apurou recentemente a minha colega Orquídea Coelho da Faculdade de Psicologia da Universidade de Porto, e há 15 anos a situação ainda era pior) e para isso era necessário formar intérpretes de LGP capacitados para acompanhar os alunos surdos ao longo do seu percurso escolar, incluindo o ensino superior.

Eu conheci a Conceição Baptista na APS, num desses cursos de intérpretes, onde eu dava aulas de Linguística. Era um curso bem feito, dentro daquele nível. A APS ia buscar professores ao ensino superior. A língua gestual estava a cargo dos formadores surdos da APS, mas para as outras matérias precisavam de professores e convidavam-me sempre para ir dar linguística. A Conceição Baptista já era na altura, há muitos anos, professora de surdos e, para ensinar melhor os seus alunos, precisava da Língua Gestual Portuguesa. A única maneira era meter-se no curso de intérpretes da APS. Era um curso bem mais exigente do que os cursos de nível I e II da APS. Ela queria mais e a única maneira era meter-se num curso de intérpretes que durava três anos e era mais intensivo. Então nesse processo, ela começou a pensar: “O que é que podemos fazer pela língua gestual e pela educação dos surdos?”. Ela também trabalhava no Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Conhecia muito bem a Maria Augusta Amaral e o Amândio Coutinho. Passou a conhecer-me também a mim. Começou a absorver cada vez mais a ideia do bilinguismo surdo e levou isso a peito. Ela ia a todos os congressos internacionais sobre a educação de surdos, sobre o bilinguismo e então começou a desenhar esse Despacho. Eu fui várias vezes ao Ministério fazer ações de formação para os professores de crianças surdas do país inteiro que ela organizava. A Conceição, lá no Ministério, tinha o apoio da sua chefe de serviço, a Dra. Ana Maria Bénard da Costa, que lhe dava carta branca para fazer ações de formação para professores da Educação Especial de todo o país que tinham alunos surdos. E nós, eu e outros, incluindo formadores surdos de LGP, íamos lá fazer ações sobre o bilinguismo para os surdos. Eram sessões de formação de dois ou três dias, os

professores vinham de todas as partes do país. Ela dizia-me: “Eles estão muito assustados. Esta formação é precisa para mudar as mentalidades.” No fim eles avaliavam as ações, diziam o que é que tinham achado e normalmente achavam que tinha sido importante.

O que é que achou dessa formação relacionada com o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Eu achei importantíssima. Consegui abrir muitas mentes para uma realidade que desconheciam. Os professores nunca tinham ouvido falar de “bilinguismo surdo” (chamemos-lhe assim), cada um lá no seu cantinho. Era uma novidade absoluta e um bocado assustadora. Eles diziam: “Eu não sei nada de língua gestual!”. Eu dizia: “Não se aflija que a culpa não é sua. O Ministério é que tem de lhe dar as possibilidades de a aprender, se quiser fazê-lo”. “Ah! Espero bem que sim, porque eu não sei”. “Não estejam assustados. Isto é uma coisa nova. Mas não é um bicho de sete cabeças”. Isso foi começar a abrir-lhes a mente para uma realidade que até então desconheciam.

Que outros atores sociais foram consultados para a elaboração do Despacho n.º 7520?

Terá de lhe perguntar a ela. Não sei responder. Só sei dizer que a APS foi consultada, e deu um extenso parecer, na elaboração do qual participei. Mas o principal elemento foi ela. A Conceição é muito modesta, mas o seu trabalho foi muito importante. Ela estava praticamente sozinha dentro do Ministério da Educação a trabalhar por essa ideia. Tinha, e isso foi importante, o apoio da Dra. Ana Maria Bénard da Costa, com quem se dava muito bem.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Eu penso que na altura não podia ter sido melhor, sinceramente. Foi uma conquista muito avançada para a época e a Conceição Baptista foi uma pessoa crucial. Já a convidei várias vezes para ir a Setúbal falar aos alunos sobre este processo, mas deixou de querer vir depois de se aposentar, o que é pena. Tudo o que acontece está sempre ligado a pessoas concretas. É essa mensagem que procuro fazer passar junto dos meus alunos. As pessoas é que fazem as coisas acontecer. O resultado, depois, é muitas vezes anónimo, mas foram determinadas pessoas que estiveram por detrás. Este Despacho é principalmente obra da Conceição Baptista. Não tenho dúvidas absolutamente nenhuma. Ela conseguiu, como eu já disse, obter o apoio da sua superiora hierárquica, a Dra. Ana Maria Bénard da Costa, que era uma pessoa muito respeitada na área da Educação Especial, para avançar com o Despacho. Sem esse apoio, não o teria conseguido tão depressa. Talvez tivesse também, no Ministério da Educação, outras pessoas que a ajudaram, mas não sei. Terá de lhe perguntar.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu acho que não haviam ainda condições para aplicar aquilo, para ser franco. Estou a falar das condições de que falámos há pouco. O Despacho estava três passos à frente da realidade. Isto não é uma crítica. É a maneira como se consegue muitas vezes fazer avançar as coisas em Portugal. Traça-se uma meta ambiciosa e dá-se-lhe a força de lei para garantir que será atingida. Mas em Roma sê romano.

Foi por isso que lá na minha escola, em Setúbal, depois de termos discutido com a APS (tudo o que fizemos na ESE de Setúbal em prol dos surdos foi sempre previamente discutido e acordado com a APS), pensámos abrir um curso de educação bilingue. Decidimos que, depois do curso de Tradução-Interpretação de LGP, o segundo passo era abrir um curso de educadores de infância bilingues. Foi um curso que, infelizmente, se extinguiu em 2010. Durou o tempo que as rosas duram, durou seis anos. Era um curso de educação de infância. Conseguimos fazer esse curso, uma vez mais com o acordo da APS. Mas, mesmo assim, isso causou alguma perturbação na escola, junto das pessoas a que chamo caturras, à falta de melhor termo. Este curso começou em 2004, sete anos depois do reconhecimento da LGP, depois de uma tentativa fracassada pelo meio de que me dispense de falar. Mas à segunda tentativa as coisas já foram diferentes. Não só a APS me deu o apoio de que precisava (o que não aconteceu da primeira vez) como vários colegas meus, ouvintes, sobretudo os responsáveis pela educação de infância na ESE de Setúbal, os professores Ana Bela Baptista e Augusto Pinheiro, apoiaram a ideia com entusiasmo, enquanto outros, ainda que relutantes, acabaram por dizer: “Está bem. Faça-se a experiência”. Fez-se a experiência e correu muito bem.

Era o curso de Educação de Infância para a Educação Bilingue da Criança Surda, uma licenciatura de quatro anos. Eu tinha insistido neste nome. Era muito grande, mas era para os alunos saberem exatamente o que era o curso quando se inscrevessem (era um ramo do curso normal de educadores de infância) e também para as entidades empregadoras saberem qual era a especificidade dos seus diplomados. Eles tinham exatamente o mesmo currículo que os outros alunos do curso de educadores de infância normal, mas acrescido de uma componente que os outros não tinham. Era um curso mais pesado. Tinham estágios em estabelecimentos com crianças surdas. Tinham a Língua Gestual Portuguesa, que os outros alunos não tinham, desde o primeiro até ao quarto ano e com grande carga horária. Depois tinham também “História e Cultura da Comunidade Surda” e “Visão, Audição e Surdez” que eram disciplinas comuns ao curso de Tradução-Interpretação de LGP. Faziam estas disciplinas em comum com os alunos de interpretação e até era interessante esse intercâmbio entre os dois cursos.

Soube há pouco tempo que uma das alunas mais brilhantes que nós tínhamos no curso de educadores de infância bilingues, que era a Ana Raquel Ribeiro, presidente do Centro de Jovens Surdos, tinha falecido. Era uma rapariga surda fantástica. Foi uma consternação para a comunidade surda, porque era uma brilhante jovem surda. Na minha opinião, foi a melhor aluna surda que nós tivemos em Setúbal. Ela tinha começado a fazer um trabalho muito bom com as crianças surdas. Também tínhamos alunas ouvintes muito boas. Tivemos lá a Dra. Marta Morgado, uma educadora de infância surda, como acompanhante da prática pedagógica das nossas alunas do curso de educadoras bilingues, durante um ano, depois foi-se embora, porque tinha muito trabalho noutros sítios e não conseguia dar resposta a tudo. Foi-se embora, com muita pena nossa. Contratámos depois a Dra. Isabel Galhardo, que é excelente. Os alunos ficaram muito satisfeitos. Ela é ouvinte, mas muito boa em Língua Gestual Portuguesa. É especialista em educação de infância, é muito dedicada aos surdos e à comunidade surda. Fez um trabalho excelente. Agora já não faz, porque o curso acabou. É uma pena andar para trás.

O curso teve de acabar, porque saiu a legislação de Bolonha. Esta legislação, ao impor que haja uma licenciatura generalista de três anos (sem utilidade imediata em termos de empregabilidade) e depois um dito mestrado mais especializado, fez com que aquele curso, que era especializado desde o início (tinha a língua gestual desde o início) não tivesse base legal para continuar. Alertei a direção da minha escola para este facto, que pediu uma audiência ao Ministério da Educação. Fomos recebidos pelo professor Valter Lemos, que era o Secretário de Estado da Educação. Conhecemo-nos bem, porque fomos colegas em tempos. E ele disse-nos: “Mas vocês não têm de acabar com o curso, podem continuar com ele, reformulando-o”. E deu-nos até algumas ideias. Ele próprio sugeriu uma maneira de fazermos isso. Ele fez várias promessas que não foram cumpridas posteriormente. Nós fomos lá precisamente dizer que era uma pena o curso morrer.

Perguntámos qual era a política do Ministério para a Língua Gestual Portuguesa, se a ia tornar uma disciplina curricular nos ensinamentos básico e secundário, com um código de recrutamento próprio nos concursos de colocação de professores, e ele disse-nos: “Este governo já não se vai meter nisso. Ficará para a próxima legislatura. Essas coisas todas ficarão para a próxima legislatura. Já não fazemos mais nada para além do que fizemos”. Nós dissemos: “Temos agora o Decreto 3/2008, como é que vamos dar-lhe cumprimento no que respeita às escolas de referência para alunos surdos? Está prevista, por exemplo, a existência de educadores de infância que vão trabalhar nas escolas de referência para surdos. Mas as únicas educadoras de infância com formação específica para essa tarefa são as nossas alunas. Ora, nada está previsto, na legislação em vigor, para que tenham prioridade de colocação nessas escolas...”. Ele dizia: “Têm toda a razão”. De facto, as nossas alunas queixavam-se de que quando acabassem o curso, iam ficar atrás de todos os outros educadores nas escolas de referência para surdos, porque não estava contemplada na legislação a especificidade da formação delas. E o professor Valter Lemos dizia: “Pois, isso fica para a próxima legislatura. Mas, entretanto, vamos tomar algumas medidas transitórias sobre esse ponto para garantir que as alunas formadas pelo curso bilingue da ESE de Setúbal sejam colocadas onde forem necessárias”.

Está tudo escrito, porque quando voltámos da reunião com o Valter Lemos, eu propus-me fazer uma ata da reunião com tudo o que ele tinha dito. A direção da escola concordou e eu fiz uma ata muito completa que foi enviada para o Ministério da Educação para ele dizer se estava tudo correto. Dissemos-lhe que queríamos divulgar aquela ata aos nossos alunos e ele não se opôs. Divulgámos essa ata. Estava lá tudo, todas as promessas que ele fez e até os lamirés de como poderíamos resolver o problema da sua continuação. Ele próprio, que tinha sido um dos promotores do modelo atual de formação de professores — que consiste numa licenciatura

generalista de 3 anos + um mestrado de especialização de 1 ano; o modelo de Bolonha, como é conhecido — disse-nos a maneira de escaparmos a esse modelo pela via do ensino especial....

Isso faz-me lembrar a questão do código de recrutamento para a docência de Língua Gestual que também ainda não foi criado...

Exatamente. Não há um código de recrutamento para a docência de LGP. Ele disse: “Fica para a próxima legislatura. Se ficarmos cá nós, isso está garantido”. O “nós” era o PS. Ficaram e ainda não cumpriram. Ele entretanto foi para outro Ministério e não sei se passou esse dossier aos seus sucessores com a indicação “urgente”. (Era uma pergunta interessante a fazer-lhe). Eu até conheço a atual Ministra da Educação (também fomos colegas e somos amigos) e estava com esperança que ela fizesse alguma coisa, mas entretanto a conjuntura mudou na minha escola. Com Bolonha, já poucos colegas meus queriam saber do curso bilingue. A opinião interna dominante era: “Bolonha não permite um curso como este”. O curso acabou com grande satisfação de alguns dos meus colegas que achavam que já não tinha sentido nenhum. Achavam que era uma espécie de verruga na cara lisa, e que alguns acham bela, do modelo de Bolonha, uma coisa muito especializada e que uma licenciatura não devia ser assim, já tão “afunilada” (a expressão é deles) desde o início. Isso devia ser deixado para um mestrado. Mas nada tinha de afunilado como já tive ocasião de explicar. Os alunos desse curso confidenciaram-me: “Professor, escapámos de boa. Ainda bem que nós não fomos apanhados por Bolonha”. Eles próprios reconheciam que, com o novo modelo de Bolonha, não conseguiriam ter aquela formação. Tinham razão: como é que é possível aprender LGP em apenas um ano e ainda por cima ao nível exigido para trabalhar com crianças surdas do pré-escolar?

Sabe se as associações de surdos exerceram alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei 319/91? Se sim, porquê?

O Decreto 319/91 era muito mau no que toca, pelo menos, aos surdos. Eu não acompanhei esse processo, mas sei que os surdos detestavam genericamente esse decreto. Na comunidade surda tudo se sabe que diga respeito aos surdos. Chega tudo à APS. Por isso, eu sei que eles detestavam essa legislação.

Foi consultado a propósito do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Sim, depois de termos sido recebidos, o Valter Lemos mandou-nos essa proposta, a nosso pedido, e a direção da escola remeteu-me esse documento. Eu debrucei-me sobre o artigo 23 [educação bilingue de alunos surdos] e concluí: “Oxalá que fique assim, no que respeita aos surdos. Está muito bem. Não tenho nada a acrescentar.” Sobre o artigo 10 [programa individual de trabalho] que é de âmbito geral e tem por isso também incidência sobre os surdos, tenho muitas reservas. Há nele uma vontade de tudo regulamentar até ao mais ínfimo pormenor, que traduz a velha e burocrática desconfiança do Ministério em relação aos professores e uma hostilidade larvar contra a sua autonomia pedagógica.

Que outros atores sociais foram consultados para a elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Sei que o Ministério da Educação consultou a APS. Quem é que deu o parecer pela APS? Qual foi o seu resultado desse parecer? Não sei. Terá de interrogar a APS.

Quando o Decreto foi promulgado, lembra-se se notou diferenças em relação à proposta inicial?

Já não me lembro, mas a ideia que tenho é de que quando li o Decreto, não notei nenhuma diferença, no que respeita aos surdos, pelo menos na versão da proposta que li.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008?

No que diz respeito aos alunos surdos, foi um avanço. Nos demais problemas relativos à chamada deficiência e multideficiência (cegueira, surdocegueira congénita, autismo, etc), não me pronuncio. Não tenho conhecimentos suficientes sobre o assunto.

Qual considera ter sido o contributo desse Decreto para a educação de surdos?

Tudo o que está no Decreto-Lei, no que respeita aos surdos, o tal artigo 23, eu concordo genericamente. Só que não basta. Precisamos de condições materiais, logísticas e, sobretudo

de profissionais qualificados para tornar realidade o que está ali na letra da lei. Há muita legislação complementar em falta para se cumprir devidamente esse Decreto. Uma das lacunas mais graves é a inexistência de um código de recrutamento para os professores de LGP. Outra lacuna é a inexistência de um código de recrutamento para os educadores de infância habilitados a trabalhar com as crianças surdas no esquema bilingue, com reflexos em termos de concurso de colocação.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para os docentes de Educação Especial. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

A ESE de Setúbal fez um programa de formação, a pedido do Ministério da Educação, para esses docentes, por módulos. Os docentes de Educação Especial da zona a sul do Tejo ficaram a cargo da ESE de Setúbal, não sei se todos, mas pelo menos uma boa parte. Tínhamos uma colega coordenadora responsável por todo esse programa e responsáveis por cada um dos módulos. Eu fiquei com o encargo de organizar essa formação no que toca especificamente ao módulo de formação para professores de surdos.

Nessas ações de formação participaram as minhas colegas Maria José Freire, Sónia de Carvalho e Isabel Galhardo. Nem eu nem o meu colega José Bettencourt estávamos disponíveis na altura para essa formação. Por isso, convidei a Dra. Helena Alves para participar nessa formação. É docente do ISPA e trabalha no Centro de Novas Oportunidades da Casa Pia (para alunos surdos, surdocegos e cegos). É também uma grande amiga da comunidade surda, uma pessoa muito querida pelos surdos. Convidei também um ex-aluno nosso surdo da parceria que fizemos com a Universidade de Bristol em 1993 (de que já falei): o professor de LGP Paulo Jorge Oliveira. Foi uma formação muito boa, e muito prática, porque as pessoas que citei são todas excelentes profissionais. Os professores gostaram muito, mas foi apenas uma sensibilização.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Já respondi a essa pergunta ao referir-me ao hiato que existe entre o Decreto e a realidade. É por isso que nós tentámos dar um contributo, fazendo o tal curso da educação bilingue, bem anterior ao Decreto, e agora o curso de LGP. Foi o nosso contributo para colmatar uma parte desse hiato. Entre o Decreto e as escolas de referência para surdos, há vários vazios. Ninguém pensou bem: “Como é que vamos agora descer à terra?”. No que toca aos educadores de infância, eram os nossos alunos do curso bilingue que poderiam operacionalizar as orientações do Decreto. Mas o curso acabou. O curso de LGP, que prepara professores de LGP, só começou este ano letivo (2010/2011). Assim, há o Decreto-Lei 3/2008, com as alterações da lei 21/2008, mas não há os instrumentos todos para o cumprir.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Eu talvez não seja a melhor pessoa para me pronunciar sobre isso, mas vou assinalar um ponto fraco, que diz respeito à sua localização. Já ouvi mães de miúdos surdos dizer que as escolas de referência são muito bonitas no papel, mas que se elas tivessem que tomar uma decisão e a escola em causa fosse, digamos a 50 ou a 100 km da área de residência, elas não enviariam o seu filho para a escola de referência e ponto final. Ficava em casa (se não tivesse ainda idade de andar na escola) ou perto de casa. Uma criança pequena não ia para uma escola onde tivesse de ficar a semana toda sem ver os pais, ou sair de manhã cedo e voltar à noitinha, ou ficar durante cinco dias longe de casa, com outra família. Eu acho que essa é uma falha das escolas de referência. Isso não foi pensado. Há aqui uma falha a ser corrigida com muita urgência, porque eu tenho de reconhecer que se uma mãe me diz: “Ele é meu filho. Eu quero dar-lhe o meu carinho de mãe”, ela tem carradas de razão. Esta ideia das escolas de referência pode ser muito boa, mas chega à prática e pode fracassar, por falta de meios e medidas complementares. Temos por isso de assegurar que existam esses meios e medidas complementares.

Na Dinamarca, o Estado dá apoio aos pais das crianças surdas e é aí que entra o papel dos educadores de infância bilingues. Eles poderiam fazer trabalho domiciliário, ir a casa das crianças surdas. Essa intervenção precoce poderia ser uma solução, não a única mas uma das soluções para o problema da distância. Eles iriam fazer um trabalho junto dessas crianças, lá no sítio onde moram. Ao nível da educação de infância isto era possível. Depois, ao nível da escolaridade básica, já é mais complicado. Não se pode arranjar uma escola ao pé da porta

para cada aluno surdo. Isso está fora de questão. Era completamente inviável, além de contrário ao próprio espírito do que é uma comunidade linguística. Não há comunidades linguísticas com uma só pessoa. Mas ao nível da educação de infância, naquela fase até aos 6 anos, que é muito importante, as educadoras podiam ir a casa das crianças, ou trabalhar com elas nos jardins de infância perto das suas casas. Se a montanha não vai a Maomé, vai Maomé à montanha, vai-se ao encontro delas. Os educadores de infância bilingues poderiam combinar com os pais a melhor maneira de trabalhar com a criança, como é que isso seria possível. Seria talvez uma logística cara, quanto a custos, não sei. Só sei que as crianças surdas merecem todo o dinheiro que se gaste com elas. Seria preciso dialogar com o poder político, neste caso o Ministério da Educação, e eu estava pronto a levantar esta questão com a atual ministra da Educação [professora Isabel Alçada] que, por acaso, é minha amiga. Mas ficou tudo em águas de bacalhau, pelas razões que aponte. Iria pedir para ser recebido pela Ministra da Educação a que título? Quando era coordenador do curso bilingue, podia ir à direção da escola e expor essa ideia de pedirmos para sermos recebidos pelo Ministro ou Ministra em exercício. Mas veio o processo de Bolonha, as admissões no curso foram fechadas em 2007 e o curso acabou por se extinguir e agora já não tenho os meios para lutar por essa ideia. Fiquei tão aborrecido com o acontecido que me desinteressei do assunto completamente.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Isso é uma pergunta complicada. Se fomos para o tal conceito de escola inclusiva de que falei há pouco, em que a maioria dos alunos e (sempre que possível) dos professores seriam surdos, 51% do total dos efetivos da escola, acho que podíamos e devíamos ter turmas mistas. Mas, na situação atual, em que eles já estão em minoria dentro das escolas, não vejo vantagem em haver turmas mistas. No caso dos outros alunos com necessidades educativas específicas (nomeadamente no caso dos alunos do espectro do autismo e surdocegos) não sei se é bom ou mau estarem misturados nas mesmas turmas com os alunos normais. Presumo que isso dependerá de vários fatores, que será aconselhável nuns casos e desaconselhável noutros. Mas nunca estudei o assunto. Não tenho opinião formada. Mas no caso dos surdos, se pensarmos que são uma minoria linguística numa sociedade (e numa escola) maioritariamente ouvinte, não tem sentido fazer turmas mistas.

Posso estar errado. Não sou dogmático. Se me apresentarem argumentos que mostrem que uma opção é melhor de que a outra, eu abandono esta posição e passo para a outra. Mas atualmente o que eu penso é o seguinte: se os alunos surdos estão em minoria, então, para a coisa funcionar bem, para não se distraírem com os alunos ouvintes, com as suas dinâmicas, com as suas brincadeiras, com as suas idiosincrasias, os alunos surdos devem estar agrupados em turmas só de surdos. Caso contrário, só vai servir para causar mais ruído — ruído visual — na sala de aula. Os professores, se estão numa escola pública, não são todos obrigados a saber língua gestual. Seria impossível impor essa obrigação em toda a escolaridade obrigatória que, doravante, será de 12 anos. O que eu acho que seria possível e desejável era que os professores do 1º ciclo do ensino básico que trabalhem nas escolas de referência para surdos, nos primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória, soubessem todos língua gestual (assim como, claro, os educadores de infância agregados a essas escolas).

O ideal era ser como na Dinamarca, um professor ouvinte e um professor surdo, ambos fluentes em língua gestual, pelo menos até ao 4º ano de escolaridade. A partir do 4º ano, sempre que fosse necessário, estaria também presente o intérprete de LGP. E se fosse uma escola em que os surdos estivessem em maioria, em que os pais das crianças ouvintes tivessem consciência que aquela escola era uma escola especial — especial por isso mesmo, por ser uma escola bilingue, LGP+ LP — aí podia fazer-se uma experiência piloto, seria uma escola bilingue, mas onde a língua socialmente mais importante, a língua de comunicação habitual, seria a língua gestual, porque a maioria dos alunos eram surdos. Invertia-se a situação habitual. A LGP seria a L1, não apenas para os alunos surdos, mas na escola toda, em toda a sua dinâmica. Aí já não vejo por que é que não poderiam estar todos juntos, surdos e ouvintes, desde o jardim de infância. Cada uma das escolas de referência seria uma pequena comunidade bilingue. Penso que isso seria uma motivação suplementar para os alunos surdos aprenderem bem o Português como L2 e para os alunos ouvintes aprenderem bem a Língua Gestual Portuguesa como L2. Os próprios alunos seriam, sem terem disso plena consciência, modelos de uso e “explicadores” informais da sua língua primeira uns dos outros, na sua convivência diária, ajudando-se uns aos outros. Quanto mais tempo estivessem juntos a

conviver, inclusive dentro das próprias salas de aula, melhor. Mas isto é um conceito completamente diferente de escola inclusiva. Isso seria o bilinguismo surdo, a sério, na escola. Uma vez, num colóquio organizado pela APECDA do Porto, em 1999, defendi esta ideia, que parece uma quimera, mas não é. Fi-lo de propósito. Fui lá apresentar uma comunicação intitulada “Ecologia Institucional de um programa de educação bilingue da pessoa Surda”, em que disse em substância: “Vamos imaginar esta situação... (aquela que já descrevi). Isto é que era um verdadeiro ensino e educação bilingue, porque, pela primeira vez, iríamos dar a essas crianças a possibilidade de saberem o que é estarem em maioria. Elas seriam a maioria durante uma parte importante do seu percurso escolar, e tudo seria feito para que, na direção da escola, a maioria também fosse de professores surdos e na composição do corpo docente da escola a mesma coisa. Nos funcionários auxiliares também seria assim. Os surdos estariam em tudo em maioria. Talvez esta experiência nos ensinasse muita coisa que não sabemos.”

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Eu pensava que essa situação era uma coisa que podia acontecer, mas já é uma realidade. Temos aí um enorme problema.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Muito más. A prazo, pode criar uma nuvem escura de descrédito que poderá ensombrar e arruinar a educação bilingue, porque depois disso vai causar uma grande confusão nas pessoas. Vai baralhar tudo. As pessoas ouvintes vão confundir tudo, não vão estar a distinguir a educação que há numas escolas e nas outras, vai ser tudo julgado pela mesma bitola. Quando começarem a ver que a coisa não resulta, vão começar a dizer: “Essa história da educação bilingue é uma palhaçada. Não presta para nada”. E vão acabar com isto tudo. O meu receio é esse. Eu acho que é uma questão gravíssima. Eu pensava que teríamos tendência para caminhar para aí, mas, pelo que me dizem, é já uma realidade atual.

Agora vou fazer um aparte. Há muitos anos trabalhei, durante uns meses, no GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento) do Ministério da Educação, com as minhas colegas Isabel Alçada e Maria do Céu Roldão. Fizemos uma monografia sobre a escolaridade obrigatória, com estudos de caso exemplificativos. Depois fizemos umas conclusões e umas recomendações gerais e lembro-me que uma das coisas que discutimos era se deveria haver sanções aos pais que não cumprissem a escolaridade obrigatória. O conceito de escolaridade obrigatória traz com ele uma ideia que normalmente não é explicitada por ninguém, incluindo o próprio poder político. Isto é: a escolaridade obrigatória pressupõe que o Estado se reserva o direito de obrigar, se necessário, os pais a proporcionar uma educação escolar aos seus filhos durante X anos, em vez de os pôr a trabalhar prematuramente. É para garantir esse direito das crianças sem que os pais possam invocar impossibilidade financeira ou material ou falta de qualificações para o fazerem eles próprios, que existe uma rede de escolas públicas e outras soluções, como o ensino à distância para as pessoas dos circos e outros nómadas. Isso é que é a escolaridade obrigatória. Pressupõe-se que os pais incumpridores vão ser penalizados — por exemplo, multados — e que seja a doer.

Agora passemos para a educação de surdos. Se se entende que a educação bilingue é a melhor para a criança e o adolescente surdos, então, em nome dessa ideia de escolaridade obrigatória, os poderes públicos têm legitimidade para obrigar os pais de crianças surdas a matriculá-las numa escola ou num jardim de infância com essa educação. Se os pais dissessem: “Ai, não quero!”, poderíamos dizer com legitimidade: “não quer, mas vai mesmo fazê-lo, porque isso é o melhor para as crianças surdas”. Em tese, isso é possível. É claro que seria um choque tremendo entre o poder político e a sociedade civil e é difícil tomar partido por uma das partes se todas as condições requeridas para o ensino bilingue não estiverem reunidas. Eu, se fosse pai de uma criança surda que tivesse de ser afastada de casa 50 ou 100 km para poder frequentar uma escola ou um jardim de infância de referência, talvez fosse logo colocar-me do lado dos outros pais na mesma situação que recusassem essa solução. Mesmo como professor, se eu fosse pai de uma criança surda, não sei para que lado iria cair. Se calhar ia dividir-me, ia dizer: “Peço desculpa, eu sou pai. Quero dar ao meu filho os carinhos e cuidados paternos que ele precisa, quero estar com ele. Reconheço que ele vai perder muita coisa por não ir para essa escola, mas também vai ganhar muita coisa que eu lhe vou poder

dar. Por isso eu escolho esta outra coisa”. Como professor apenas, eu iria dizer: “Não faça isso. O senhor ou a senhora está a prejudicar imenso a sua criança e a sua criança está a perder oportunidades, portanto traga a sua criança para aqui, para a educação bilingue. Se recusar, o Estado vai obrigá-lo a fazê-lo”. Eu não sei sinceramente que escolha faria se fosse pai de uma criança surda, se a escola ou jardim de infância de referência implicasse, pela sua distância, uma separação física por períodos prolongados, entre a criança e a sua família.

Depois há também a questão dos implantes cocleares. Uma colega minha da ESE de Coimbra, a professora Madalena Baptista, fez uma tese de doutoramento sobre as crianças surdas implantadas. Eu convidei-a a ir à minha escola relatar os resultados dessa tese e aquilo era um bocado assustador. A realidade dos médicos cirurgiões que fazem esses implantes, do que eles pensavam...de como influenciavam os pais...Eles eram completamente contra a língua gestual e o bilinguismo LGP+LP. Diziam: “A língua gestual não interessa para nada. Agora, os vossos filhos devem é ser treinados a ouvir falar e a falar vocalmente”. Já foi há uns anos que ela foi lá contar o que apurou nesse estudo e a situação agora está cada vez pior. Há cada vez mais crianças implantadas e cada vez mais cedo. A FDA (*Food and Drug Administration*) dos EUA, um organismo federal com competências que vão muito para além das do nosso INFARMED (Autoridade Nacional do Medicamento e Produtos de Saúde), permite, desde o ano 2000, que os implantes sejam feitos com 12 meses de idade e já foi implantada uma criança na Alemanha com 5 meses, já lá vão uns quatro ou cinco anos!

Há um desfasamento terrível entre a comunidade médica, em especial a dos cirurgiões que fazem implantes cocleares, e a comunidade surda, e também entre esses cirurgiões e a massa dos professores da escolaridade obrigatória e educadores de infância. Se os implantes cocleares são a solução para o problema da educação das crianças e adolescentes surdos, então, para que é preciso educação bilingue para as crianças e jovens surdos? Estamos a formar professores de LGP, educadores bilingues, tradutores-intérpretes de LGP para quem? São sempre precisos, claro está, porque os implantes não são uma “cura” para a surdez hereditária, sobretudo a que tem uma base genética, e não constitui sequer um meio de mitigar todos os tipos de surdez neurosensorial, porque a cóclea é apenas uma parte, embora muito importante, do ouvido interno.

Mas a ideia do bilinguismo surdo torna-se nebulosa nessas condições. Parece adquirir a forma de uma utopia para patetas alegres aos olhos dos pais ouvintes das crianças surdas que bebem as palavras dos médicos cirurgiões que fazem implantes cocleares como se fossem a verdade revelada sobre a educação de crianças surdas — uma verdade revelada por Messias da ciência. Mas a ciência não tem Messias, têm cientistas, e a cirurgia não é uma ciência, embora tenha uma componente científica. É um procedimento técnico, que pode correr mal, apoiado numa tecnologia que é, neste caso, uma tecnologia muito invasiva, com vários riscos pós-operatórios associados (como por exemplo, uma maior risco de contrair meningite bacteriana) e também eticamente muito discutível quando aplicada a crianças de tenra idade, que não têm obviamente capacidade para decidir com base num juízo pessoal sobre as suas potenciais vantagens e desvantagens. Tudo isso é pois muito discutível, não apenas no plano ético, mas também no plano científico em que esses cirurgiões se colocam, que é vasto e multidisciplinar, cobrindo muitas áreas, bem para além da área em que são peritos.

Os cirurgiões que fazem implantes cocleares não são especialistas em educação de infância e não são cientistas (se fossem cientistas não procederiam como procedem): são médicos especialistas e técnicos de cirurgia. E a sua técnica cirúrgica não está ao abrigo da crítica, como nenhuma técnica está. Não está em causa reconhecer que a tecnologia dos implantes cocleares (tal como a tecnologia da energia nuclear) tem aplicações interessantes e benéficas. Há um caso famoso de um deputado do parlamento britânico, o Sr. Jack Ashley, que ficou surdo quando já era adulto, e que fez um implante coclear que lhe permitiu tornar a ouvir ao cabo de 25 anos. Depois tornou-se um benemérito e doou uma fortuna para se criar um instituto privado de investigação sobre a surdez, o “Deafness Research UK”. Mas uma coisa é reconhecer que os implantes cocleares podem ter aplicações úteis, outra coisa é apresentá-los como se fossem a solução ou a solução suprema do problema da surdez. Seria como dizer que as centrais nucleares (digo, os reatores de fissão nuclear) são a solução ou a solução suprema para o problema da finitude dos combustíveis fósseis. Nesse caso, temos de dizer que o rei vai nú. Os implantes não são uma cura para a surdez hereditária.

De resto, “cura” não é, neste caso, a palavra adequada, porque a surdez hereditária não-sindrómica não é uma doença, não é uma enfermidade. É uma incapacidade sensorial. É certo que a surdez não-sindrómica e não-hereditária, pode sobrevir como resultado de várias causas (trauma, envelhecimento, exposição a ambientes excessivamente ruidosos), entre as quais

uma doença (a rubéola, por exemplo). Mas não é, ela própria, uma doença, é uma incapacidade sensorial. Eu digo “incapacidade”, não “deficiência”, porque “deficiência” adquiriu em português uma conotação estigmatizante, diga-se o que disser. É um termo que se presta muito bem para ser utilizado como um labéu, como uma marca de apoucamento feita com um ferrete. E é de facto assim que é amiúde utilizado. Eu não consigo ler nem escrever sem óculos, mas ninguém me chama deficiente visual e acho bem que não me chamem assim. Isso prova bem que “deficiente” não é um termo técnico, um termo neutro, se é que alguma vez o foi. Por outro lado, não há comparação possível entre a opção pelos implantes cocleares e pela ideologia do oralismo que lhe anda normalmente associada e a opção pelo bilinguismo surdo. A primeira implica invadir e modificar, talvez irreversivelmente, o organismo da criança sem o seu consentimento informado — uma intervenção com efeitos orgânicos e psicológicos secundários ainda mal conhecidos. A segunda implica proporcionar-lhe a oportunidade de adquirir novos saberes e novos conhecimentos, apelando tão só para a sua curiosidade e inteligência nativas. “O saber não ocupa lugar”, diz o adágio e é difícil imaginar quais possam ser os efeitos indesejáveis de aprender e saber usar mais de uma língua. O bilinguismo surdo é uma proposta totalmente inofensiva, no que respeita à saúde e integridade física da criança, e totalmente benigna no que respeita à sua educação e ao seu desenvolvimento, sobretudo se for bem implementada.

Por vezes, ponho-me a imaginar as consequências do messianismo dos implantes cocleares. Quem sabe se esses miúdos implantados, quando crescerem, não se irão dar conta de que foram privados dos benefícios da língua gestual. Quem sabe se não irão dizer: “Oh pais, vocês cometeram um grande erro connosco, porque nós continuamos a precisar da língua gestual. Vocês deviam ter-nos dado a língua gestual, para sermos bilingues. Agora, há direitos que não podemos exercer, como, por exemplo, o direito de termos um intérprete de LGP sempre que o julgarmos necessário, e experiências que nos estão vedadas porque não sabemos falar essa língua e isso coloca-nos, em muitas situações, em desvantagem em relação aos ouvintes”. Imagino que, pelo menos alguns, possam chegar a essas conclusões. Mas será talvez tarde demais.

Estas situações não podem ser silenciadas. Elas têm de ser trazidas para o espaço público, para o debate público. Todas estas contradições têm de aparecer à tona de água. Há uma tendência na comunidade surda, que é muito compreensível, de evitar falar em público de certas realidades que são desagradáveis, por exemplo, a dos implantados. A tentação é grande de fazer como a avestruz, de ignorar essa realidade, mas ela existe. Não basta dizer: “Somos contra os implantes cocleares” ou, então: “Implantes? Não falemos nisso”. Não pode ser assim. Temos de falar abertamente no assunto. Muitos surdos arranjaram um compromisso para não estarem nem bem nem mal com Gregos (os pais ouvintes das crianças surdas) e Troianos (os médicos-cirurgiões que fazem implantes cocleares): “Se os pais quiserem implantar os seus filhos surdos, é lá com eles. Não deixam de ser surdos”. É uma posição que eu nunca percebi muito bem. É uma posição ambígua. Qual é a posição atual da comunidade surda portuguesa sobre os implantes cocleares em menores, sobretudo em crianças pré-escolares? Não sei.

Talvez não seja possível, nem sequer desejável, chegar a uma posição única. Mas a questão deve ser discutida, continuamente, porque nada está parado no tempo. A tecnologia dos implantes está em evolução e os seus efeitos a longo prazo serão cada vez melhor conhecidos. Quem sabe se, com os progressos da genética e da neurofisiologia, não virá a ser abandonada e considerada obsoleta? Não nos esqueçamos que o implante coclear destrói toda a audição residual que a criança possa ter. O Dr. Robert J. Ruben, um otorrinolaringologista do Hospital Pediátrico Montefiore em Nova Iorque, disse em 1993: “Se eu tivesse um filho surdo, fazia-lhe um implante num ouvido e deixava o outro ouvido intacto para o caso de se descobrirem curas que requeiram um ouvido interno intacto. E educaria o meu filho para ser bilingue. O pior erro que os pais podem cometer é negligenciarem a coisa mais importante: que a língua, seja ela qual for, seja ela vocal ou gestual, deve ser adquirida pela criança o mais cedo possível”.

Isto parece-me hoje, retrospectivamente, ter sido um aviso à navegação dirigido aos seus colegas otorrinos e aos pais ouvintes das crianças surdas, porque a moda atual é implantar a criança nos dois ouvidos. E o aviso tem um valor social acrescido, vindo de quem vem, porque o Dr. Ruben não é um ilustre desconhecido. É um dos mais reputados otorrinolaringologistas do mundo e é também, associação rara, um cientista de primeira água, com várias e importantes descobertas nessa área. Foi ele, nomeadamente, que coordenou a equipa de investigadores que conseguiu regenerar em laboratório, há mais de uma década, as células

ciliadas da cóclea de um rato adolescente a quem tinham sido previamente retiradas. Desde então a investigação sobre a maneira de fazer crescer de novo as células ciliadas da cóclea (cuja ausência congénita é uma das causas mais importantes da surdez neurosensorial nos seres humanos) avançou muito, em modelos animais (ratos, porquinhos da Índia, pintos, galinhas, etc), com resultados positivos. Talvez isso se torne possível, mais cedo do que pensamos, em seres humanos. De qualquer modo, mesmo que muitas das causas da surdez durante a gravidez (como, por exemplo, a sífilis), ou pós-natais (como, por exemplo, a rubéola) sejam erradicadas, não é razoável esperar que a surdez hereditária/genética desapareça da face da Terra como parte da condição humana. As causas genéticas são responsáveis por cerca de metade dos casos de surdez hereditária. Já foram identificados 46 genes da surdez não-sindrómica e cerca de 120 *loci* para esses genes. A maior parte desses genes desempenham o seu papel dentro da cóclea. Mas as terapias génicas que permitam uma intervenção nesse nível ainda não estão no nosso horizonte. Mais ainda: mais de 300 formas de surdez sindrómica foram já caracterizadas e cada síndrome pode ter vários genes nele envolvidos.

O bilinguismo surdo não é, portanto, uma opção entre outras, mas uma necessidade educativa das crianças surdas num mundo onde a norma biológica é ouvir. Por quanto tempo perdurará essa necessidade? Não sabemos. Ninguém sabe. Ninguém tem uma bola de cristal para ver como será o futuro. Tudo o que sabemos é que nada está parado no tempo. O bilinguismo surdo também não está parado no tempo. Podemos ir monitorizando e avaliando as suas práticas e os seus resultados, melhorar umas e outras. Mas não quero com isto dar a entender que a questão dos implantes cocleares nas crianças surdas é uma questão menor, que não devemos preocuparmo-nos com ela. Bem pelo contrário. Se o campo for deixado livre aos defensores dos implantes cocleares, que é uma indústria multimilionária, se as suas propostas, práticas e resultados não forem constantemente e criticamente escrutinados, podemos chegar, de facto, à situação aberrante em que falar de surdos e bilinguismo surdo passaria a ser tabu.

Eu penso, no entanto, que existe uma estratégia viável para acabar com a insana hostilidade dos cirurgiões dos implantes cocleares contra a comunidade surda e o bilinguismo surdo — ou pelo menos, para a neutralizar. Mas nunca expus essa estratégia em público. Talvez venha a fazê-lo. Mas requer discussão pública (porque pode ser que não seja a estratégia adequada) e este não é o lugar próprio para a iniciar.

As suas observações levantam a questão do direito de escolha parental. O que pensa sobre isso?

Penso já ter respondido a essa pergunta. Eu não sou uma pessoa típica para responder a isso. A escolha parental, para mim, tem limites: os limites que decorrem do melhor interesse da criança. E o melhor interesse da criança surda é, para mim, que se desenvolva como bilingue. Mas não posso dizer do alto de uma cátedra a um pai ou uma mãe o que fazer nas atuais circunstâncias, porque não sou pai. Sou simplesmente um linguista e um professor. Só posso dar-lhes a minha opinião e convidá-los a confrontá-la com outras opiniões diferentes. Mas penso que essa tarefa cabe, antes de mais, à comunidade surda. O bilinguismo surdo é, em minha opinião, não uma escolha entre outras, mas a melhor solução para a criança surda. Mas é preciso que tudo seja feito para que os pais das crianças surdas, sobretudo os pais ouvintes que são a grande maioria, não a encarem como um dilema. E essa é a luta constante que a comunidade surda é obrigada a travar. É difícil para mim saber como reagiria se eu fosse pai de uma criança surda, e se fosse obrigado a separar-me dela para que pudesse frequentar uma escola de referência distante. É uma reação diferente daquela que posso ter como linguista e como professor. Ser linguista ou professor é uma coisa, ser pai é outra, bem diferente. Tudo deve ser feito para evitar que os pais das crianças surdas sejam colocados perante tais dilemas.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Sei que na altura, os surdos ficaram completamente desolados com isso, pelo menos os daqui de Lisboa. Eu não estou completamente dentro dos pormenores.

A Língua Gestual Portuguesa nasceu dos surdos, sem dúvida nenhuma. E o mesmo vale dizer para todas as demais línguas gestuais. É um fenómeno universal. Onde quer que haja surdos, que estes atinjam uma certa massa crítica e tenham a possibilidade de se encontrarem e

conviverem, nasce uma língua gestual. Mas é uma língua que é acessível a qualquer pessoa, surda ou ouvinte, desde que veja o suficiente.

Isto cria as condições para a emergência de outros fenómenos, também universais. Um deles, o mais interessante de todos e que não podemos ignorar, é a existência de pessoas ouvintes que são falantes de gema de uma língua gestual, da LGP no caso de Portugal. É o caso das minhas colegas da ESE de Setúbal: as Doutoras Maria José Freire e Sónia Carvalho e de outras intérpretes de LGP que conheço, muitas das quais foram nossas alunas. São pessoas ouvintes que têm pais surdos e tiveram a Língua Gestual Portuguesa como sua língua primeira. Qual é a razão que poderá impedir essas pessoas de ensinar a língua gestual? Nenhuma. Na minha perspetiva, de linguista, absolutamente nenhuma. Essas pessoas dominam perfeitamente a língua gestual e esta é a sua língua materna. Não vejo o que é que as poderá impedir de serem professoras de Língua Gestual Portuguesa. Por mais voltas à cabeça que dê, por mais simpatia que eu tenha pelos surdos, não posso dizer que não é possível, não consigo. A única coisa que está aqui em causa é que são pessoas competentes e altamente proficientes nessa língua. Aqueles surdos que me vieram contar a alteração à lei, eu perguntei: “Conheces a Maria José Freire, conheces a Sónia Carvalho?”. “Pois claro, quem é que não conhece?”. “Então sabes que a língua gestual é a língua materna delas”. “Mas elas não são surdas”. “Está bem, mas elas aprenderam a língua gestual com os pais, que eram surdos como tu. Tens algum problema que elas sejam professoras de LGP? Elas falam tão bem a língua gestual como tu. Viveram na comunidade surda, foram educadas nessa comunidade”. “Ah, mas isso é um caso especial!”. Sim, é um caso especial, mas existe. Estas pessoas existem. São uma minoria dentro da minoria — estes ouvintes, filhos de pais surdos, cuja língua primeira é a língua gestual. Por que é que eles não poderão ser professores de LGP, pelo menos para pessoas ouvintes?

Este é um aspeto da questão. O outro aspeto da questão é mais complicado. Já não tem propriamente a ver com a linguística, mas tem a ver com a comunidade das pessoas que precisam dessa língua como do pão para a boca — as pessoas surdas. Eu percebo perfeitamente que os surdos pensem assim: “A única coisa que nós tínhamos, que era nossa e que consegui sobreviver todos estes anos, que é a nossa língua, até isso nos querem tirar”.

Depois, há ainda o terceiro aspeto que é a questão dos adultos modelos, das pessoas surdas que possam servir de referência às crianças e adolescentes surdos. É evidente que nenhum ouvinte, nem mesmo os ouvintes filhos de pais surdos que tiveram a LGP como língua materna, pode constituir um modelo de adulto surdo para uma criança ou um adolescente surdo. É por isso que os professores surdos de LGP continuam a ser absolutamente necessários. Esse é outro aspeto muito importante a ter em consideração. Por exemplo, a Ana Raquel Ribeiro, a tal jovem surda que morreu, costumava dizer muitas vezes: “Eu vou ser um grande modelo para as crianças surdas”. E é verdade. De facto, uma criança surda que convivesse com a Ana Raquel iria dizer: “Eu quero ser como a Ana Raquel”. Ela era cheia de vida, cheia de genica, cheia de autoconfiança. Uma pessoa surda perfeitamente bem na sua pele, sem nenhum desgosto por ser surda, uma surda filha de pais surdos. Era realmente um modelo do que é um adulto surdo bilingue, movendo-se como um peixinho na água tanto na comunidade surda como na comunidade ouvinte. Falava lindamente a Língua Gestual Portuguesa e lia e escrevia bem em LP. Se eu tivesse um filho surdo, sobretudo se uma fosse uma menina, gostaria que a Ana Raquel fosse educadora dela. Temos de ponderar estes três aspetos, porque todos eles existem.

Eis outra consequência direta e muito concreta dessa alteração do Decreto-Lei 3/2008, que retirou a palavra “surdo” ao docente de LGP. Nós, este ano, na ESE de Setúbal, iniciámos uma Licenciatura em LGP que, tal como as anteriores (o Curso de Tradução-Interpretação de LGP e o Curso de Educação de Infância para a Educação Bilingue da Criança Surda) abriu a pedido da APS. A ideia é formar professores surdos de LGP para as escolas de referência. Só que o curso demorou um ano e meio a fazer o seu caminho dentro da minha escola até ser aprovado e mais seis meses até ser acreditado pela nova Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Mas quando o curso foi acreditado, já a Universidade Católica de Lisboa tinha, entretanto, aberto o seu curso de LGP e a maioria dos alunos surdos que estavam à espera da abertura do curso da ESE de Setúbal foi para lá, apesar do plano de estudos do curso da Universidade Católica ser, em meu entender, completamente inadequado para formar professores de LGP (o objetivo que apregoa). É um plano de estudos que tem uma estranha singularidade. A licenciatura é em LGP, mas o curso não tem uma única unidade curricular onde se ensine a LGP. É obra! E em 26 unidades curriculares do plano de estudos só uma delas diz respeito à didática da LGP. Lendo o que se diz na ficha de informação sobre esse

curso, nomeadamente na rubrica “Destinatários”, consegue-se vislumbrar a razão de ser dessa singularidade. Aí se diz que o curso dá primazia aos candidatos que estejam inscritos, frequentemente ou sejam detentores de um curso de formadores de LGP, realizado na APS ou na ASP (Associação de Surdos do Porto). Isso é louvável, porque equivale a dizer que os surdos têm prioridade. O problema é o plano de estudos do curso, cuja premissa parece ser: “Se o aluno tiver um destes perfis, não precisa de LGP, porque é a sua língua materna ou já sabe bem a LGP”. Mas sabemos que essa premissa é falsa. A grande maioria das pessoas surdas de nascença ou que perderam a audição numa tenra idade são filhas de pais ouvintes. Dou-lhe um exemplo. Tive duas alunas surdas na ESE de Setúbal a quem aconselhei a tirar o curso de formador de LGP na APS e que o fizeram com êxito, mas que nada sabiam de LGP quando nele se inscreveram. Mas mesmo que essa premissa fosse verdadeira, mesmo que, por um bambúrio, todos os alunos do curso de LGP da Universidade Católica fossem falantes de gema da LGP, ou que fossem pelo menos todos altamente proficientes em LGP, a premissa seria falaciosa. Uma coisa é saber falar LGP, outra, bem diferente, saber ensinar LGP. É assim com qualquer língua. Isso requer uma aprendizagem específica, e, por consequência, um ensino especializado, uma didática específica.

Voltando agora à pergunta que me fez. A Lei 21/2008 eliminou o qualificativo “surdo” de docente de LGP com habilitação própria. Isso significa que qualquer pessoa ouvinte pode candidatar-se a um curso que alegue formar professores de LGP, seja o da ESE de Setúbal, o da ESE de Coimbra ou o da Universidade Católica de Lisboa. Quisemos, por isso, fazer um filtro de entrada, instituindo um pré-requisito, que tomaria a forma de uma entrevista em LGP aos alunos candidatos a esse curso. Só os que dominassem bem a língua gestual é que poderiam entrar. Assim, barrava-se a entrada àqueles que não soubessem LGP. Mas não o pudemos fazer, porque a licenciatura foi aprovada em junho e essa proposta de pré-requisito, segundo a CNAES (Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior) devia ter sido feita em janeiro. Pois, mas em janeiro o curso ainda estava em apreciação na Agência de Acreditação, que só se pronunciou em junho. “Sim. Mas lei é lei. O pré-requisito só poderá ser apresentado para o próximo ano”, disse-nos a CNAES. O resultado foi que a maioria dos alunos que temos agora nesse curso são ouvintes.

Se o Decreto-Lei 3/2008 não tivesse sido alterado, isto não poderia ter acontecido. Temos vinte e um alunos. Sete são surdos, um é uma intérprete de LGP muito boa. São todos falantes de LGP. Os restantes são todos ouvintes que não sabem nada de língua gestual. Como é que nós, em três anos, vamos prepará-los para serem professores de LGP? Nós agora temos este problema. Nós, que fizemos sempre tudo em colaboração com a comunidade surda, nós próprios, que criámos este curso a pedido da APS e para servir os melhores interesses dos surdos, acabámos, graças a uma conjugação infeliz de circunstâncias que nos ultrapassam, por criar um curso que, nesta fase, serve principalmente os interesses das pessoas ouvintes. É uma triste ironia. No primeiro dia de aulas, quando me dirigi aos alunos, disse: “Bom, vocês estão conscientes da natureza do curso onde entraram?”. Eles olhavam para mim sem perceber onde eu queria chegar e eu continuei: “A LGP é uma língua. É muito complicada como qualquer outra língua. Pensem bem. Os que não sabem essa língua têm de a aprender em três anos não apenas para uso pessoal, mas para ensiná-la. Vai ser um grande esforço. Será que todos estão bem conscientes disto?”. Ainda estava com alguma esperança que algum dos alunos ouvintes desistisse e mudasse de curso. Mas isso não aconteceu. Estão convencidos que é fácil, mas não é, como terão ocasião de se dar conta.

Há portanto três coisas. Há a questão do surdo adulto modelo de crianças e adolescentes surdos, há a questão da competência em LGP e há a questão da comunidade surda que diz: “A LGP é a nossa língua, está associada ao facto de nós sermos surdos. Só existe a língua gestual, porque nós existimos e até isso vocês (ouvintes) nos estão a expropriar. Vocês tiraram a palavra “surdo” da lei para permitir a pessoas como vós, que não são surdos, que não são sequer ouvintes que pertencem à comunidade surda e para quem esta língua não é tão vital como para nós, poderem utilizar a nossa língua em nosso lugar. Vocês são o pior que pode haver. Os ouvintes não têm emenda”. Há esta ideia dos surdos de que os ouvintes mais uma vez lhes deram uma facada nas costas e eu percebo. Se ficasse lá professor “surdo” não vinha nenhum mal ao mundo por causa disso. O qualificativo “surdo” na expressão “professor surdo de LGP” tinha um poderoso significado. Nesse sentido, tudo visto e ponderado, acho que era melhor ter deixado ficar no Decreto-Lei 3/2008 a palavra “surdo” como qualificativo de docente de LGP para as crianças e adolescentes surdos.

Se eu fosse deputado, conversava com os meus colegas deputados e diria: “Compreendo a vossa posição, mas temos de ponderar estes três aspetos. Qualquer solução que adotarmos

não vai ser completamente boa, mas temos de escolher a menos má. A nossa escolha deve preservar duas coisas: a ideia do surdo como adulto modelo e a ideia da Língua Gestual Portuguesa enquanto língua de uma comunidade minoritária. Nesse sentido, deve-se evitar que as pessoas ouvintes, inclusive aquelas que, de facto, podem ser falantes de gema ou altamente competentes nesta língua, tenham acesso à profissão de professor de LGP de crianças e adolescentes surdos nas escolas de referência para surdos. Essa tarefa deveria ser reservada aos professores surdos. Mas não deve haver qualquer impedimento a que pessoas ouvintes tenham acesso à profissão de professor especialista no ensino, em LGP, do português (na sua modalidade escrita) a crianças, adolescentes e adultos surdos, quer nas escolas de referência para surdos quer no ensino superior. A LGP seria, neste caso, não a língua-alvo a ensinar, mas a língua em que decorreria a comunicação falada, presencial, entre os alunos e o professor na sala de aula. Os cursos de LGP formariam assim dois tipos de docentes para a população escolar surda: docentes surdos de LGP e docentes ouvintes de LP capazes de ensinar em LGP, que trabalhariam em estreita cooperação.

Não vejo qual seja a dificuldade de introduzir estas destrições na Lei 21/2008. E também não vejo que uma lei que fizesse estas destrições estivesse a discriminar as pessoas ouvintes. Convém lembrar que as pessoas ouvintes têm um largo espectro de atividades à sua frente, se quiserem ser úteis à comunidade surda noutras funções. Além da que já referi, podem ainda enveredar pela profissão de intérprete de LGP, de educador de infância bilingue, de professores de surdos noutras disciplinas (Matemática, por exemplo), de assistentes sociais que trabalham com as pessoas surdas, ou outra profissão qualquer que exija um bom domínio da LGP. Por exemplo, eu tenho três amigas que são psicólogas e que aprenderam LGP para poderem trabalhar com as pessoas surdas sem a intermediação de um intérprete no consultório, situação muito penosa para a pessoa surda que vai ali falar da sua intimidade.

Depois de qualificar desta forma a minha posição, já tive ocasião de dizer a alguns amigos surdos: “Os deputados não fizeram essas alterações ao Decreto-Lei 3/2008 por maldade, mas por ignorância, por falta de conhecimento suficiente sobre os problemas que levanta o bilinguismo surdo. Não é por serem maus que os ouvintes fizeram isto. Mas até a ignorância têm as suas razões. Eles têm razões: más razões, mas razões. É preciso saber quais são as razões deles para contra-argumentar, para eles saberem por que é que não estamos de acordo com elas. Vocês têm de explicar isso, têm de dizer porque é que não estão de acordo”. Não basta que os surdos digam: “Querem-nos prejudicar”. Não, não é assim tão simples. É preciso contra-argumentar, esclarecer.

Que eu saiba, nenhuma organização da comunidade surda apresentou à Assembleia da República, um documento bem argumentado a explicar a sua posição, ou com propostas semelhantes às que acabo de expor. Essa omissão deixou as mãos livres aos deputados para aprovarem essas alterações. E, pior do que isso, para as aprovarem sem má consciência, talvez até convictos de que estavam a melhorar o Decreto-Lei 3/2008. Faltou eficácia à comunidade surda para evitar que assim acontecesse. Mas a comunidade surda pode superar essa sua falha. Pode refletir e voltar à carga com outros argumentos, com melhores argumentos. As leis podem ser melhoradas. Nada está parado no tempo.

Sabe quem foram as pessoas ou entidades que estiveram envolvidas nesta alteração?

Disseram-me que duas pessoas que tiveram um papel importante na luta pelo reconhecimento constitucional da LGP tinham prestado depoimentos na Assembleia da República que confortaram essa alteração. Isso criou uma zona de conflito muito grande na comunidade surda. De “heróis” passaram a vilões. Foi o que me contaram. Não estava lá, não vi, não ouvi. Tenho muitas dúvidas que tenha sido exatamente assim, porque é uma alteração que prejudica os surdos. Isso é contraditório com tudo o que essas pessoas disseram durante toda a sua vida. Por isso, gostaria de acreditar que as coisas não se passaram exatamente como me contaram.

Não se associou à comunidade surda nesta luta?

Não, isso passou-me completamente ao lado. Depois vieram dizer-me: “Vejam só! Até fulano e Beltrana foram à Assembleia da República apaparicar os deputados que queriam fazer a alteração do Decreto-Lei para pior. Foi com a ajuda deles que isto foi feito”. Fiquei muito aborrecido, porque eu gosto muito dessas pessoas, tenho muito apreço por elas por tudo o que fizeram em prol da comunidade surda.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Estou já a sentir uma das consequências na minha própria escola, com o curso de LGP. A ideia, como eu disse, era abrir um curso para os surdos que quisessem vir a ser professores de LGP, mas agora temos lá, como eu disse, uma maioria de ouvintes. Como é que nós vamos pôr os ouvintes a falar e a saber ensinar a língua gestual em tão pouco tempo? Agora já não se trata de fazer o bom, muito menos o ótimo, mas fazer o melhor possível. A nossa preocupação é que esses alunos não vão para as escolas ensinar mal a língua gestual. Eles chegaram-nos com zero conhecimentos de LGP. Os surdos não. Todos os que estão lá são falantes habituais da língua gestual. Esses não constituem problema nenhum, no que respeita à LGP. O problema deles é com a LP. O nosso curso de LGP tem LGP todos os anos. A maior carga horária do curso é de língua gestual. Nós queremos que os alunos surdos aprendam coisas que não sabem sobre a sua língua predileta, a LGP, que reflitam sobre a sua estrutura e sobre os seus usos, e, sobretudo, que aprendam a ensiná-la.

O curso tem também uma grande carga horária em português, a segunda maior carga. Acho que o plano de estudos do curso está bem feito. Para serem bilingues, os surdos também têm que conhecer bem o português. Regra geral, têm muitas dificuldades no Português. Eles precisam de entender o que é a Língua Portuguesa, de ter consciência da sua estrutura para depois a comparar com a sua própria língua. A LGP e o Português são os dois pilares do plano de estudos. É complicado, por isso, trabalhar com esta composição da turma, tanto para o professor de LGP, como para os professores de português. O professor de LGP em especial não pode pensar: “Bem, não me vou preocupar com os alunos surdos que já sabem LGP. Vou sim concentrar-me nos ouvintes para que, quando saírem do curso, daqui a três anos, saibam pelo menos falar fluentemente língua gestual”. O problema é que essa opção não é viável. Não basta saber falar fluentemente LGP. Os alunos surdos sabem falar LGP mas não sabem ensinar a LGP. São duas coisas distintas: saber uma língua e saber ensinar uma língua. Isto tem sido um autêntico quebra-cabeças.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado o Programa Curricular de LGP. Qual é a sua opinião sobre este documento?

De um modo geral, não sou favorável a que o Ministério da Educação faça e imponha programas de unidades curriculares, sejam elas quais forem. Isso é para mim um abuso de poder. Não é essa a tarefa do Ministério da Educação. A tarefa do Ministério de Educação é 1) traçar metas de aprendizagem comuns para cada nível de ensino, ou seja, aquilo que os alunos devem saber no fim de cada ciclo de estudos; uma tarefa que deve ser realizada por especialistas convidados pelo Ministério, cujas propostas devem ser submetidas a debate público, antes de serem ultimadas e adquirirem força de lei; 2) recrutar, com critérios adequados e universais, os professores encarregues de as realizar, que devem dispor para tanto de completa liberdade pedagógica; e 3) avaliar por meios idóneos como essas metas são cumpridas.

Mas reconheço que numa área curricular da escolaridade obrigatória completamente nova como é a LGP, seja aconselhável que os professores tenham uma ajuda inicial para desenvolverem o seu trabalho. Nesse sentido, parece-me bem que sejam convidados pelo Ministério da Educação especialistas, pessoas qualificadas e competentes para elaborar essas metas de aprendizagem e também, suplementarmente, sugestões ou propostas programáticas para as realizar. Era assim que eu lhe chamaria: sugestões ou melhor ainda, “subsídios ou propostas para um programa curricular de LGP na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória”, da autoria de tal ou tais pessoas, e não “programa curricular”, que dá ideia que ali não se pode mexer, porque foi benzido pelo poder político. Ou seja, esses subsídios ou propostas programáticas seriam da exclusiva responsabilidade dos seus autores, quer fossem só um ou vários, e não um programa “oficial” do Ministério da Educação. Ao Ministério caberia apenas promover a sua divulgação gratuita entre os professores.

Vou mais longe. Exatamente porque o Ministério da Educação não deve elaborar programas, tarefa que cabe aos professores, o Ministério poderia neste caso, e a meu ver deveria, convidar pessoas diferentes para elaborarem não apenas 1 mas pelo menos 3 contributos distintos para esse fim. Essas pessoas, ou equipas, deveriam trabalhar em total independência umas das outras, sem terem conhecimento das propostas das demais. Só conheceriam o trabalho umas das outras depois de ele ter sido publicado ao mesmo tempo que o seu. Isso teria a virtude de mostrar aos professores que não há dogmas pedagógicos, que pode haver ideias e caminhos diferentes para se atingir os mesmos objetivos, as mesmas metas de aprendizagem. Os professores seriam portanto livres de modificar, adaptar ou recusar essas sugestões programáticas, sabendo, porém, que as aprendizagens dos alunos seriam avaliadas por meio

desses objetivos e comparáveis e que eles próprios, professores, seriam avaliados sobre o seu trabalho com os alunos para os ajudar a atingir as metas de aprendizagem estabelecidas para todos. Isto fomentaria a discussão entre os profissionais que trabalham com as crianças e jovens surdos para encontrarem as melhores soluções, fomentaria o seu espírito crítico, o seu brio profissional, o seu sentido da responsabilidade e uma sã emulação entre programas diferentes. O resto virá com o tempo.

Isto é o que tenho a dizer sobre o assunto. Quanto a uma apreciação crítica concreta do documento intitulado “Programa curricular de LGP”, eu não sou a pessoa indicada para o fazer. Penso que essa tarefa incumbe aos meus colegas surdos da ESE de Setúbal, José Bettencourt e Carlos Manuel Gonçalves, bem como a outros docentes surdos de LGP. São eles os especialistas dessa área.

Foi consultado quando da elaboração deste programa?

Não. Mas conheço os seus autores, neste caso autoras. São tudo pessoas muito dedicadas e competentes, que pertencem ou estão muito ligadas à comunidade surda, e que dominam muito bem a LGP. Uma, a Dra. Mariana Martins, é linguista, outra, a Dra. Marta Morgado, é educadora de infância — já falei dela há pedaço — e as outras duas, Paula Estanqueiro e Helena Carmo, são professoras muito experientes de LGP. Foram as duas aliás alunas brilhantes do curso de professores de LGP de que já falei, promovido pela APS e lecionado em parceria pela ESE de Setúbal e a Universidade de Bristol no princípio da década de 1990. Conheço-as desde essa altura, porque fui o coordenador desse curso pela parte da ESE de Setúbal e também lecionei duas cadeiras de linguística do seu plano de estudos, uma delas por sinal sobre o bilinguismo.

O que eu queria saber era se esse grupo de autores o consultou.

Não. Mas se me consultassem remetê-las-ia para o meu colega José Bettencourt, o melhor e mais experiente especialista que conheço no ensino da LGP.

Qual considera ter sido o contributo do Programa Curricular de LGP para a educação de surdos?

Como disse, eu não sou a pessoa indicada para me pronunciar sobre o assunto. Não sou especialista dessa área. O meu interesse é na LGP em si mesma, como objeto de estudo científico, do ponto de vista linguístico, não na sua didática específica. Posso, todavia, dizer o seguinte. Fui responsável durante 13 anos por uma disciplina que se chama “Visão, Audição e Surdez”. Quando tínhamos o curso de educação bilingue para a criança surda pré-escolar propus aos meus alunos (como um dos trabalhos para avaliação) que analisassem esse programa e vissem como é que podia ser trabalhado pelos educadores de infância bilingues. Algumas alunas fizeram esse trabalho nessa disciplina. Fiquei com uma ideia melhor a partir dessa reflexão delas. As minhas alunas chegaram à conclusão que o programa de LGP é pouco explícito no que respeita à educação pré-escolar, que não está bem articulado com as aprendizagens da criança nas outras áreas. Todas elas insistiram muito nisto. Não sei, não sou especialista em educação de infância. Incitei-as, porém, a publicarem os seus trabalhos para fomentarem a discussão pública do programa.

Mas já agora, e num assunto que já entra dentro da minha área, devo assinalar que me deparei com um erro grave naquela brochura da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, intitulada “Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática”, publicada em 2009. Diz respeito à diglossia, um conceito que remete para a desigualdade profunda, em termos educativos, sociais e políticos, que pode existir entre duas variedades de uma mesma língua ou entre duas línguas distintas que estão em contacto uma com a outra no mesmo território político. Diz-se que há diglossia quando uma das línguas em contacto se encontra numa situação subalterna em relação à outra no mesmo território. É precisamente a situação em que se encontrava a LGP em relação à LP, antes do seu reconhecimento constitucional. E é ainda a situação em que se encontra, porque não é fácil superar a situação de diglossia, como se depreende de toda a luta da comunidade surda em prol da LGP e do bilinguismo surdo. Ora, os autores do manual fazem a apologia da diglossia...Isto significa que não sabem o que quer dizer diglossia. Dizem que é preciso respeitar a diglossia e que a diglossia é benéfica para a educação e ensino bilingue. Parecem pensar que a palavra diglossia designa duas modalidades sensório-motoras distintas de uso de uma mesma língua — como, por exemplo, a fala vocal e a escrita na LP — ou uma idêntica modalidade sensório-motora para uso de duas línguas estruturalmente distintas, como, por

exemplo, a fala gestual na LGP e a dactilologia na LP. Há inclusive uma frase extraordinária em que dizem que “a LP complementa a LGP, transformando-se estas duas línguas numa língua específica”. Compreenda quem puder. Seja como for, a diglossia não é o bilinguismo! É precisamente o oposto do bilinguismo num certo sentido. Uma brochura com aquela responsabilidade ter um erro científico deste quilate! Fiquei mal impressionado com tamanho disparate. Mas ninguém está amarrado aos erros que comete. Podemos corrigir os nossos erros. Por isso espero que os autores desse manual reconheçam e corrijam esse erro em novas edições dessa publicação.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Tenho uma posição que é, julgo eu, a posição dos dinamarqueses. Todos os conhecimentos e todas as competências ou saberes práticos (saber-fazer, saber-ser, saber-pensar, saber-dizer) que se consideram importantes para os alunos ditos normais, devem ser proporcionados aos alunos surdos. Estes devem ser preparados em todos os domínios ao mesmo nível que os ouvintes. Isto dito, é claro que há muitos caminhos para chegar a Roma. Aí há uma grande variedade. Não há uma estrada real para chegar ao bilinguismo surdo.

Penso que, em termos de planos de estudos, há algumas disciplinas que são fundamentais como a “História e a Cultura da Comunidade Surda” — cultura no sentido de uma experiência de vida própria de uma comunidade idiomática *sui generis*. É uma determinada experiência do mundo que é muito importante, sobretudo para os alunos surdos que são filhos de pais ouvintes e que não podem beber essa experiência a partir do berço. A minha amiga, Helena Alves, uma das coisas que costuma mostrar aos seus alunos, é um vídeo de uma mãe portuguesa surda profunda, filha de pais surdos, casada com um surdo, a brincar com o seu bebé surdo. O vídeo mostra como é que ela comunicava com ele, como brincava com ele, como é que aquela criança estava a aprender. Como a Helena Alves é psicóloga filmou essas coisas, fez um estudo sobre isso. Quando ia a sessões de formação costumava mostrar esse vídeo. Uma pessoa ouvinte não pode fazer o que vemos naquele vídeo. É outra cultura, outra língua. Era fantástica a maneira como aquela mãe surda, que é uma pessoa bem conhecida na comunidade surda, interagia com o seu filho, era uma coisa encantadora. Para além dos aspetos científicos que me fascinaram, porque ela usava a Língua Gestual Portuguesa adaptada aquela criança, pegava nos brinquedos, colocava-os em diferentes lugares, chamava-lhe a atenção, escondia-os, desafiava cognitivamente e motricialmente a criança. Isso são aspetos do que se designa por cultura da comunidade surda.

Os miúdos surdos que, ao contrário daquela criança, não tiveram uma mãe surda ou um pai surdo, ou ambos os pais surdos, esses miúdos precisam de modelos adultos surdos, porque é uma coisa muito benéfica para o seu desenvolvimento em todos os aspetos. Não há falta de modelos adultos ouvintes para a criança surda. O que há falta é de modelos adultos surdos. Também acho importante uma disciplina, a que, na ESE de Setúbal, chamamos “Audição, Visão e Surdez”, para discutirmos o que é isto da surdez do ponto de vista sensorial, do ponto de vista cognitivo; do ponto de vista social, o que é isso a que chamamos ver e ouvir. Seria um espaço onde os alunos surdos pudessem conhecer-se melhor a si próprios, ajudava ao seu autoconhecimento e ao conhecimento do mundo em que vivem. Nós, na ESE, arranjámos este nome, mas o nome da disciplina é secundário: o mais importante é o conteúdo. O que é importante é que os alunos surdos tenham algumas disciplinas deste estilo adaptadas a cada uma das faixas etárias, com nomes e currículos adequados a cada nível de ensino, porque os surdos são uma minoria linguística, além de terem essa característica fisiológica da surdez. Deve ser a mesma filosofia que nós adotamos quando fizemos o curso bilingue. As educadoras de infância do curso bilingue têm todas as unidades curriculares que as outras educadoras têm, e mais as unidades curriculares que as distinguem das demais. Não é uma coisa completamente diferente, é tudo o que as outras têm mais uma componente especial e específica. É um curso mais exigente do que o curso normal. Têm língua gestual desde o início, têm “Visão, Audição e Surdez”, têm “História e Cultura da Comunidade Surda” e mais algumas coisas diferentes, como os estágios com crianças surdas. Penso que para os alunos surdos deveria ser a mesma coisa. Os surdos devem ter tudo o que os ouvintes têm e depois terem as disciplinas que são próprias da sua especificidade.

Eu, por exemplo, durante algum tempo, estive convencido de que a educação musical não tinha interesse para os alunos surdos, mas estava enganado. Apercebi-me disso quando fui a discotecas com eles. Os surdos adoram ritmos, adoram dançar. Numa discoteca, ninguém sabe que eles são surdos quando estão a dançar. As pessoas só se apercebem que eles são surdos quando começam a falar língua gestual. A Dra. Marta Morgado, que esteve na ESE de

Setúbal, uma das coisas que ela faz muito bem é trabalhar a música com os surdos, explorando sobretudo a parte rítmica da música, com tambores, bombos, etc. Mandaram-me recentemente um vídeo sobre os surdos que estão no coro da Universidade Católica. Um deles, que foi meu aluno no curso que fizemos de parceria com a Universidade de Bristol, aparece nesse vídeo a explicar por que é que há surdos nesse coro. São novas experiências. E no curso de LGP da ESE de Setúbal temos uma aluna, uma intérprete de LGP, a Paula Teixeira, que é uma cantora de êxito e que canta ao mesmo tempo que gestualiza, num registo simplificado de LGP, as letras das suas canções. Os surdos gostam muito dela e da sua arte mista, que é bela.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Teve conhecimento da formação realizada? Como a avalia e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

O que posso dizer é que toda a formação dos chamados formadores surdos de LGP tem sido obra, há mais de 15 anos, de um pequeno mas notável grupo de profissionais surdos. Os mais antigos são o meu colega José Bettencourt e o professor João Alberto Ferreira (que foram para a Universidade Gallaudet, em Washington D.C., formar-se). A estes juntam-se, na geração seguinte, os seis professores que foram formados pela parceria, de que já tive ocasião de falar, entre a ESE de Setúbal e a Universidade de Bristol: Carlos Gonçalves, Carlos Martins, Paulo Jorge Oliveira, Lurdes Gonçalves, Maria Helena Carmo, Paula Estanqueiro. Estes oito professores são aqueles que eu considero o escol dos professores surdos de LGP.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Não tenho informação sobre esse assunto, porque não tenho ligação direta com a maioria dos professores surdos de LGP das escolas de referência. O nosso curso de LGP, que forma professores de LGP, só começou este ano letivo (2010-2011). Temos quatro formadores surdos que o frequentam.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

No que diz respeito à criação da disciplina de LGP foram muito importantes. Costumo dizer aos alunos surdos da ESE de Setúbal que fizeram muito bem em vir para o nosso curso de LGP, porque o seu objetivo é formar professores de LGP para a escolaridade obrigatória e porque o curso foi feito para atender a um pedido da APS, justamente preocupada com esse objetivo.

Houve uma aluna minha surda, que frequentou há uma década a ESE de Setúbal, no curso de professores do ensino básico. Mas sentia-se muito isolada. Eu aconselhei-a na altura a fazer o curso de formadora de LGP na APS e quando tivesse feito isso a regressar à ESE, porque talvez, entretanto, tivéssemos conseguido abrir um curso de professores de LGP. Ela assim fez e costuma dizer que eu a salvei e a mãe ainda hoje me agradece. Ela concorreu agora para a licenciatura em LGP e entrou.

Eu costumo dizer-lhe, a ela e a outros formadores surdos de LGP: “Se vocês não tiverem uma licenciatura nunca podem equiparar-se socialmente aos ouvintes, por muito competentes que sejam. E não podem ficar pela licenciatura. Têm de tirar o mestrado (que espero que seja criado oportunamente). É a única maneira de vocês falarem de igual para igual com os professores ouvintes. Fizeram muito bem em vir para aqui, porque este curso foi feito para pessoas como vós”. Eles concordaram. Mas disse-lhes também que tinham de se esforçar para aproveitarem bem o tempo em que estivessem no curso e aprender o português, porque os surdos têm que saber bem o português, o português escrito. Os alunos ouvintes do curso têm de aprender muito bem a língua gestual, o que não vai ser fácil porque o tempo é escasso, e os surdos têm de aprender muito bem o português, o que também não vai ser fácil, porque não podem exercitar de forma natural o português na sua modalidade falada. Mas têm, mesmo assim, de aprender o português de modo a saberem escrever uma carta, uma reclamação, uma recensão, um ensaio, um conto e todos os outros tipos de texto. É muito importante para eles em termos de desenvolvimento pessoal e de cidadania e também para lhes dar o mesmo estatuto que os seus futuros colegas ouvintes, e para deixarem de ser chamados formadores de LGP, um eufemismo para dizer que não lhes é reconhecida habilitação própria de nível superior. Serão professores de LGP: ponto final.

Chegou a ler o Programa de Português L2 apresentado a discussão pública?

Não, não conheço. Saiu há quanto tempo?

Saiu em 2010. É uma proposta, ainda não existe o programa oficial.

Vou lê-la. E espero que continue a ser só uma proposta e não um programa oficial, pelas razões que já tive ocasião de expor.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Acho que é muito importante, fundamental. A parte mais fácil do bilinguismo surdo (LGP como L1+ LP como L2) é a LGP. As crianças surdas assimilam a LGP com uma perna às costas, porque é uma língua que lhes é totalmente acessível do ponto de vista sensorial. Mas a LP, mesmo na sua parte visual, escrita, é um osso duro de roer para as crianças surdas. Se o seu ensino não for feito devidamente temos um grave problema, do que já falei há pedaço.

Tentei que essa componente, a LP, estivesse bem presente no curso de LGP que começou este ano. Tentei sensibilizar os meus colegas dessa área de ensino. Disse-lhes que tinham de olhar para os nossos alunos surdos como pessoas com grandes dificuldades e lacunas em português: alguns têm um domínio razoável do português, mas a maioria não. O português para os surdos tem de ser ensinado com uma metodologia de ensino do português como língua segunda. É um truísmo. Nós partimos desse pressuposto na elaboração do plano de estudos do curso de LGP.

Para os alunos surdos, o português é, na prática, uma segunda língua, não é uma primeira língua. Tudo o que se sabe sobre o ensino de uma segunda língua é útil para o ensino da LP como L2. Mas, depois, há a questão da aprendizagem da LP a partir da LGP. Isto põe problemas novos: adaptar as metodologias da LP como L2 ao ensino de surdos. É preciso ter um vasto conhecimento dessas áreas, incluindo a do Português como língua estrangeira. Sei que na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa têm uma vasta tradição de ensino de Língua Portuguesa a estrangeiros adultos. Essa experiência também não deve ser ignorada. Depois tem de se adaptar essas metodologias ao público-alvo: crianças pequeninas, crianças pré-adolescentes, adolescentes, adultos, mas surdos. Tudo o que já tenha dado boas provas com outras línguas terá de ser assimilado e recriado pelos professores que ensinarem o português aos surdos como segunda língua. Isso é evidente. Mas vai levar tempo e cometer-se-ão erros pelo caminho. É inevitável. Mas os erros podem ser corrigidos. De momento, o que tenho a dizer é isto.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de Português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Português L2 nas escolas?

Não estou ao corrente do que foi essa formação genericamente. Só posso pronunciar-me acerca da formação que fizemos na ESE de Setúbal, de que já falámos. Nas circunstâncias atuais, considero que tais programas de formação contínua ou em serviço, como se lhes queira chamar, são paliativos. Não têm que ver com a solução de fundo, que passa pela formação inicial de educadores de infância bilingues, de professores surdos de LGP e de professores do ensino básico bilingues capacitados para trabalhar nas escolas de referência para alunos surdos. E também não é a forma mais adequada de fazer formação contínua.

A este respeito, posso assinalar uma prática da escola central de surdos em Copenhaga que deveria ser adotada por todas as escolas de referência para surdos. Há um dia por semana, obrigatório, integrado no horário de trabalho, totalmente consagrado à formação. Nesse dia, os professores não fazem mais nada. Os professores surdos dão formação de língua gestual dinamarquesa aos professores ouvintes. Aqui poderíamos ir mais longe. Os professores surdos de LGP dariam formação, um dia por semana, aos professores ouvintes de português como L2, aos educadores de infância bilingues, aos intérpretes de língua gestual e aos terapeutas da fala da sua escola. E os professores ouvintes de português como L2 dariam também formação de português aos professores surdos de LGP. Por exemplo, a manhã seria para a formação em LGP e a tarde para formação em LP, ou vice-versa. Essa seria a forma mais eficaz de formação contínua, o que não exclui, bem entendido, outras formas mais pontuais ou especializadas de formação contínua, como as que são organizadas pelo ensino superior.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português segunda língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Não faço a mais pequena ideia. Não tenho informação sobre esse assunto. Alguém terá? Mas posso referir-me a um aspeto desse problema, que se prende com o ensino do português como

segunda língua aos alunos surdos do nosso curso de LGP na ESE de Setúbal. Nós, nesse curso, vamos ter que resolver esse problema. Não sei até que ponto o poderemos e conseguiremos resolver bem, porque mesmo os meus colegas da área do português como L2 podem ser muito competentes nesta área, mas nunca refletiram nas questões próprias dos surdos. É um novo desafio que têm pela frente. Será que o vão superar? Não sei. Isso não posso controlar. Numa reunião do Departamento de Línguas, no meu departamento, disse: “Tenham em atenção que nesta turma vamos ter alunos surdos e para eles o português tem de ser ensinado com uma metodologia de língua segunda. Não podem exigir deles o mesmo que aos alunos ouvintes. Eles não estão aqui para aprimorar os seus conhecimentos de português, mas para colmatar grandes lacunas no seu português. A questão que se põe é: como ajudá-los a superar essas lacunas?”. Tentei alertar os meus colegas para esta nova situação.

E das escolas do ensino básico e secundário, não têm feedback nenhum?

Ainda não, mas vamos ter. Bolonha obriga a que todos os anos seja feito um relatório de avaliação. Os professores têm de ser interrogados, os alunos têm de ser interrogados. Esses relatórios vão começar a aparecer e terão que ser publicados nos sítios eletrónicos das escolas. Têm de ficar acessíveis a qualquer pessoa. Só no fim deste ano letivo é que vamos fazer o primeiro relatório de avaliação. Os surdos vão começar a dizer, por exemplo, se estão ou não a aprender português e a gostar ou não do curso, se os estágios são adequados. Vão ser-lhes dirigidas questões muito concretas sobre cada uma das disciplinas e em particular sobre o português como L2. Isso é importante, porque a própria lei obriga que haja um relatório anual de avaliação em que todos os professores e alunos sejam interrogados.

Não estava a referir-me ao ensino superior, mas ao ensino básico e secundário, às escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos...

Eu percebi, mas não devo ter-me explicado bem. Saberemos mais sobre o que se passa nas escolas de referência para surdos a partir do momento em que os nossos alunos comecem a estagiar nessas escolas, visto que estão previstos estágios em todos os anos do curso. Não existe articulação da ESE com essas escolas, salvo no que diz respeito aos estágios dos nossos alunos. São dois mundos completamente à parte. Só por essa via é que poderemos saber o que se passa nessas escolas.

Não sei se leu o livro “Portugal hoje, o medo de existir” de um filósofo português, José Gil. Há um capítulo desse livro que eu dei, durante um ano ou dois, como leitura obrigatória numa das cadeiras do curso de professores do ensino básico. É um livro bastante difícil de ler, pelo modo como está escrito. Os alunos queixavam-se de que não percebiam nada. Mas tem lá um capítulo bastante interessante em que ele fala da “não-inscrição”. Ele diz que os portugueses não se “inscrevem”. O que é que ele quer dizer com isso? Eu pedi aos meus alunos para fazerem uma pesquisa sobre o que existia publicado por professores sobre a sua experiência no ensino básico. Dei-lhes uma semana. No fim, eles disseram que tinham encontrado pouca coisa. De facto, existe muito pouca coisa. É o que o filósofo José Gil quer dizer.

Não sabemos o que é que os professores do ensino básico pensam sobre nada: sobre os seus alunos, sobre os seus êxitos e dificuldades, sobre as suas escolas, sobre os bairros em que elas estão inseridas. Há professores que o fazem, por exemplo, os do movimento Escola Moderna, mas são uma pequena minoria. O que é que a grande massa dos professores pensa sobre o seu trabalho? Há exceções, por exemplo o livro “Descobrimo a linguagem escrita” de Manuela Castro Neves e Margarida Alves Martins. É um livro muito interessante, escrito na primeira pessoa, em que se narra a experiência de duas professoras do 1º ciclo do ensino básico no ensino do português escrito ao longo de um ano. É um livro de uma espécie raríssima. É a experiência de duas professoras numa escola de um bairro desfavorecido. Elas narram o que vão fazendo, com mais ou menos êxito, ao longo de um ano. Também considerava esse livro de leitura obrigatória, quando dava aulas no curso de ensino primário (1º ciclo do básico). No início, os alunos não gostaram da ideia de leitura obrigatória, mas depois de o lerem acharam interessantíssimo. É um livro sobre a experiência, sobre as dificuldades do dia a dia do professor. Mas, de um modo geral, nós não sabemos o que se passa nas escolas portuguesas, nas salas de aula. Os professores podiam dizer muitas coisas interessantes, mas não dizem nada, são mudos. Eu dizia aos meus alunos: “Eu espero que vocês quando saírem daqui não sejam professores mudos. Espero que digam coisas, que escrevam diários do vosso dia a dia e que, quando tiverem material, tentem sintetizar, pois nem tudo interessa. Façam uma reflexão sobre isso e publiquem. Até podem publicar na Rede (internet). Agora há muitas

possibilidades. Façam o vosso blogue. Façam o que quiserem, mas digam alguma coisa. “Inscrevam-se”, como diz o filósofo José Gil. Não se fiquem na não inscrição”.

Sobre o que se passa concretamente nas escolas de referência no ensino da LP não sei, porque não temos ainda alunos formados. Só vamos ter daqui a três anos. Os únicos já formados em Portugal pelo ensino superior são os seis que formámos em parceria com a universidade de Bristol e os que se formaram na ESE de Coimbra. Não sei se estes últimos são muitos ou se são poucos e não sei se a ESE de Coimbra terá esse feedback deles.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Acho que é fundamental. Só que a comunidade surda tem um grande problema, que é o problema da liderança. É um problema antigo e é um problema que não é português, é internacional.

Discuti isso com um colega e amigo que é um surdo muito conhecido na América. Chama-se Benjamin J. Baham. Foi meu colega de curso em Linguística na Universidade de Boston. É professor na Universidade Gallaudet e escreve lindamente em inglês, nomeadamente contos muito interessantes. É um exemplo acabado de surdo bilingue. É também um grande conhecedor da língua gestual americana e um bom linguista. Montou com outras pessoas uma editora chamada *DawnSignPress*, especializada em livros e materiais sobre as línguas gestuais, a educação dos surdos, a história e cultura dos surdos, etc. Uma vez propus ao Helder Duarte contactá-lo e convidá-lo para vir a Portugal a um congresso organizado pela APS, em novembro 1997, subordinado ao título “Os Surdos Olhando o Futuro”, a que veio o William Stokoe, o Robert Hoffmeister e o Harlan Lane. Isso foi feito. Mas o Ben Baham não estava disponível nessa altura e não chegou a vir. Ele é um homem que também estuda as questões da liderança dentro da comunidade surda. Os surdos, lá na América, tiveram e têm esse problema e ele existe em toda a parte do mundo. Como é que a comunidade surda se deve organizar para ser um ator social, para não andar a reboque do que a comunidade ouvinte decide e faz a seu respeito, para não ser apenas reativa mas proactiva? Discuti isso com o Ben Baham, quando éramos colegas na Boston University, e mais tarde, em várias ocasiões em que estive nos EUA em congressos, e ele disse-me que isso não era um problema português, era um problema internacional. Em todos os países do mundo, incluindo os EUA, a comunidade surda tem esse problema que é o problema da liderança. É um problema muito complicado.

Os nossos compatriotas surdos têm esse problema neste momento. Excetuando a Liga Portuguesa de Desportos para Surdos, que desenvolve uma atividade meritória mas sectorial, não se vê que exista uma liderança forte e unificada da comunidade surda. É a minha opinião. Este é um juízo de valor feito por uma pessoa que não é surda, que não pertence à comunidade surda, mas que tem contacto continuado com a comunidade surda há 20 anos e vê o que se passa. Eu já dei um exemplo dessa falta de liderança forte e podia dar outros.

Deixe-me dizer o que entendo por liderança forte. Nada tem que ver com o estilo “eu posso, quero e mando”. Isso é caciquismo. Por liderança forte entendo um modo de dirigir com eficácia e eficiência. Eficácia é fazer as coisas certas, no momento certo. Eficiência é fazer bem as coisas certas. O problema de uma liderança forte da comunidade surda podia ser de alguma maneira mitigado se os surdos tivessem um conselho de estratégia, um órgão consultivo com especialistas em várias áreas que eles consultassem amiúde. Depois tomavam as suas próprias decisões. Isso seria uma maneira de eles terem uma intervenção mais proactiva, porque eles não podem ser especialistas em tudo. Ninguém pode ser. Eu penso que eles poderiam reunir esse conselho três ou quatro vezes por ano para tomarem posição e fazerem propostas sobre todas as questões que afetam a comunidade surda portuguesa. Assim, os dirigentes surdos estariam sempre bem informados, pois teriam o parecer de especialistas, em educação, em saúde, em trabalho e emprego, em todas as áreas, pois em todas elas têm muitos amigos. Por que é que eles não fazem isso? Porque estão, a meu ver, organizados de uma maneira errada e, na forma de organização que têm atualmente, ideias como estas não têm acolhimento.

Outro ponto. Há um instituto, o Instituto Nacional de Administração (INA) que é um organismo do Estado que tem por missão principal formar o pessoal dirigente e técnico superior da Administração Pública. É uma coisa elitista, muito fechada, mas é paga pelos contribuintes e não lhe está vedada a intervenção noutros setores. Por isso, se houvesse uma liderança forte na comunidade surda, penso que seria possível fazer uma proposta ao Governo para que o INA se ocupasse também da capacitação e valorização dos dirigentes das organizações

sociais da comunidade surda, e formasse um conjunto de jovens surdos, quarenta ou cinquenta, sobre as coisas mais básicas: como é que se monta uma associação, como é que se administra uma associação, como é que se apresenta um projeto para angariar fundos, etc... Há também um Instituto de Empreendedorismo Social (IES) que é uma associação sem fins lucrativos e que se dedica a promover formação na área do empreendedorismo social e da gestão das organizações sociais. Talvez este Instituto pudesse também dar uma ajuda à comunidade surda. As associações de surdos são organizações sociais. Os seus dirigentes associativos necessitam de ter conhecimentos especializados sobre gestão das suas organizações sociais. E para isso é preciso formação, dirigida preferencialmente para os jovens surdos.

São três exemplos. Poderia dar outros, mas penso que estes chegarão para se perceber onde quero chegar. Não vejo nenhuma dinâmica interna dentro da comunidade surda no sentido de ir ao encontro dessas necessidades.

No tempo do engenheiro Brito e Cunha, do meu colega José Bettencourt, do Helder Duarte e do João Alberto Ferreira, houve essa dinâmica, digamos até 2003. Todos eles, como presidentes da APS, sabiam que os surdos, sendo uma minoria, não podem vencer as suas lutas sem terem uma base social de apoio muito ampla, muito para além da comunidade surda, e que era preciso, para isso, conquistar aliados na sociedade ouvinte, era preciso estar sempre em cima dos acontecimentos, eles sabiam tudo isso. Só que uma andorinha não faz a primavera. E de qualquer modo esse tempo passou.

Encerrado o período a que eu chamo os anos de ouro da comunidade surda, em 2001, começaram a vir à superfície as suas debilidades estruturais. Entrou-se num novo ciclo, em que era preciso que tivessem surgido dirigentes que dissessem: “Precisamos de nos organizar de outra forma. A nossa prioridade atual deve ser a juventude surda. Precisamos de formar uma nova geração de surdos com conhecimentos de liderança”. Penso que a liderança não é só, nem principalmente, uma questão de carisma. Há conhecimentos que é preciso ter: Como é que se mantêm os sócios todos a pagar as quotas? Como é que se anima uma comunidade? Etc. Era importante existir um curso para os jovens surdos — insisto, jovens — trinta ou quarenta ou cinquenta, para depois criar uma dinâmica reprodutiva dentro da comunidade surda e ela se poder movimentar com mais eficácia e eficiência. Mas essas prioridades nunca foram assumidas e realizadas pela FPAS.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Primeiro havia a APS, Associação Portuguesa de Surdos, fundada em 1958. Era uma só em todo o país. Atualmente, para além de Lisboa, só tem delegações em Coimbra, em Setúbal e no Algarve. A fragmentação começou em 1977 e acentuou-se a partir da década de 1990. Hoje existem 12 associações (ou 13 se acharmos que a de Sintra é autónoma da associação da linha de Cascais, um caso ainda por resolver), todas autónomas e de âmbito regional: 11 (ou 12) no continente e uma nos Açores.

Acho muito bem que existam associações de surdos em todo o território nacional, mas como outros tantos núcleos ou delegações de um organismo único. A APS sempre foi a favor dessa forma de organização territorial descentralizada. Sou testemunha disso, porque participei nalgumas das suas iniciativas para criar delegações noutros pontos do país, como o Algarve e os Açores. Íamos em excursão, a direção da APS, muitos outros surdos, mais alguns dos seus amigos ouvintes, aos fins de semana, a várias partes do país ajudar a formar uma nova associação. Penso que é essencial que a comunidade surda disponha de uma malha tão apertada quanto possível de associações cobrindo todo o país. Mas isso não deve impedir a existência de uma direção nacional única, composta por representantes de todas elas e, ponto fundamental, eleita por todos os surdos, seja lá onde for que morem: no Norte, no Centro, no Sul, nas ilhas. Não vejo qual o propósito e qual a vantagem de cada associação viver na sua conchinha, como se fossem autarquias locais.

A comunidade surda é uma minoria, uma pequena minoria. Para ser eficaz e eficiente precisa da máxima unidade possível. A sua organização numa base puramente regional é uma receita para a impotência social, para a política de campanário. É a melhor maneira para alimentar uma atmosfera de rivalidades, invejas, mexericos e maledicência como no futebol. Nos clubes de futebol essas rivalidades estarão muito bem, porque é isso que os seus adeptos querem. É um mundo de espetáculo e ilusões de grandeza, onde tem de haver, por definição, vencedores e vencidos. No caso da comunidade surda, que é assediada a todo o momento por problemas

e dilemas muito difíceis, e onde todos devem ficar a ganhar, considero desastrosa essa forma de organização, que qualifico de regionalismo.

Mas, claro está, depois de se terem dividido dessa maneira, os surdos sentiram a necessidade de se unirem numa frente única, sobretudo para representarem a comunidade surda perante os poderes constituídos. Formaram então, em 1993, uma Federação, designada por FPAS (Federação Portuguesa das Associações de Surdos) que seria um órgão que pretendia juntar todas as associações. Mas parece-me que a Federação, tal como foi organizada, não é a solução ao problema da fragmentação regionalista. Para mim, a Federação é hoje uma parte integrante do problema.

A pessoa surda não pode participar na atividade da Federação. Não pode sequer eleger os seus dirigentes, porque a Federação é um órgão de cúpula constituído exclusivamente por delegados nomeados pelas associações filiadas, num máximo de três por cada associação. São estes delegados que elegem a direção da Federação. À direção da FPAS é conferido o direito de representação de toda a comunidade surda junto dos poderes constituídos e o direito de gerir, da forma que entender mais apropriada, todos os dinheiros que o Estado português, a União Europeia e outras organizações nacionais e internacionais atribuem à comunidade surda. Pormenor interessante: todas as associações filiadas pagam quotizações à Federação. Mas se as filiadas forem das regiões autónomas da Madeira e Açores não podem receber apoio financeiro da Federação, salvo em situações especiais e mediante autorização do conselho fiscal da Federação.

É difícil imaginar um esquema mais burocrático e centralista para separar completamente a cúpula das bases. Por isso, não admira que a única outra organização de âmbito nacional da comunidade surda, a Liga Portuguesa de Desportos para Surdos, não seja filiada na Federação. A Federação não consegue sequer federar todas as associações regionais existentes, visto que 3 delas (Braga, Évora e Açores) não são suas filiadas. Não admira também que não tenha conseguido mobilizar as novas gerações, das quais depende o futuro da comunidade surda. Os jovens surdos, no Congresso Nacional da Juventude Surda de 2005, manifestaram a sua preocupação com o facto de a Federação “não reconhecer a juventude surda e o papel que as associações de jovens surdos têm e podem vir a desenvolver. Sendo a FPAS a entidade representativa da comunidade surda portuguesa, sentem que o seu trabalho não valoriza os jovens nem os incentiva a participar ativamente no movimento associativo”. A melhor prova disso é que o Centro de Jovens Surdos, uma organização também de âmbito nacional, que existia há mais de 10 anos, fechou as suas portas há cerca de 4 meses.

O que é que me parece, então? Parece-me que tinha de haver uma refundação da comunidade surda, uma remodelação de alto a baixo, em que eles pusessem tudo em causa. Parece-me que a FPAS deveria ser dissolvida e todas as associações existentes transformarem-se em delegações de uma única associação, de âmbito nacional, com corpos gerentes eleitos por todos os surdos sócios das atuais associações. Não era preciso fazer nada de especial. Os estatutos da APS parecem-me conter, com alguns acrescentos necessários, tudo o que é necessário para essa transformação. E o nome, APS, continuaria a ser o mesmo, porque diz tudo o que é preciso e tem uma história. Era importante que pudessem fazer um grande congresso, muito bem preparado, que fizesse o balanço da última década e aprovasse uma linha de rumo para o futuro, chamando também os ouvintes que são amigos da comunidade surda a participar na discussão preparatória desse congresso.

E a nível internacional?

Não sou a pessoa mais indicada para me pronunciar. Tanto quanto sei, continua a existir, como seria de esperar, articulação com a Federação Mundial de Surdos, com a União Europeia de Surdos e com outros organismos europeus e internacionais da comunidade surda, nomeadamente no campo do desporto, em que os surdos são muito ativos. Mas, excetuando talvez o desporto, não vejo que haja contributos importantes que a comunidade surda portuguesa esteja a dar, hoje em dia, à comunidade surda internacional, a partir do que faz no seu país. Não vejo quais sejam esses contributos na década que terminou, 2000-2010, nem na que entramos agora. Talvez existam, mas se existem não sei quais são.

Durante as décadas de 1980-1990 e 1990-2000, houve um tal contributo, que foi, por um lado, a formação de intérpretes de LGP e de formadores surdos de LGP, e, por outro, a defesa dos direitos da pessoa surda que culminou na luta pelo reconhecimento constitucional da Língua Gestual Portuguesa e as suas consequências. Essa luta causou um grande impacto internacional. Até recebíamos cartas a pedir informação. Comigo aconteceu pelo menos três

vezes. Eu tive de contar a história do reconhecimento, porque me pediram. Mas depois disso, nada mais sucedeu digno de registo internacional, que eu saiba.

A formação dos intérpretes de LGP e, mais recentemente, a dos professores surdos de LGP, passaram para as instituições de ensino superior. Os direitos fundamentais dos surdos foram alcançados, embora ainda haja muito que fazer para os ampliar e consolidar. Deve-se considerar ambas as coisas extraordinárias conquistas sociais, que se devem integralmente à luta da própria comunidade surda, e que são, por conseguinte, um grande motivo de orgulho para a comunidade surda e para aqueles dos seus dirigentes que tão bem a souberam dirigir durante esse processo. Mas novos problemas, novos desafios e novas atividades se levantam que exigem novas formas de organização e um novo rumo. E são as formas de organização que estes novos problemas e desafios exigem que a comunidade surda tem tido muita dificuldade em desenvolver desde, digamos, 2003.

Resumindo e concluindo, o que eu noto como pessoa ligada à comunidade surda, mas que não é surda, é que a comunidade surda não está organizada neste momento, de maneira a enfrentar o futuro e que lhe falta uma liderança forte. São duas faces da mesma moeda. É um problema sério que eu não vejo que seja facilmente resolúvel, mas que é muito importante.

Ainda continua a ter contacto com a comunidade surda?

Sim, continuo e tenho lá muitos amigos, mas já não com o mesmo entusiasmo de outrora. Há fases na nossa vida. A minha fase atual, no que diz respeito à comunidade surda, não será voltada, como até aqui, para a ação, para a intervenção educativa e social, mas será dedicada exclusivamente à investigação e à escrita. Estou envolvido em absorventes tarefas e apaixonantes investigações, umas e outras no âmbito da linguística. A tarefa mais importante é escrever uma gramática da LGP com o meu colega José Bettencourt e tenho de dar prioridade a isso. O José Bettencourt e eu temos agora de tratar de sintetizar e publicar as nossas investigações sobre a estrutura da LGP que temos vindo a desenvolver há muitos anos, mas que só são conhecidas, em parte, pelos nossos alunos. É o melhor contributo que poderemos dar, nesta fase das nossas vidas, à comunidade surda.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com outros atores sociais?

Penso já ter respondido a esta pergunta.

Qual considera ser o papel dos académicos na definição das políticas para a educação de surdos?

Penso que seríamos úteis nesse quadro que eu já sugeri: o tal conselho consultivo de estratégia. Há uns anos, a APS fez uma festa de aniversário no teatro Tabor, aqui em Lisboa, e convidou os amigos ouvintes dos surdos para os homenagear. Esteve lá a Dra. Conceição Baptista, por ter ajudado com o Despacho 7520/98. Esteve lá o Dr. Sérgio Niza, que foi a primeira pessoa em Portugal a promover, com a ajuda do meu colega José Bettencourt no que diz respeito à LGP, o ensino bilingue de crianças surdas. Esteve lá o Dr. Fausto Leite, advogado há 30 anos da APS. Estive lá eu e outras pessoas ouvintes. Recebemos todos uma estatueta de vidro, tipo Óscar. É claro que eu fiquei muito orgulhoso por ter recebido essa lembrança, uma coisa simbólica.

Isto é só para dizer que os dirigentes da APS estão perfeitamente conscientes (ou estavam) que têm e que devem ter muitos amigos na comunidade ouvinte. Mas penso que esse capital de amizade não é devidamente aproveitado. Poderia sê-lo se os amigos ouvintes da comunidade surda fossem, por exemplo, convidados a participar num órgão consultivo, como o tal conselho de estratégia. Não teriam de ser sempre os mesmos, poderiam rodar. Poderia haver um refrescamento, por exemplo, uma mudança de metade ou de 1/3 dos membros desse hipotético conselho de dois em dois anos ou de três em três. O que era importante era que houvesse vivacidade, ideias a circular. Seria uma coisa simples de fazer, que eles facilmente conseguiriam, porque há muitas pessoas desse género, muito dedicadas, que deram o seu contributo (mais ou menos importante) para a situação atual da comunidade surda. Essas pessoas não querem qualquer espécie de remuneração nem qualquer direito de voto. Querem apenas ser úteis à comunidade surda com os seus conhecimentos e as suas ideias. Isso seria uma maneira de os surdos se manterem sempre bem informados, bem conscientes de todas as questões que se lhes põem como comunidade — e são muitas e complexas — e terem uma posição proactiva sobre cada uma delas. Não estou a dizer que isto era a panaceia para resolver tudo. Tenho consciência que isto só não chega, mas era uma das maneiras.

O papel dos académicos não se remete apenas à articulação com as associações de surdos. Como é a relação com o Ministério da Educação?

O Ministério da Educação, em 13 anos, nunca nos consultou para coisa nenhuma, mesmo no caso de Decreto-Lei 3/2008. Fomos sempre nós que tomámos a iniciativa. Vou dar-lhe um exemplo recente. Quando lá fomos há três anos, o Secretário de Estado da Educação, Valter Lemos fez, como eu já lhe disse, várias considerações sobre a legislatura que estava em curso e várias promessas, nomeadamente a de que, se eles ficassem no próximo governo, iriam pegar na questão da criação de um código de recrutamento para o ensino da Língua Gestual Portuguesa. Ele disse-nos que estava perfeitamente consciente do problema, mas isso ficava para a próxima legislatura. Veio a nova legislatura, mas nada avançou.

Existe um órgão que reúne todas as escolas superiores de educação. Chama-se ARIPESE (Associação Reflexão e Intervenção na Política Educativa – ESE). A ESE de Coimbra e a de Setúbal têm cursos de LGP e a ARIPESE fez uma exposição à atual ministra da Educação [professora Isabel Alçada], a colocar precisamente a questão de termos estes cursos, das saídas profissionais dos seus alunos e de ser necessário criar um código de recrutamento de professores de LGP. O Ministério respondeu. A direção da ESE de Setúbal deu-me conhecimento dessa resposta como coordenador do curso de LGP. O Ministério disse que estava a trabalhar no assunto. Mas a trabalhar com quem? Não sei se consultaram o coordenador do curso de LGP da ESE de Coimbra. A mim, ninguém me consultou. E agora o governo caiu... Veremos o que fará o próximo.

Se o Ministério da Educação o consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Não penso que nenhum Ministério de Educação me vá consultar. Mas para responder à sua pergunta, imaginemos que sim.

A primeira coisa a fazer, em meu entender, seria colocar a comunidade surda dentro das escolas de referência para surdos, porque daí iam decorrer, creio, muitas consequências positivas. Seria convidar a comunidade surda a indicar um representante seu para cada escola, com o estatuto de provedor dos alunos surdos, e conferir-lhe muitos direitos, nomeadamente o de ser informado das atividades que estão a ser direcionadas para os surdos, de ir às salas de aula ver como estas estão a decorrer, etc., de poder examinar, nos próprios locais, o que é que está a correr bem e o que é que está a correr mal e poder ter uma intervenção mais ativa. Os professores de LGP, os intérpretes de LGP e os educadores de infância bilingues, poderiam falar com esse representante da comunidade surda da sua escola, para lhe exporem os seus problemas. E no fim de cada ano letivo, esses provedores juntar-se-iam e fariam o seu relatório de avaliação, em LP e LGP, dando dele conhecimento ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, à Assembleia da República, à comunidade surda e à sociedade em geral.

A segunda coisa seria propor as alterações à Lei 21/2008 que referi e a existência de códigos de recrutamento específicos para os professores de LGP, intérpretes de LGP e educadores de infância bilingues das escolas de referência para surdos.

A terceira seria organizar as escolas de referência para surdos da maneira que já expus anteriormente.

Se a comunidade surda tivesse uma liderança forte, não teria de esperar que fosse convidada para a primeira destas iniciativas e consultada sobre a segunda e terceira, até porque isso pode nunca vir a acontecer. Tomaria ela própria a iniciativa de as propor ao Ministério da Educação e de as divulgar amplamente à sociedade.

Transcrição da Entrevista E9 – Maria José Duarte Freire

Entrevista a Maria José Duarte Freire

- *Docente e coordenadora dos cursos de Licenciatura em LGP e Tradução e Interpretação de LGP, na Escola Superior de Educação de Setúbal*
- *Membro da Comissão para o Reconhecimento e Proteção da LGP*

Tendo em conta o seu envolvimento com a APS, pode falar sobre as ações que foram encetadas para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

Eu trabalhava na associação nos anos 90 e o presidente na altura era o Helder Duarte. Nos anos anteriores, já tinham havido algumas movimentações para o reconhecimento da língua gestual. A formação começou nos anos oitenta. Os dois surdos que foram a Gallaudet, o João Alberto e o José Bettencourt, quando regressaram a Portugal começaram a fazer formação. Na altura, havia formação no Secretariado Nacional de Reabilitação, mas era mais para professores ouvintes, pais, técnicos, etc. Entretanto, houve a publicação do “Mãos que falam”, um trabalho da Isabel Prata em colaboração com a APS. Quando o Helder ficou como presidente da APS, tomou a iniciativa de convocar várias associações de surdos, escolas, representantes de pais, de intérpretes para uma reunião que se realizou no dia 15 de novembro de 1995 e foi nessa reunião que foi criada a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Essa data passou a ser celebrada como o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa.

Quem fez parte da Comissão para o Reconhecimento da LGP?

A Comissão ficou constituída na altura por seis associações: a APS, a Associação de Professores e Técnicos de Reabilitação para as Crianças e Jovens Surdos, a APECDA, a FPAS, A associação de intérpretes AILGP, depois entrou também o Centro de Jovens Surdos e a AFAS.

Pode falar sobre a forma como se desenvolveu o processo negocial entre a Comissão para o Reconhecimento da LGP e as Comissões Parlamentares da Assembleia da República?

A partir dessa altura, a Comissão começou a reunir regularmente, foi preparando um dossier com informação sobre a língua gestual, as recomendações internacionais a nível europeu e a nível mundial e foi estabelecido um programa de contactos com várias entidades onde íamos fazer uma sensibilização para a importância da língua gestual na educação e no dia a dia das pessoas surdas. Esse trabalho foi feito durante os anos de 1996 e 1997. Fizemos reuniões na Assembleia da República, com grupos parlamentares, partidos políticos, tribunal de contas, tribunal constitucional, provedoria, enfim... Nestes contactos foi apresentado o tal dossier sobre a língua gestual. Isto ajudou a preparar o terreno para o futuro reconhecimento da língua gestual na Constituição. Eu e o Helder escrevemos um artigo para a Federação Mundial de Surdos a explicar como é que se fez, mas não estão lá todos os pormenores que se deram antes do reconhecimento. Um dos episódios que posso contar é de uma vez que eu e o Helder fomos a uma conferência numa escola secundária, salvo erro em Seia. Era sobre a educação de surdos e sobre as novas tecnologias. O Helder sempre foi muito dedicado às tecnologias. Foi ele e duas intérpretes, eu e a Xana. Nesse Encontro estive o José Magalhães, o deputado do PS. Eu acho que esse contacto pessoal e informal (acabamos por jantar juntos no âmbito da conferência) foi muito bom para dar continuidade aos contactos formais que já tinham sido feitos previamente. Entretanto, estava a aproximar-se a quarta revisão constitucional e foi a altura ideal para introduzir a legislação que permitiria o reconhecimento da língua gestual. Essa proposta foi apresentada conjuntamente pelo PS e pelo PSD e foi introduzida. Eles propuseram um texto à Comissão, ou seja à APS, porque a APS era a sede da Comissão, mas a discussão tinha sempre a presença de todas as outras associações. Fazíamos várias reuniões e vários contactos. O texto foi sendo ajustado com a ajuda do professor José Catarino, que também fazia parte. A Comissão tinha pessoas que não pertenciam a nenhuma entidade propriamente dita, mas que colaboravam. Era o Dr. Adalberto Fernandes e o Dr. José Catarino. Foi sendo acertado o texto até que ficou a redação final que foi depois discutida na Assembleia. Quando começou a ser feita a discussão do articulado da Constituição, a Comissão cativou e tentou promover a presença dos surdos na Assembleia e então, durante várias semanas houve um grupo de surdos com intérpretes voluntários. Justificou-se o voluntariado dos intérpretes, porque foram várias sessões na Assembleia, que às vezes se prolongavam até à uma da

manhã. Houve dias em que saímos de lá de madrugada. Começámos a ir aos debates a partir do artigo 52, eram artigos que não nos diziam nada, não tinham nada a ver com a comunidade surda. No entanto, foi sendo criado o hábito da comunidade surda ir à Assembleia. Eu acho que foi um fator positivo, que contribuiu também para o reconhecimento. Estavam sempre presentes intérpretes que faziam a tradução nas galerias. Nós estávamos na galeria, a comunidade surda entrava e éramos cerca de 10, 20 pessoas. Os surdos ficavam na galeria e os intérpretes de lado, a traduzir, sempre a acompanhar. Ao fim de duas ou três sessões, o próprio presidente da Assembleia da República, que era o Almeida Santos, com quem a Comissão já tinha estado em reunião, assim que havia uma pausa dizia: “Mais uma vez temos a presença dos representantes da comunidade surda e vamos saudá-los”. Então, os senhores deputados viravam-se para nós e faziam uma vénia. Era curioso. Criou-se ali uma empatia com a comunidade surda que foi muito importante também. E fomos continuando a assistir aos debates, até que chegou o dia do 74. O artigo 74 foi quando foi o debate sobre a Língua Gestual Portuguesa e foi aceite por unanimidade. Houve uma manifestação de alegria por parte dos surdos. Nós já sabíamos que nas galerias não se podia fazer muito barulho, mas como os surdos, quando aplaudem não fazem barulho, foi um momento muito forte. Eu estava lá e foi um marco. Ao fim de mais de um ano de trabalho desenvolvido pela Comissão, conseguimos chegar àquele momento.

Qual foi o grau de abertura demonstrado pelas Comissões Parlamentares relativamente às propostas apresentadas pela CPRPLGP?

Houve algumas entidades que não nos receberam. Sei que fomos recebidos por quase todos os grupos parlamentares, houve um ou dois que não nos receberam. Dos partidos políticos, só um é que nos recebeu. Curiosamente, foi o PS, no Largo do Rato, numa altura em que o Secretário-Geral era o António Guterres. Estivemos no gabinete dele, a ter essa reunião. Fomos várias vezes à Assembleia da República para falar com o Almeida Santos, com os deputados do PCP, do PS, do CDS. Creio que o PSD também nos recebeu. Era engraçado, porque éramos sempre um grupo enorme. Éramos 10, 12 pessoas. Era um ou dois de cada associação, mais as intérpretes. Quando entrávamos fazíamos um alvoroço. Eu inicialmente estava como representante da associação de intérpretes e, mais tarde, como técnica da APS, não necessariamente como intérprete, porque haviam mais colegas que iam traduzir. Havia essa parceria, a associação de intérpretes fazia parte da Comissão.

Quem foram os deputados que, no seio da Assembleia da República, negociaram com os representantes da CPRPLGP e se tornaram figuras chave no processo?

Que eu me recorde foi o José Magalhães, porque houve aquele contacto mais informal, na sequência da conferência em Seia. Depois, no jantar, esteve o Helder, as intérpretes, o José Magalhães e o motorista do José Magalhães. Estivemos numa amena cavaqueira, em que se falou também da língua gestual, mas não só. Houve uma proximidade, porque tanto o Helder como o José Magalhães são pessoas muito ligadas à informática e às tecnologias. Criou-se ali uma grande empatia, também por causa disso. Também houve uma boa adesão de outros deputados, tanto do PS, como do PSD e do PCP. Nessa altura, o contacto que tivemos foi com o Bernardino Soares. Mais tarde, foi também com o Bernardino Soares que estivemos, a propósito da lei para a definição das condições de acesso à profissão de intérprete, em 1999. Isso já foi posterior ao reconhecimento da língua gestual. Houve uma boa adesão por parte dos políticos, até porque era uma matéria que não era polémica. O reconhecimento da LGP era consensual. Havia um trabalho já de vários anos da APS, do Secretariado Nacional de Reabilitação, das escolas...

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

A questão na altura, de defender os surdos como uma minoria linguística, era uma questão que era levantada a nível da Europa e a nível mundial pela comunidade surda e porquê? O objetivo não era considerar a língua gestual como um instrumento para a deficiência, mas sim como uma língua associada a um grupo de pessoas que constituíam essa tal minoria linguística. Inicialmente, quando foi proposto pelos deputados incluir a língua gestual na Constituição, era para ficar numa parte relacionada com a deficiência e na altura a Comissão e o Helder disseram logo que não, que nem pensar: “Não queremos que a língua gestual seja conotada com a deficiência, porque é uma língua”. Para que pudesse ter um estatuto digno que representasse uma comunidade, foi proposto que passasse para a área da educação e aí já foi

pacífico aceitar isso. Por essa razão é que está na Constituição, na área relacionada com a educação.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para as crianças surdas, tal como foi defendido pela CPRPLGP? Porquê?

É importante haver uma distinção sobre o que é uma educação bilingue. Em Portugal já havia desde os anos 80, anos 90, Unidades de Apoio a Alunos Surdos, mesmo antes do 7520, que eram os NACDA e NADA, onde pontualmente existia intervenção da língua gestual. Não havia propriamente uma metodologia de educação bilingue, mas usava-se a língua gestual no sentido de facilitar a comunicação. Existiam vários núcleos de apoio, que tinham intérpretes ou que tinham surdos a trabalharem como formadores de língua gestual. Outro dos documentos que estava no nosso dossier de apoio para o reconhecimento da LGP era a Declaração de Salamanca de 1994, a Resolução da ONU 48/96. Essas recomendações defendiam o direito dos alunos surdos a terem acesso à educação na sua primeira língua que seria a língua gestual. Porquê? Porque começava-se já a reconhecer, pela experiência de vários países, os países nórdicos na Europa, os Estados Unidos, que a língua gestual era fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas. A partir da Declaração de Salamanca, da resolução da ONU, das declarações emanadas do Parlamento Europeu, também do reconhecimento da língua gestual em Portugal, começou-se a falar mais a sério da educação bilingue.

Qual considera ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a produção de legislação específica no campo da educação de surdos?

Após o reconhecimento da LGP, houve uma decisão que a Comissão tomou que foi a da defesa da educação bilingue, até porque a Comissão, após o reconhecimento, ainda funcionou cerca de um ano e meio ou dois anos. Dedicou-se então a outras áreas da língua gestual que ainda estavam por desenvolver, nomeadamente a acessibilidade à informação e à comunicação através da legendagem na televisão, e do aprofundamento do funcionamento das Unidades de Apoio a alunos surdos. Houve um envolvimento com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Estado da Inovação e Desenvolvimento Curricular, na altura era o Marçal Grilo e a Ana Benavente. E foi aí que nasceu o Despacho 7520. Foi um trabalho desenvolvido em conjunto com a Comissão e com a Ana Benavente. Fomos recebidos também pelo Marçal Grilo, a Comissão, as tais doze pessoas.

Ainda eram as mesmas pessoas?

Sim. Após o reconhecimento, a Comissão acrescentou à sua sigla uma outra designação. Passou a ser a Comissão para o Reconhecimento e Proteção da Língua Gestual Portuguesa e Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas. Era uma sigla muito comprida, mas era importante. Essa defesa dos direitos das pessoas surdas incluía várias áreas de intervenção. Uma delas foi na televisão, através da introdução de mais tempo de tradução de língua gestual e mais legendagem. Depois, a partir de uma certa altura, através do teletexto. Isso levou a um protocolo entre as televisões, o Secretariado Nacional de Reabilitação e a APS, que definia quais eram os tempos mínimos que eram considerados importantes. Fomos recebidos pelo secretário ou pelo ministro da área para a comunicação. Paralelamente, foi feito um *memorandum* pela Comissão, que se dedicava mais à área da educação dos surdos e à importância da educação bilingue e bicultural. Eu penso que esta noção da educação bilingue e bicultural começou a ficar mais clara e mais definida a partir do momento em que a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida na Constituição.

Um dos documentos que a Comissão usou foi a Declaração de Salamanca. O que significa para si o conceito de inclusão para os alunos surdos?

A Declaração de Salamanca tem um artigo que diz que a educação de surdos e surdos-cegos, eventualmente pode justificar a criação de unidades especiais ou de turmas e classes especiais para surdos, porquê? Porque a questão da integração que se falou nos anos 80 e 90 e que depois foi substituída pelo conceito de inclusão, na prática criou muitos problemas. Era uma falsa integração e uma falsa inclusão. A inclusão que era praticada em muitas escolas e que acontecia na realidade era apenas uma inclusão física. Os alunos surdos estavam integrados numa turma de ouvintes, mas o conceito de inclusão que procurava encontrar as condições para que eles estivessem realmente incluídos não funcionava. Eles estavam numa turma de ouvintes, mas não tinham as condições necessárias para uma verdadeira inclusão, o que causava na prática uma verdadeira exclusão. Os alunos surdos eram incluídos em turmas de

ouvintes, mas as metodologias de trabalho, as equipas que trabalhavam com eles, não estavam preparados para que eles pudessem estar verdadeiramente integrados ou incluídos. Na minha opinião, a questão da integração ou da inclusão acaba por ser a mesma coisa. É uma questão de nome, de se desenvolver uma determinada filosofia à volta dos termos, mas na prática não funcionava.

Quando foi elaborado o Despacho n.º 7520/98, a Comissão ainda existia. Participou nesse processo?

Sim, ainda existia a Comissão. O reconhecimento foi em 1997 e o 7520 em 1998. Os elementos da Comissão reuniram, houve várias propostas. A sede da Comissão funcionava na APS por uma questão de conveniência. O Helder estava lá, eu estava lá a trabalhar como técnica e o nosso tempo era quase exclusivamente dedicado à Comissão. Fazíamos reuniões regulares com os membros da Comissão.

Os membros da Comissão ainda eram os mesmos?

Na altura, era a Maria Augusta, o Amândio, da Federação era o Arlindo, da associação de intérpretes era eu. Houve uma altura em que ia também o Artur Albuquerque, era o Centro de Jovens Surdos, da APECDA era a Ana Cristina Reis, era o professor José Catarino, o Dr. Adalberto Fernandes, não me queria esquecer de ninguém. Ainda estávamos todos envolvidos.

Para a elaboração do Despacho n.º 7520/98 foram consultadas outras pessoas, de fora da Comissão, nomeadamente do campo académico?

Sim, também tiveram alguma intervenção, mas era sobretudo a Comissão e o Ministério, a Ana Benavente. Posteriormente, criou-se uma *Task Force*. Eu já não fiz parte desse grupo de trabalho. A *Task Force* foi o grupo de trabalho que deu origem ao Decreto-Lei 3/2008. Existe desde 2000 para cá. Não sei exatamente a altura em que começou.

Como se desenvolveu o processo negocial com o ME a propósito do Despacho n.º 7520/98?

A seguir ao reconhecimento, iniciaram-se contactos com o Ministério da Educação, com vários departamentos. Criou-se um outro documento sobre a educação para os surdos, em que se defendia a educação bilingue. Fez-se um trabalho semelhante àquele que se tinha feito para o reconhecimento da língua gestual, mas neste caso só no âmbito do Ministério da Educação. Na altura, felizmente, tivemos bons parceiros que foi a Ana Benavente e o Marçal Grilo. Ele mostrou-se muito aberto, fez-nos uma receção muito boa, estivemos no gabinete dele. Entretanto houve outros contactos e isso deu origem ao 7520, que por si só é já um passo em frente no reconhecimento da educação bilingue para crianças e jovens surdos, apesar de na opinião de alguns elementos da comunidade surda e de algumas pessoas que analisaram o 7520, ainda ter um ou outro aspeto que podia ser desenvolvido.

Qual foi a abertura por parte do Ministério da Educação às propostas apresentadas pela Comissão?

Houve bastante abertura. O que a história recente da comunidade surda demonstra é que é importante a união das comunidades, a união e a liderança. É muito importante a liderança que existe, porque há várias pessoas que sentem a necessidade de fazer qualquer coisa, que têm vontade de trabalhar para esse objetivo, mas não havendo liderança que consiga unificar os vários elementos, as coisas vão-se dispersando. Cada um faz uma coisa para seu lado e os resultados são sempre inferiores do que quando existe uma coesão maior e uma boa liderança. Não querendo de maneira nenhuma menosprezar o trabalho desenvolvido por todas as associações que fizeram parte da Comissão, eu penso que o motor, o elo de ligação dessas associações e dessas pessoas, cada uma por si que trabalhava na Comissão, foi o Helder Duarte. Ele teve um papel importantíssimo nesta dinâmica que foi criada. Eu trabalhava diretamente com ele e apercebi-me bem que era importante esta coesão, apesar de tudo aquilo que se fazia ser em nome de todos. Tinha que se dinamizar, tinha que haver um centro de operações.

Quando o Despacho n.º 7520/98 foi publicado correspondeu às expectativas da Comissão? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Sim, apesar de haver um ou outro pormenor que poderia ser melhorado. Mas foi considerado um passo em frente muito grande, porque era defendida a educação bilingue e bicultural, a

Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, a Língua Portuguesa como segunda língua. São, digamos, os fundamentos e a base do que é a educação bilingue e bicultural das crianças surdas.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho e quem participou nessa formação?

Nessa altura, não tenho conhecimento que isso tenha acontecido. Eu desliguei-me da associação por volta de 2001. Foi a altura em que eu fiquei a tempo inteiro na escola. Até aí, eu dava aulas em Setúbal e continuava a colaborar com a APS. A partir daí, afastei-me e perdi um bocado o contacto, porque na altura já não existia a Comissão. A ideia que eu tenho é que a Comissão durou até ao fim de 98, inícios de 99 e a partir daí, começou a dispersar-se. Lembrei-me que no tempo do 7520 também fazia parte da Comissão o Luís Clara da AFAS, eu não me queria esquecer de ninguém. A Paula Estanqueiro também participava nos trabalhos, através da APS, a Helena Carmo, o José Bettencourt. Houve várias pessoas que iam participando, umas com mais frequência e outras talvez menos.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Há sempre problemas na aplicação na prática. Portugal é conhecido por ter boas leis e fracas implementações. Houve realmente Unidades que funcionaram muito bem. Terá havido uma ou outra Unidade a funcionar não tão bem, mas o que eu acho que era importante era a aposta na formação. Relativamente ao 7520, não sei se houve muito essa aposta. Em relação à implementação, depende muito das pessoas que estão à frente das escolas, do envolvimento, da motivação, do conhecimento. Há muitos fatores que não têm a ver com a legislação. A implementação tem a ver com a forma como as pessoas abraçam os projetos e se identificam com eles. Tem também a ver com a competência dos técnicos que estão num determinado local. Quando eu coordenava os estágios das intérpretes na ESE, agora já não sou eu, tinha alunas espalhadas pelo país, porque elas só podiam estagiar onde houvesse surdos. Apercebi-me que havia diferenças muito grandes quanto à forma como as coisas eram feitas na prática. No entanto, também me apercebi que existe muito empenho e muito boa vontade numa percentagem bastante grande de professores que trabalham com crianças surdas. É de valorizar. Uma das questões que foi discutida com a DREL, talvez antes do reconhecimento da língua gestual ou nessa altura, era que não fazia sentido que professores que faziam um investimento pessoal na sua formação, como aprenderem língua gestual, aprenderem a trabalhar com crianças surdas, que se informavam e que eles próprios se financiavam para fazer esse trabalho, passado um ano ou dois eram mudados de escola. Eram colocados num outro contexto completamente diferente e perdia-se todo aquele investimento, todo aquele empenho que tinha havido. Muitos bons professores que se foram conhecendo, ao fim de um ou dois anos, eram colocados noutra escola que não tinha nada a ver com surdos. Era uma frustração para os alunos, para a comunidade surda e para as pessoas que tinham feito esse investimento. Mas na lei não havia nada. Esse era um dos aspetos que quando eu trabalhava com o Helder nós batalhávamos sempre, nas reuniões com o Ministério da Educação, DREL, DGIDC. A DGIDC ainda não existia na altura, mas era o DEB. Era um desperdício. Por exemplo, nós tínhamos uma colega intérprete que era formada em História. Ora, ela sendo intérprete fazia todo o sentido dar aulas de História a crianças surdas, mas não podia, porque a legislação para a colocação de professores não previa nada disto. Não previa rentabilizar as capacidades que as pessoas tinham para trabalhar com uma população especial. A lei dava prioridade a quem tinha feito Educação Especial, mas uma Educação Especial que até podia não ter nada a ver nem com a língua gestual, nem com os surdos, nem com a educação bilingue. Era uma Educação Especial em que se falava de tudo genericamente. O professor era especializado, mas não sabia trabalhar com surdos. Esse passava à frente de um outro professor que, embora não sendo especializado na Educação Especial, tinha, no entanto, feito um investimento numa área específica para trabalhar com surdos. Essa legislação não chegou a ser alterada na altura. A colocação de professores continuou a ser feita como era para nossa mágoa e de muitos professores. Hoje em dia, penso que continua tudo na mesma.

O reconhecimento da profissão de intérprete dá-se a seguir à publicação do Despacho n.º 7520/98?

A profissão de intérprete foi reconhecida em 1999 e veio na sequência do reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Era uma proposta de Decreto-Lei que já existia desde 1993,

apresentada pela Associação de Intérpretes (AILGP) e que tinha ficado na gaveta. Após o reconhecimento da LGP, o grupo parlamentar do Partido Comunista Português contactou a comunidade surda e a associação de intérpretes para reativar aquele documento. Era um documento que estava perfeitamente desatualizado. Foram feitas várias reuniões com a Comissão, com a associação de intérpretes e com a APS, em que se tentou reformular a lei. Eu assumia um duplo papel. Geralmente, estava como técnica da APS, pois trabalhava lá na altura. Quando o presidente da AILGP, Artur Albuquerque, não vinha às reuniões, eu representava a Associação de Intérpretes.

A Lei 89/99 acabou por escapar um pouco ao nosso controle. É uma lei da Assembleia que reconhece a profissão, define as condições de acesso e o exercício da profissão... É uma lei importantíssima, porque foi um primeiro passo para a profissão, mas, ao mesmo tempo, deixa alguns espaços vazios. A própria lei refere a importância da regulamentação que nunca chegou a ser feita até hoje, também por culpa dos próprios interessados. Após a publicação da lei em 1999, a Lei 89/99... Nessa altura, já existia a licenciatura em Setúbal, começou em 1997. O facto de existir a licenciatura foi um contributo para o reconhecimento da profissão. A lei refere que a formação mínima devia ser uma formação académica de três anos. Na altura, existia um bacharelato que depois foi complementado pela licenciatura, que foram mais dois anos. A formação inicial passou a ser de cinco anos. Só depois, com a introdução de Bolonha é que foi novamente reduzida para três anos, mal a meu ver. Essa lei deixou ainda em aberto situações que estavam pendentes, pessoas que tinham feito a formação profissional de intérpretes na Associação Portuguesa de Surdos, em Lisboa primeiro, e depois também na Associação de Surdos do Porto, em que eu participei como formadora, tanto numa como noutra. A partir do momento em que saiu a lei (a legislação previa uma formação de ensino superior), os cursos que estavam a decorrer na área da formação profissional foram até ao fim, terminaram. O último deve ter terminado em 2000 ou 2001. Depois disso, não houve mais formação na área da formação profissional. Eram formações financiadas pelo Fundo Social Europeu. A legislação previa que houvesse a criação de uma comissão na comunidade surda que fizesse o reconhecimento da formação desses intérpretes que tinham feito a formação profissional e também daqueles que já trabalhavam como intérpretes antes de haver formação, que era o meu caso. Eu não tinha formação, só mais tarde frequentei um curso de reciclagem para intérpretes de LGP na APS, junto com alguns colegas na mesma situação que eu. Eu fui das primeiras intérpretes, comecei a trabalhar na APS, em 1980. Houve colegas que também começaram por essa altura, finais de 70, anos 80. Eram sobretudo filhos de pais surdos que não tinham nenhuma formação específica, mas na altura também não havia. Como não havia formação, eram as pessoas a quem se recorria quando era necessário. A partir do momento em que houve formação em língua gestual, mesmo antes do reconhecimento, e maior participação das associações na vida em sociedade, começou a haver maior necessidade de intérpretes. Daí ter surgido a formação profissional. Aliás, com a entrada de Portugal na União Europeia em 1985 começaram a haver contactos com experiências de outros países a nível da Europa e foi aí que foi criada na APS a primeira formação profissional para intérpretes. A legislação que saiu deixava muitos espaços em branco: o reconhecimento da formação anterior que já existia, a definição das condições mínimas de acesso, a definição de um código de ética profissional, apesar da lei ter no seu artigo 6º os rudimentos de um código de ética e deontológico, que era baseado no código de ética criado pela Associação de Intérpretes em 1991, quando foi fundada a associação. A associação foi criada em 1991, por um grupo de intérpretes que sentiram essa necessidade, pelo contacto com outros países, pelo aumento da procura de intérpretes, por tudo isso. Após a Lei 89/99, foi criado um grupo de trabalho, ainda com a participação de elementos da Comissão para o Reconhecimento da LGP, para definir o perfil profissional do intérprete de LGP. Neste grupo de trabalho intervinham também o IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional) e o Secretariado Nacional de Reabilitação. O IEFP era a entidade financiadora da formação profissional de intérpretes no final dos anos 80. Esse grupo de trabalho reuniu-se durante algum tempo, dois anos, três. Entretanto, houve uma estagnação. A Comissão acabou por se dissolver. Já houve algumas tentativas da comunidade surda de criar uma nova comissão, houve encontros em 2000, em 2001, em 2005, só que ainda não se conseguiu criar esta sinergia que houve nos anos 90. Havia o grupo de trabalho que ainda se reunia no IEFP e no Secretariado para elaborar o perfil do intérprete. Mais tarde foi criado um outro grupo e, nesse não participei, para o perfil do formador de LGP. Não tenho conhecimento que tenha resultado em alguma legislação. Foi um trabalho que ficou um bocado parado.

A associação de intérpretes teve alguns problemas de funcionamento interno e eu saí da associação no final do ano 2000. Começou a perder a intervenção a nível social e político que tinha. Legalmente acho que ainda existe, mas não funciona. Houve um afastamento dos próprios intérpretes desde 2000 para cá. Foi criada uma nova associação no Porto, a ATILGP, a outra é uma empresa, não funciona como associação, é a CETILG. Quem quiser, pode filiar-se na associação do Porto, é uma associação a nível nacional, mas acho que há uma estagnação, acho que começa a existir alguma vontade de reativar o trabalho da associação aqui de Lisboa, mas até agora ainda não houve nenhum voluntário com amor à camisola que fizesse isso.

Sabe se as associações de surdos exerceram alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91?

Não tenho conhecimento. Talvez a *Task Force* que era a Helena Carmo, a Paula Estanqueiro... Eu ainda cheguei a participar numa dessas reuniões, no início. Também estava a Maria Augusta Amaral na altura, a Maria João Abreu que está agora na Escola António Arroio e que era do DEB também estava nesse grupo. Nessa reunião inicial eu participei, mas só como intérprete. Depois perdi o contacto com esse grupo de trabalho.

Participou na elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Não, no Decreto 3 não. Só participei posteriormente na formação para a educação bilingue, depois de sair o 3.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o contributo deste documento para a educação de surdos?

Em relação ao Decreto-Lei 3, já o li todo. A parte que diz respeito aos surdos, acho que tem pontos que são muito importantes, apesar de eu sentir que se perdeu alguma coisa em relação ao 7520. Penso que o 7520 talvez fosse mais eficaz no preâmbulo, talvez fosse mais eficaz no sentido de defender a língua gestual como primeira língua, a Língua Portuguesa como segunda língua, mas em relação a isso o 3 não apresenta grandes problemas. Há uma característica do 3 que me preocupa que é o facto de restringir as escolas de referência. Diminuiu substancialmente os locais onde funcionam Unidades de Apoio a alunos surdos. Eu penso que isto tem a ver com uma perspetiva que a comunidade surda defende, que é a de que os surdos devem estar juntos, em grandes grupos para permitir um contacto entre eles e para permitir também o desenvolvimento da língua gestual e da cultura dos surdos e não permitir que haja o isolamento de crianças surdas numa escola de ouvintes. Isso eu concordo, acho bem, só que acho que se levou isso demasiado longe ao restringir o número de escolas de referência. Acho que se reduziu de mais, no sentido em que há crianças surdas que não estão a ser colocadas nessas escolas, porque os pais não querem que os seus filhos percorram 100 km, para irem para a escola ou não querem que os filhos sejam colocados em lares ou residências para ficarem perto dessas escolas e perderem o contacto familiar. Porquê? Porque a rede das escolas de referência é pouco abrangente. Eu não sei exatamente como é que funciona na prática, porque o Decreto-Lei 3 não define isso claramente, não diz quais são as condições para uma escola se candidatar a escola de referência. Tenho uma aluna, que é professora de uma escola secundária que se candidatou para a escola ser de referência para os alunos surdos, que tinha uma diversidade de cursos muito grande e não foi aceite. Eu não sei porquê, não conheço as regras para a atribuição da designação de referência. Provavelmente, foi porque se encontrava numa zona geográfica onde já existia uma escola, mas que na opinião dessa pessoa, tinha menos oferta formativa do que aquela escola. Eu não sei quais são os critérios. Isso já ultrapassa a lei. A questão das leis serem boas ou não depende da forma como são aplicadas. Sei que havia uma Unidade de Apoio para os alunos surdos em Setúbal e que não abriu. Não abriu a seguir ao Decreto-Lei 3, porque não tinha um número suficiente de alunos surdos. Isto foi um testemunho que foi dado num Encontro de surdos por um pai de uma criança surda, no final de 2008. Ele disse que não permitiram que a Unidade funcionasse, porque tinha apenas 14 alunos e era necessário que tivessem 15. Eu não sei se isto corresponde exatamente à realidade, pode haver aqui informação que eu não tenha. No entanto, parece-me um absurdo que as crianças de Setúbal, para irem para a escola de referência, tenham que ir para a Cruz de Pau. A Cruz de Pau fica ao pé de Almada. São 50 km. Eu não estou a ver-me, se eu tivesse um filho surdo, de 7, 8, 9, 10, 11, 12 anos, a mandá-lo para a escola, para uma localidade que fica a mais de 50 km. E há casos ainda piores. Os alunos de Grândola ou vão para a Cruz de Pau ou vão para Beja ou Évora. Acho que abriram

escolas de referência em Beja e Évora, não era para abrirem. Lá conseguiram, não sei como, talvez tivessem o número suficiente de alunos. Um aluno que vem de Grândola, Grândola fica a quase 100 km ou mais! Vem para a Cruz de Pau! São pequenos problemas que também têm que ser considerados. Eu compreendo qual é a posição da comunidade surda, porque eu também faço parte da comunidade surda e convivo com eles. Dá-se muita importância ao facto de os surdos estarem juntos, de poderem estar com os seus pares, partilhar conhecimentos, conviver, terem os seus grupos de amigos, etc. Mas, ao mesmo tempo, temos que pensar que, ou se opta por um regime de internato e um regime de internato como era antigamente quando havia a Casa Pia e a Imaculada Conceição. Eram as escolas que existiam há 70 anos. Eram as escolas que existiam para surdos e eram em regime de internato. Ou se opta pelo internato, mas o internato também têm condições que as famílias podem querer controlar ou então obrigamos a criança a viajar 100 ou mais km por dia para ir à escola de referência. Isto, dependendo da idade e do nível escolar da criança, pode ou não ser considerado aceitável pelos pais. E o alojamento coloca outras questões, de segurança, de quem é que toma conta das crianças, a idoneidade das instituições, é tudo muito complicado.

Considera então que os pais devem ter o direito de escolha?

Eu acho que sim, que os pais devem ter direito de escolha. Ao mesmo tempo, tem que haver uma sensibilização dos pais, para eles perceberem o que é que a sua escolha vai implicar no futuro do seu filho, porque eu acho fundamental que um aluno surdo tenha uma educação bilingue e bicultural. Agora, a redução das escolas de referência, do número e da rede parece-me que foi exagerada e não teve só a ver com aquela questão de juntar os surdos. Quanto a mim, foi também uma medida economicista, de concentração de recursos em menos escolas e do Estado investir menos em professores de língua gestual, em intérpretes, em professores com formação na área da Educação Especial ou da educação para surdos. Tem esta vertente também, que me parece um bocado perversa em termos daquilo que se pretende defender. O que está a acontecer é que há pais que sendo confrontados com a necessidade de mandar o filho para uma escola que fica a 100, 80 ou 50 km, acabam por colocar o filho numa escola de ouvintes sem qualquer tipo de apoio, o que é pior ainda. A criança fica completamente abandonada. É como se não existisse o Decreto-Lei 3, é como se o 7520 nunca tivesse existido, é andar para trás.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Eu acho que é importante haver turmas de surdos em determinadas áreas do conhecimento. Sei também que embora na lei estejam as turmas de surdos, na prática continuam a existir alunos integrados. Tenho alunas que estão a estagiar e contacto com ex-alunas que já estão a trabalhar no terreno e algumas dizem “Eu estou numa turma com surdos integrados” ou “Eu tenho uma turma só de surdos”. Há turmas de surdos, mas também há alunos integrados. Por uma razão ou por outra ainda se vai conseguindo dar apoio.

Agora o que é que eu acho das turmas de surdos e das turmas integradas? Eu tive uma experiência interessante nos anos 90, quando estive na Dinamarca e visitei uma escola, que era uma escola normal, básica e secundária, que tinha a filosofia da inclusão. Esta filosofia era para várias áreas da deficiência, mas cada uma delas muito bem atendida, não é como cá, que é “Estão para aí, já estão incluídos”. Não, lá não é assim. Eles tinham alunos surdos e depois tinham turmas especiais, turmas só de surdos em determinadas áreas do conhecimento em que eles achavam que o trabalho tinha que ser desenvolvido com metodologias próprias para surdos, por exemplo, matérias mais teóricas, língua, história, etc. Depois tinham outras disciplinas, que eram consideradas as disciplinas menos teóricas, mais práticas, onde os alunos surdos estavam integrados com ouvintes, mas sempre com apoio, sempre com professores que sabiam língua gestual ou com intérpretes ou com professores surdos, sempre a acompanhar a turma. Então aí, tínhamos disciplinas como Educação Física, Educação Visual, Música. Na Dinamarca não vi, mas tenho o testemunho de umas alunas minhas que estiveram na Suécia e que viram lá uma sala especial de música para surdos. Era uma sala em que se fazia sobretudo percussão. Tinha um chão de madeira, uma caixa de ar... Às vezes as pessoas perguntam porque é que se vai ensinar música a surdos. Não é a questão de ensinar música, é a questão de lhes proporcionar essa experiência que também é importante. Na Dinamarca tinham salas só para surdos para determinado tipo de aulas e os alunos surdos estavam completamente integrados na escola em convívio com os outros alunos nas disciplinas menos teóricas e nos espaços comuns, na sala de convívio, no refeitório. Havia ali uma verdadeira integração ou se lhe quiserem chamar inclusão. Porquê? Porque eles estavam

em espaços próprios quando necessário e em espaços comuns quando era possível e sempre acompanhados. Mesmo noutras áreas de deficiência era uma escola verdadeiramente inclusiva. Tinha uma pequena piscina para trabalharem com áreas de deficiência motora, para desenvolvimento de capacidades motoras. Tinham uma sala espetacular para crianças com autismo e com determinado tipo de deficiências também cognitivas. Era uma sala com efeitos de luzes. Havia uma verdadeira integração. Porquê? Onde era possível juntá-los, eles estavam todos em contacto uns com os outros, ouvintes, surdos, com deficiência, sem deficiência. Onde não era pedagogicamente correto estarem misturados, tinha cada um o seu espaço. Eu fiquei fascinada com esta escola. Eu acho que é um bocado isso o que se tem que fazer. Não concordo que um aluno surdo esteja sozinho, misturado numa turma de ouvintes, para já, porque fica sozinho. Não tem os seus pares. Isso, eu não concordo. Agora nalguns aspetos, nalgumas matérias, nalgumas escolas, se houver um grupo de surdos que esteja numa turma de ouvintes, tem que se ver se eles têm condições de acesso à matéria e se o professor está preparado para trabalhar com ambos, alunos ouvintes e surdos. Eu acho bem as turmas de surdos, mas as turmas de surdos têm outra vertente que também pode ser perversa, que é a de “são todos surdos, isto é difícil de explicar, vamos lá simplificar a matéria, vamos simplificar o conhecimento, vamos simplificar a avaliação”, que é uma das coisas que eu não defendo. Sou contra isso. Não se deve simplificar, devem-se utilizar estratégias que permitam o acesso ao conhecimento, porque a questão da simplificação dos currículos sempre foi criticada pela comunidade surda. Quando digo comunidade surda, digo uma comunidade consciente dos direitos e dos deveres e da igualdade de oportunidades, aquela comunidade surda esclarecida, interventiva, informada. Deve-se apostar nas metodologias, nas estratégias que sejam mais acessíveis a cada grupo com quem se está a trabalhar. Isso pode ser feito em turmas especiais de surdos, poderá ser feito em alguns casos, em grupos de surdos integrados em turmas de ouvintes. Depende dos recursos das escolas, depende das pessoas que estão qualificadas para fazer esse trabalho. O que eu não concordo é com a redução do número das escolas de referência. Acho que isso é uma forma de empurrar muitos surdos para o ensino oralista, para o ensino à moda antiga.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para os docentes de Educação Especial. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Quando foi o Decreto-Lei 3/2008, altura em que estava a Fátima Cavaca na DGIDC, foi feito um investimento na formação durante 2008. Houve uma campanha de informação e sensibilização aos professores das Unidades. Eu participei nessa formação, a convite de Fátima Cavaca, na área da educação bilingue e bicultural dos alunos surdos. Nessa formação, eu estive em Lisboa, Porto, Setúbal e Funchal. Eu participei no módulo de Educação Especial. O público-alvo eram os professores que estavam nas Unidades. Foi muito interessante contactar com os professores. O feedback que eles me davam variava muito.

Davam-lhe feedback sobre as práticas existentes nas escolas?

Sim. Por exemplo, na Madeira, havia o desespero por parte dos professores, porque tinham falta de professores de língua gestual, tinham falta de intérpretes. Há aqui dois tipos de problemas. Um é haver técnicos dentro de determinadas áreas para trabalhar e outro é haver dinheiro para contratar esses técnicos. Isto tem a ver com as políticas de educação seguidas pelo Ministério. Há sempre a dificuldade em conseguir ter o número suficiente de intérpretes, o número suficiente de professores de língua gestual, o ajuste dos horários. Por exemplo, há turmas de surdos que têm intérprete só numas determinadas horas e depois não têm.

Não sei qual foi o critério para a escolha dos formandos, mas deparei-me com pessoas muito sensibilizadas, muito interessadas. Claro que sabemos que nem sempre aquilo que as pessoas dizem corresponde aquilo que fazem na prática, mas, de um modo geral, pareceu-me que eram pessoas muito motivadas que simplesmente se queixavam que tinham poucos meios. Não havia materiais, não havia pessoal técnico, enfim.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Estão integrados, mas sem apoio e isso era o que acontecia há 30 anos atrás que não havia nada. Eu lembro-me que, em 1993, veio ter comigo um responsável de uma escola de Canide, de apoio a alunos surdos, a pedir contactos de intérpretes, porque na altura não havia

contratação de intérpretes para as escolas. Isto era uma iniciativa das escolas e era financiado, neste caso, por um projeto que eles tinham feito, o *Horizon*, que era um projeto do Fundo Social Europeu. Não era ainda definido por lei que as escolas de surdos tinham que ter intérpretes. Estamos em 2011, foi há vinte e tal anos.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Se os alunos não tiverem apoio, é um passo atrás.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

A Lei 21 surge, porque no Decreto-Lei 3, o professor seria surdo. Há surdos que defendem que não se deve impedir uma pessoa ouvinte de ensinar língua gestual. Aliás, isso foi contestado como uma ilegalidade. Não se pode impedir que uma pessoa ouvinte ensine língua gestual. Em relação a isso não concordo nem deixo de concordar. A alteração da lei abriu apenas as portas a pessoas ouvintes. O que eu acho que a lei devia ter feito era exigir uma comissão de certificação de qualidade das pessoas nessa função. Porquê? Há pessoas ouvintes que poderão ter capacidade para ensinar língua gestual, mas não é só pelo facto de saberem língua gestual, também terão que fazer essa formação. Alguns deles, os CODAS, os filhos de pais surdos, poderão ter um conhecimento melhor de língua gestual, mas há alguns CODAS que não sabem língua gestual. Às vezes, as pessoas dizem: “Os CODAS são os melhores intérpretes”. Não é bem assim, porque há CODAS que não sabem língua gestual e há pessoas ouvintes que fizeram a formação de intérpretes e que são excelentes intérpretes. Porquê? Porque cada caso é um caso e depende do investimento que cada pessoa faz, da sua dedicação, da sua capacidade. Nem toda a gente fala bem inglês. Há pessoas que fazem o secundário. Fizeram o 12º ano e fizeram inglês. Todas as pessoas que fizeram o inglês têm níveis diferentes de inglês. Há pessoas que têm mais aptidão, mais facilidade para a língua gestual e outras menos. Há pessoas que investem mais, há pessoas que mantêm contactos permanentes com surdos, com a comunidade surda para desenvolverem a sua língua gestual, mesmo com a formação de intérprete, até porque a formação de intérprete, neste momento, é insuficiente. A formação de professores, surdos ou ouvintes, também me parece que é insuficiente.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

A Lei 21 abriu as portas a professores ouvintes de língua gestual. Quanto a mim, isto só pode ser perigoso no sentido em que não há um controle efetivo da qualidade destes docentes, mas também não havia dos docentes surdos. O que me preocupa aqui não é tanto o facto de os professores serem surdos ou ouvintes, mas sim a capacidade que eles têm, no final da licenciatura. Acho que ainda não foi aplicada a questão do mestrado, porque para dar aulas no ensino básico e secundário é preciso ter mestrado. Professores licenciados em língua gestual, sejam surdos ou ouvintes, vão ter que fazer o mestrado, penso eu. O Decreto-Lei 3 prevê uma fase de transição em que, enquanto não houver professores formados, os tais formadores que têm formação profissional podem exercer a profissão. Mas prevê-se que, gradualmente, façam uma atualização da formação. Ao fazerem uma licenciatura de três anos e, muitos deles ao entrarem sem saber língua gestual... em Setúbal não existe o pré-requisito de que já têm que saber língua gestual, porque quando o curso foi aprovado, a comissão de acesso já não nos deixou introduzir um novo pré-requisito. E não havendo um pré-requisito que se pudesse aproveitar naquele sentido, tivemos que aceitar os candidatos que se inscreveram. Para mim foi grave e eu acho que tem que ser feito um controle muito apertado da formação destas pessoas em língua gestual. O curso é de três anos, mas parece-me que tem que haver um mínimo exigível e têm que ser os professores da licenciatura a fazer esse filtro, exercer esse controle. O problema é que um aluno pode passar com dez ou com dezoito. Eu também tenho esse problema com as intérpretes, há alunas que acabam mesmo por chumbar, mas há outras que quase se vão safando, porque enfim, a avaliação não é só prática, também tem a parte teórica e lá conseguem chegar a um dez. Que garantia é que eu tenho que essa pessoa vai continuar a apostar na sua formação quando acabar o curso? Porque não há nada que lhes exija. Eu acho que é importante haver uma carteira profissional dos intérpretes. Tem que haver uma comissão avaliadora e certificadora com alguma regularidade para o exercício da profissão. Isto não seria apenas para os intérpretes, mas também para os professores de

língua gestual. Não é pôr em causa a idoneidade das instituições académicas que estão a fazer essa formação. Isso foi uma das questões que se debateu muito naquelas reuniões para a definição do perfil do intérprete e que levou na altura a associação de intérpretes a retirar-se dos trabalhos em 2001, porque ia consultar as bases e nunca mais deu seguimento. Nessas reuniões, na definição do perfil de intérprete, estava-se a apontar para a definição de uma comissão avaliadora dos intérpretes e a carteira teria que ser renovada, por exemplo, de cinco em cinco anos. Mas havia condições que estavam a ser consideradas, por exemplo, se a pessoa durante esses cinco anos tivesse prova de que tinha exercido a profissão durante algum tempo, um ano e meio no mínimo seguido e se tivesse feito uma formação contínua, era dispensada do exame. Quem não tivesse exercido a profissão durante esses cinco anos, tinha que se sujeitar a fazer o exame para ter a carteira. Ora, isto levantou uma grande polémica e foi um bocado isto que levou à interrupção dos trabalhos. Nunca mais se retomou. Ainda em relação à Lei 21, há uma coisa importante nos professores de língua gestual e que não pode ser desempenhada pelos professores ouvintes, que é o modelo. É o modelo de um adulto surdo para a criança surda. É importante que a criança surda na escola de referência tenha acesso a pessoas surdas como modelos e o melhor modelo que ela pode ter é um professor de língua gestual. Mas também pode ter auxiliares de educação surdos, ter outras pessoas que usem a língua gestual na escola. Nas escolas de referência, todas as pessoas deveriam aprender língua gestual para falar com os alunos, as empregadas do bar, as senhoras do refeitório, da biblioteca. Todas essas pessoas deviam ser minimamente sensibilizadas e deviam ter capacidade para comunicar com os alunos surdos. Esta questão de poder haver professores ouvintes de língua gestual, não sou contra isso, aceito, mas têm que ser pessoas que estejam minimamente imbuídas do espírito da comunidade surda, que tenham uma boa preparação em língua gestual e que tenham uma boa empatia com a comunidade surda. A dificuldade prende-se com esta questão do modelo surdo. Eu acho que é importante que o professor de língua gestual seja surdo, porque é um modelo para a criança surda, mas, ao mesmo tempo, que tenha também uma formação muito sólida, que tenha um controle do seu trabalho, tal como se fosse um professor ouvinte, para que haja uma garantia da qualidade pedagógica do seu trabalho. Essa qualidade tem a ver com o percurso que eles tiveram, com as dificuldades na sua própria formação escolar e académica, não terem sido passados administrativamente muitas vezes. As maiores dificuldades das pessoas surdas poderão prender-se com as metodologias e também com as dificuldades na Língua Portuguesa. Acho que há um trabalho a ser desenvolvido em equipa por professores surdos e por professores ouvintes, com a presença de intérpretes e com formação contínua que deve ser proporcionada também aos formadores de língua gestual. Parece-me que nada disso é feito. Não há formação para os professores ouvintes que trabalham com crianças surdas (tirando aquela que foi feita em 2008, não sei se foi feita mais alguma), nem para os professores surdos de língua gestual, nem para os intérpretes. Todos têm que fazer formação contínua e controle de qualidade do seu trabalho. Por isso é que eu digo que há muita coisa na lei que reconhece a profissão de intérprete de língua gestual que deixou muitos espaços vazios. A regulamentação da profissão, a regulamentação da carreira de intérprete, porque há intérpretes que não sabem trabalhar como intérpretes e são intérpretes a vida toda. Não há profissão, não há carreira, não há nada. Há questões que são importantes e que têm que ser as próprias classes a defender e a lutar por elas. Por isso é que eu acho que agora há alguma movimentação entre os intérpretes no sentido de tentarem criar uma nova associação ou impulsionarem a associação de modo a terem um papel mais interventivo, em termos sociais, políticos, administrativos, porque é importante.

Há a questão do papel do intérprete que é preciso esclarecer. Aqui há uns tempos falaram-me do papel do intérprete como tutor. Havia uma pessoa que queria fazer uma tese sobre a figura do intérprete como tutor, mas entretanto acho que mudou o tema e passou a debruçar-se sobre os intérpretes CODAS. Eu, por acaso, escrevi um artigo para a *Surdos Notícias* sobre o papel do intérprete na educação e falo lá também sobre os intérpretes tutores. Foi no número 4. Publiquei no 2, no 4 e agora no 6. Este último fala de muita coisa, era um texto que eu tinha feito para ser publicado num livro no Porto que acabou por não sair e pedi autorização para enviar para a *Surdos Notícias*. No número 4, eu falo da questão do intérprete como tutor. Na minha opinião, o intérprete é um mediador da comunicação, uma pessoa que traduz de uma língua para a outra e vice-versa. Há aspetos éticos e deontológicos que interferem com o trabalho do intérprete e que este tem que saber gerir muito bem. Até onde é que vai o papel do intérprete dentro da escola? Em princípio, um intérprete deveria traduzir tudo de uma ponta à outra, mas contudo há questões que surgem e que nos deixam na dúvida se devemos traduzir

ou não. Essa questão eu também coloquei quando fiz formação, uma formação que houve em 1999 para as intérpretes que já existiam e que iam trabalhar no sistema judicial. Houve uma formação no Centro de Estudos Judiciários com a participação de vários juizes, vários formadores deste centro e eu coloquei esta questão. E se o intérprete está a traduzir e o surdo tem um desabafo do género: “O juiz tem cara de pau”. O código de ética diz que o intérprete tem que traduzir tudo, mas há muitas opiniões. Traduzir a descrição de uma situação que ocorreu é pacífico. A pessoa está a dar conta de um testemunho, a contar aquilo que se passou. É para traduzir, claro. No intervalo, enquanto estão a preencher um papel qualquer, os surdos apontam para o juiz e dizem “tem cara de parvo”. Mas dizem-no de uma forma recolhida, numa postura de não comunicação, mas de conversa. Eu coloquei esta questão, porque é uma questão que se coloca em muitas situações. O que o formador juiz na altura respondeu foi: “Tem que ver a intenção da pessoa. Se a intenção é dizer ao público, então traduz. Se é apenas um aparte particular, não traduz. Mas entretanto, houve outro formador que disse: “Ah, não, tem que traduzir tudo”. Eu perguntei: “E se for uma coisa grave, o intérprete também pode ser penalizado”. Ele respondeu: “Não, um intérprete nunca é penalizado. O intérprete em tribunal não é considerado conivente com o criminoso ou o arguido”. Imaginemos outra situação, num exame de código da estrada para tirar a carta. O intérprete está a traduzir tudo, as perguntas, as respostas. Hoje em dia já é com computador. Mas antigamente estava o examinador, o surdo e o intérprete. O surdo acha que está a ficar numa situação complicada e pede ao intérprete para lhe dar a resposta, mas sem o examinador saber. O intérprete não deve dar a resposta, como é óbvio. O surdo fica aflito e diz “Diz ao examinador que eu tenho aqui um envelope para ele”. O intérprete não é obrigado a traduzir isto, porquê? Porque isto constitui crime e eu não sou obrigada a compactuar com um crime de um surdo. O que é que eu lhe digo? “Se quiseres, diz tu. Desenrasca-te. Eu não digo”. Ele pode dizer: “Mas tu tens que traduzir tudo o que eu estou a dizer”. Eu respondo: “É um ato ilegal. É punível por lei. Eu não sou obrigada a pactuar”. Há várias questões na ética que colocam dilemas. Quando, por exemplo, um médico diz “Ai coitadinho, é surdo!”, o intérprete vai traduzir isto? Vai criar logo ali um conflito. Mas também, quem é o intérprete para decidir que isto não é para traduzir? É complicado. O ideal quando temos dúvidas é voltarmos para a pessoa e dizer: “Desculpe, não percebi. Não se importa de repetir para eu traduzir”. Quando é uma questão mais de ofensa moral ou é uma coisa que é inconveniente dizer, o intérprete não se pode recusar a traduzir, porque não é contra a lei. Pode-se recusar a traduzir apenas aquilo que é contra a lei. Pode é querer confirmar se aquilo é mesmo para dizer, pois ele é um mediador de comunicação e como tal, conhece as duas culturas e sabe que, tanto um como outro estão a olhar para o intérprete como um filtro. O ideal em situações que possam criar alguma ambiguidade é dizer: “Eu sou intérprete de língua gestual. Estou aqui para traduzir tudo o que for dito por ambas as partes. Diz para o surdo e diz para o ouvinte. A partir daí, fica mais tranquilo, porque sabe que as pessoas têm que ter cuidado com aquilo que dizem. Já não tem que ser ele ou ela a decidir. Ainda a propósito do papel do intérprete, este não tem que acrescentar, não tem que defender, não tem que ensinar, não tem que resolver problemas, tem apenas que facilitar a comunicação. Ao fazer isto, tem estas *nuances* que eu dei exemplos, mas não vai dizer: “Tu não pediste isso, mas eu acho que deves pedir. Pede para te darem isto e aquilo e aqueloutro”. Não, o intérprete não tem que fazer isso. Em contexto de escola, o intérprete também não deve ultrapassar as suas funções, exceto numa ou noutra situação em que não ultrapassa propriamente as suas funções, mas contribui para o decorrer do trabalho, para que as coisas aconteçam com fluidez ou com naturalidade. Um intérprete numa escola deve fazer parte da equipa multidisciplinar educativa. Não pode ser considerado como um robot que está ali só para traduzir e que não tem nada que contribuir para a equipa. Não, também contribui. Porquê? Porque é uma pessoa que tem conhecimento do funcionamento da comunidade surda, conhece os alunos, conhece a língua gestual. Em que aspetos é que ele pode contribuir nessa equipa? Não pode dizer que um determinado professor está a trabalhar mal ou que deveria usar este ou aquele método, não. Pode contribuir no sentido em que pode comunicar o nível de proficiência dos alunos, uns falam bem língua gestual, outros já não conseguem falar tão bem. Pode falar do seu trabalho e sobre o modo como adapta o seu trabalho e do modo como isso pode influenciar a aula. Pode dizer: “Eu tenho que usar duas estratégias diferentes, porque na mesma aula tenho um aluno que domina bem a língua gestual, mas tenho outro que não domina. Pode contribuir nesse sentido. Há pequenas coisas em que o intérprete pode alertar o professor, tanto em sala de aula, como em reunião de trabalho, mas de uma maneira que nunca dê azo a que os alunos confundam o papel do intérprete. Um professor escreve no quadro e fala, fala, fala e o intérprete está a traduzir. Os

alunos ouvintes estiveram todos a escrever o que o professor disse, os surdos não escreveram nada, porque estiveram a olhar para a tradução. O professor continua com outro exemplo, sem dar tempo aos alunos surdos para registarem a informação anterior. Então, o que é que o professor deve ser sensibilizado? O intérprete aí pode fazer esse papel. Mas, ao fazê-lo, tem que o fazer de um modo adequado que não ponha em cheque o professor, que não coloque em causa o seu papel. Depois, também depende da relação que se estabelece entre intérprete e professor. Às vezes é muito fluida, muito simples. Noutros casos, é muito difícil. O intérprete pode, ou no final da aula ou num bocadinho em que está tudo parado, dizer para o professor: “Por favor, quando acabar de falar, deixe um bocadinho de tempo para os alunos surdos passarem os exemplos. Eles não conseguem estar a ver a tradução e escrever ao mesmo tempo”. O intérprete pode dizer este tipo de pequenas coisas. Não vai dizer assim: “Ah! Que disparate! Eles assim não percebem nada disto!”. O intérprete não pode fazer este tipo de comentários, como é óbvio. Isto também tem muito a ver com os princípios de cada um. Há bons e há maus intérpretes. Há bons e há maus professores. Há de tudo. Outro aspeto é que o intérprete é encarado pelos alunos como um interlocutor privilegiado, porque fala a língua deles. Por vezes, os alunos recorrem aos intérpretes por razões que não têm a ver com a escola, não têm a ver com a aula. Tem a ver com a sua vida privada ou com problemas ou o próprio intérprete apercebe-se que a criança naquele dia está com um ar estranho. Em conversa com a criança, apercebe-se que esta é vítima de maus tratos ou vítima de pedofilia, qualquer coisa. Há intérpretes que dizem: “Eu sou obrigado a guardar confidencialidade, não posso revelar o que a criança me disse”. O que eu lhes digo é: “Vocês são adultos e como adultos que fazem parte de uma equipa multidisciplinar na escola têm responsabilidade perante as crianças. A criança ao recorrer a vocês com um problema desse tipo, está a pedir ajuda. Mesmo que ela diga “Não digas nada ao professor, não digas nada na escola, porque eu tenho vergonha”, o intérprete deve explicar que é uma situação grave e que vai ter que se falar com o diretor de turma ou com o psicólogo, porque ela precisa de ajuda. Isto não deve ser feito à revelia da criança. A criança tem que perceber que a situação tem que ser resolvida e que o intérprete tem a obrigação de reportar essa situação para defesa da própria criança. Aí já não está como intérprete, está como cidadã. Qualquer cidadão tem a obrigação de proteger as pessoas que precisam de proteção e, neste caso, crianças ou jovens que possam ter alguns problemas. Há que ter o cuidado de nunca perder a função de interlocutor privilegiado. Porquê? Porque se a criança não tem ninguém com quem falar, ela não recebe ajuda. Se for uma outra situação normal, o intérprete não deve falar da conversa tida com a criança. Em relação ao intérprete tutor, este faz sentido apenas quando o próprio intérprete tem formação na área em que vai dar tutoria e só pode funcionar em espaços diferentes. Por exemplo, um intérprete numa sala de aula é intérprete e não ultrapassa a sua função de intérprete. Como tutor terá que funcionar num espaço diferente, num horário diferente e de forma a que todas as pessoas envolvidas percebam que naquele espaço é tutor. Nos Estados Unidos, defendem que quando o intérprete está a trabalhar como intérprete deve ter uma indumentária que o identifique como intérprete. Como tutor está vestido à civil. Cá em Portugal não existe isso. Neste momento, o papel do intérprete como tutor está a ser exercido na Católica, onde há duas ou três intérpretes, a Ana Silva, a Cristina Gil e a Joana Pereira, que estão como intérpretes, mas que também funcionam como tutoras. É importante saber-se parar uns momentos para não haver mistura de papéis. Têm que ter capacidade e formação para dar tutoria naquela área e não misturar os papéis. Isso é muito importante.

Participou na elaboração do Programa Curricular de LGP?

Aí também não participei. Este trabalho foi feito pela tal *Task Force*.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Eu acho que como programa deve ter obedecido a uma espécie de uma grelha e, nesse sentido, não é muito informativo sobre como depois se aplica na prática. Penso que está bem feito, está bem elaborado, apesar de eu sentir que faltam alguns exemplos. Mas talvez como programa não fosse possível, uma vez que já é tão grande. A única questão é sentir que há aqui propostas que são feitas que nós ficamos com vontade de perceber como é que se podem implementar. Eu, como não acompanhei a discussão da criação do currículo, não sei o que está por detrás disto. A filosofia de base é a mesma que eu defendi há pouco. É a língua gestual como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda. Eu fiz um powerpoint na formação de 2008 em que falo sobre a importância da língua gestual como primeira língua, só

que eu acho que para ela ser primeira língua, tem que haver um incentivo aos pais para aprenderem a língua gestual, porque para ela poder funcionar como primeira língua e de aquisição o mais natural possível, a língua gestual tem que rodear a criança surda. A família tem que ser incentivada e têm que ser criadas condições. Isso era uma coisa que deveria ser continuada pela Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual se ela ainda existisse neste momento. Era criar legislação que permitisse aos pais serem dispensados um número de horas ou terem apoio para frequentarem um curso de língua gestual, porque os pais, às vezes, até são encaminhados para estes cursos, mas eles estão a trabalhar e não têm dinheiro para pagar o curso. Tem que haver legislação que proteja os pais das crianças surdas e que os informe e os encaminhe. Nós, no nosso país, não temos isso. Nunca percebi como é que funciona aqui a intervenção precoce, mas se funcionar bem, é através da intervenção precoce que os pais devem ser informados e encaminhados. Eu tenho conhecimento que a Marta Morgado do Jacob está envolvida num projeto de intervenção precoce para crianças surdas, mas a abrangência deste projeto parece-me que é um bocado limitada a um universo restrito de pessoas. Não é a nível nacional. Algumas escolas de referência têm os seus projetos de intervenção precoce, mas depois depende de quem está à frente, do que se privilegia.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Não faz sentido reduzir currículos, porque a redução de currículos está a cercear um direito de acesso ao conhecimento que os surdos têm. Nós podemos dizer que há surdos que fizeram um percurso com vários problemas, com deficiência nas metodologias, no acesso à língua gestual, à informação e que têm lacunas de formação e que por isso não podem ter acesso ao currículo todo. Aí, cada caso é um caso. O que estamos a defender aqui, de raiz, é uma educação bilingue que deve começar na primeira infância e ir até ao final da universidade. Seguindo este percurso todo, é óbvio que não faz sentido nenhum a redução de currículos, a facilitação que sempre houve. Muitos professores, acredito que de boa vontade, por desespero de causa e por não saberem como ultrapassar dificuldades na passagem de conhecimentos e na comunicação, têm facilitado e fechado os olhos. Muitos têm consciência disso. Os próprios testemunhos deles dizem isso. Mas claro que é um mau princípio. Estamos a falar da educação de surdos e sabemos que isto também acontece com os ouvintes. Também há facilitação, o fechar os olhos. Não deve ser assim, por filosofia, por base, por princípio.

Na sequência da publicação do Programa Curricular de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

Nesta altura já não estava na APS e por isso não acompanhei de perto o trabalho realizado. Não tenho conhecimento sobre se houve alguma formação ou de como ela decorreu.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Tem tido alguma informação neste sentido?

Não, não tenho e também não sei. Sei que o Decreto-Lei 3 preconizava a existência da disciplina de LGP nas escolas. Podia ser escolhida como o Francês ou o Espanhol. Seria uma disciplina que os ouvintes também poderiam escolher. Para os surdos, existe a disciplina de LGP nas escolas de referência, para os ouvintes não sei se existe.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

O Programa de LGP veio contribuir para a credibilização da atividade dos professores de LGP, por um lado, e, por outro lado, criou uma base de apoio para o trabalho a desenvolver por esses mesmos professores.

O que pensa sobre o Programa de Português L2 e qual considera ser o seu contributo para a educação de surdos?

Ainda não li. Já andei à procura dele aqui há tempos, mas não o encontrei. Não está no site da DGIDC.

Acho importante. Uma das questões que os formandos me colocaram naquela formação que dei em 2008 foi: “Então nós vamos ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, com que meios, com que programa, como?” O que eu lhes respondi na altura era que eles deveriam utilizar as estratégias já existentes do ensino de português como língua estrangeira para os filhos dos emigrantes ou como língua segunda. Era adaptar à realidade dos surdos. É claro que

não iriam utilizar aquelas partes que trabalham a oralidade, porque não tem interesse, mas sim utilizar as outras partes. Eu comprei imensos livros de português L2 e português língua estrangeira, gramáticas, livros de exercícios... Agora, como estou a trabalhar com surdos, são estratégias que eu quero ir desenvolvendo. Reconheço que havia a necessidade de fazer esse programa como língua segunda para alunos surdos, porque eles têm características muito próprias.

Pode falar mais um pouco sobre o que entende ser o ensino do português enquanto segunda língua?

Tem que se aproveitar o que existe da língua gestual e que pode servir de apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa. A capacidade de transferência entre línguas é importante para a aprendizagem. Com base numa aprendermos outra. A língua gestual é importante enquanto primeira língua, porque sendo uma língua visual e espacial que está acessível aos surdos de forma mais natural lhes permite criar as bases de conhecimento linguístico que depois permitem a aprendizagem de outras línguas, português como L2 e outras línguas, com base na estrutura linguística já criada com a língua gestual como primeira língua. Eu sou defensora do conceito de gramática universal, em que nós tendo uma língua nos podemos considerar afortunados. Eu sinto-me afortunada por ser bilingue. Tive o privilégio de crescer com duas línguas. Deveria ser um direito da criança surda, o de crescerem com as duas línguas. Há vários tipos de bilinguismo. Não vamos agora discuti-los aqui, há o bilinguismo simultâneo em que são duas línguas ao mesmo tempo, mas depois há predominância de uma língua em relação à outra. Há uma que começa mais cedo e outra mais tarde. Há vários tipos de bilinguismo. O facto de uma criança poder ter acesso a duas ou mais línguas beneficia-a em termos de no futuro ter uma plasticidade linguística muito maior. Para mim, foi benéfico ter as duas línguas. Criou-me uma predisposição para as línguas e hoje eu gosto imenso de línguas. Sei três, quatro, cinco línguas e ainda tenho vontade de aprender mais. Eu acho que foi um dos benefícios que eu tive de ser bilingue e acho que as crianças surdas também deveriam ter esse benefício, mas não da forma que eu tive, porque para mim foi natural a aquisição das duas línguas, por contacto, por utilização. Na criança surda o que é natural para ela é a língua gestual e através desta língua ir acedendo à Língua Portuguesa. Inicialmente através da leitura e da escrita e depois através da fala. Eu acho que a criança surda também deve aprender a fala. O grande problema é o que os surdos criticam em relação ao oralismo é que o oralismo como era praticado em Portugal e noutros países, preocupava-se em pôr a criança surda a falar, não se preocupava em pôr a criança surda a saber do que falava. Eles sabiam falar, sabiam oralizar, mas tipo papagaio. Liam um texto e não o percebiam. Muitos ainda hoje não percebem os textos, não conseguem perceber que uma palavra na frase pode ter mais do que um significado. Isso aprende-se como? Tendo uma estrutura linguística que lhe permita o desenvolvimento cognitivo e o acesso ao conhecimento do mundo e através dessa língua primeira desenvolver uma segunda língua. É importante usar o paralelismo, a capacidade de transferência de uma língua para a outra. Na minha tese defendo isso, que as famílias devem aprender língua gestual para proporcionar um ambiente natural à criança surda, sem se preocuparem se dominam muito bem ou assim assim a língua gestual. Desde que consigam comunicar com a criança é bom. Ao mesmo tempo, devem usar a escrita, os livros de histórias infantis adequados aos grupos etários correspondentes. É importante que as crianças vejam a palavra escrita e o gesto e também podem ver a labialização, tudo bem. É importante que a criança associe a palavra a uma determinada figura que ela conhece, porque já viu no parque ou no jardim, por exemplo um pato ou um cão. Isso é o primeiro passo para o acesso à Língua Portuguesa. Desenvolvendo este tipo de estratégias na família, na escola, etc., a criança vai desenvolvendo o seu conhecimento. Pode ter uma falha na gramática, alguma dificuldade aqui ou ali, mas consegue falar, consegue ler um texto, consegue perceber, consegue escrever e isso vem do início

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do português L2 nas escolas?

Infelizmente não tive conhecimento desta formação nem da forma como foi implementada ou não. A Dr.ª Fátima Cavaca, aquando da formação realizada em 2008 de sensibilização dos professores para a importância de uma educação bilingue e bicultural das crianças surdas, tinha-me convidado a participar num grupo de trabalho que estava para ser criado e que se iria debruçar sobre o currículo do português L2 para alunos surdos. No entanto, esse convite não

chegou a ser formalizado e, assim, deixei de ter contacto com o que se passou depois. Mais tarde vim a saber que a Dr.^a Fátima Cavaca tinha deixado a DGIDC e voltado para a sua escola de origem.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do português segunda língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Não tenho conhecimento do modo como está a ser implementado nem dos resultados entretanto verificados. Espero, sinceramente, que esteja a ser implementado com seriedade e empenho e que venha a produzir os melhores resultados para bem dos alunos surdos portugueses.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Eu acho que é importantíssimo o papel da comunidade surda. Viu-se no final da década de 90. A comunidade surda deve estar unida, ter um objetivo ou mais do que um objetivo, saber centrar-se nesses objetivos e criar um grupo de trabalho que se dedique a esses objetivos, porque não podemos dizer que a comunidade surda é uma entidade abstrata. Nós sabemos quem é a comunidade surda. São em geral as pessoas surdas, as pessoas que contactam com as pessoas surdas. Podemos dizer que nem todas as pessoas que pertencem à comunidade surda têm uma consciência social e política em termos dos seus deveres. Exatamente por isso, é que é necessário haver estruturas representativas como associações, federações e haver pessoas interessadas em contribuir para a melhoria das condições de acesso a várias coisas, à educação, ao trabalho, à defesa da igualdade de oportunidades, dos direitos e dos deveres da cidadania. Tem que haver um grupo de pessoas que tenham objetivos definidos a atingir na comunidade surda, inseridos na sociedade ouvinte em que vivemos. Isso aconteceu no final da década de 90 com a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa e que ainda se prolongou depois com as questões da educação e com o acesso à televisão, às legendas, mas que entretanto se dissipou. Deixou de funcionar. A comunidade surda, em geral, não faz nada se não tiver uma entidade representativa. Do lado da comunidade surda tem que haver este empenho, a criação de um grupo de trabalho, pessoas com capacidade de liderança que façam uma intervenção na sociedade ouvinte e na sociedade política administrativa pública. Por outro lado, a sociedade pública e as entidades com poderes têm a obrigação de auscultar, de consultar as estruturas representativas da comunidade surda, assim como devem consultar outras comunidades, quando estão a legislar, a criar normas ou regras para regular alguma coisa, têm o dever de contactar as entidades representativas dessas áreas para pedirem o seu contributo e a sua opinião. Em relação à comunidade surda, devem ser as instituições públicas, o governo, os ministérios, as entidades com responsabilidade, a auscultar a comunidade surda. Às vezes, a dificuldade que surge é que nem sempre a entidade que é contactada tem capacidade de resposta. Por exemplo, imagine que eles contactam uma associação qualquer. Vão à internet e a primeira que aparece é a que eles contactam. É uma associação. Não podem considerar que essa associação é representativa de toda a comunidade surda. Já é um esforço valorizável, mas não chega. É por isso importante existir uma estrutura multidisciplinar dentro da própria comunidade surda que possa dar vários pontos de vista, vários contributos para uma determinada lei, por exemplo. Nesse grupo não devem estar só as pessoas surdas, mas os pais, os familiares, os professores, os técnicos, os intérpretes, os jovens surdos, os seniores, porque são os diretos interessados. Se for uma legislação sobre a juventude, se calhar o Estado tem a obrigação de consultar vários organismos que estejam ligados à juventude, incluindo os Jovens Surdos.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Vai variando ao longo dos anos e das necessidades. Às vezes, há iniciativas que são tomadas pela Federação ou por uma associação, de desenvolver um seminário, um workshop, uma formação, em que as pessoas participam e mostram interesse ao nível institucional e ao nível individual. Não existe uma estrutura comum como a da Comissão. Atualmente não existe. Já houve duas ou três tentativas de a criar, mas até agora faltou qualquer coisa. Faltou o motor impulsionador dessa união. Eu acredito que as coisas têm ciclos e fases. A comunidade surda teve um ciclo áureo nos anos noventa, no princípio do milénio e depois começou a estagnar um bocado.

Que opinião tem sobre a forma como as associações se articulam a nível internacional?

Já teve mais participação no tempo das vacas gordas, mas mesmo assim. Quando falo do tempo das vacas gordas, estou a referir-me aos quadros europeus comunitários de apoio em que havia vários projetos, projetos de formação, de sensibilização, projetos financiados pelo Fundo Social Europeu e que foram desaparecendo a pouco e pouco. O último quadro comunitário, acho que terminou em 2006, que eu tenha conhecimento. Não sei o que aconteceu depois disso, não sei se foi criado mais algum. Durante os anos 90, época em que eu tive mais intervenção na APS, tanto como intérprete, como técnica de alguns projetos que foram sendo criados, houve um contacto muito constante, muito regular com a comunidade surda a nível europeu, através da EUD, *European Union of the Deaf*. Antigamente era o Secretariado Regional Europeu da Federação Mundial de Surdos. A EUD é um organismo europeu e a Federação Mundial de Surdos é um organismo mundial, onde estão filiadas vários organismos regionais. Quando estive lá pela primeira vez, em 1986, ainda era Secretariado Regional Europeu da Federação Mundial de Surdos, depois é que foi constituído EUD. Havia vários seminários, conferências, projetos, intercâmbios. Eles vinham cá, nós íamos lá. No início dos anos 90, criou-se uma parceria, antes da licenciatura de 97, entre a APS, a ESE de Setúbal e a Universidade de Bristol, o Centre for Deaf Studies, em que houve uma formação de intérpretes e de formadores surdos. Estiveram a fazer uma formação intercalada entre Bristol e Setúbal. Houve vários contactos a nível internacional. Em 1999, Portugal participou no Congresso Mundial de Surdos na Austrália, em que também apresentou uma candidatura para organizar o congresso de 2003, mas na altura, ganhou o Canadá. Estiveram no Canadá, eu não estive. Eu estive em Madrid em 2007, onde estive também a comunidade surda portuguesa. Há sempre uma tentativa de manter o contacto só que ultimamente com mais dificuldade, com menos frequência, exatamente porque há menos apoio, há menos dinheiro.

Existe essa ligação internacional a nível das associações de intérpretes?

Sim, também existe uma associação a nível europeu e uma associação a nível mundial. A nível europeu é a EFSLI, *European Forum of Sign Language Interpreters* e a nível mundial é a WASLI. A associação de intérpretes de Lisboa esteve filiada na europeia, mas não sei qual é a situação atualmente, porque aquela primeira de que eu fui sócia fundadora e primeira presidente em 1991, saí em 2000... A associação de intérpretes teve uma atividade muito interessante nos primeiros anos, uma participação muito ativa na comunidade surda, inclusive na Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa. Depois, a partir de 2000, começou a ser muito fechada.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Como já havia dito antes, a comunidade surda é muito abrangente e tem tido momentos muito bons, em termos do envolvimento com a comunidade em geral, e mais especificamente com professores, médicos e pais de crianças surdas. Mas também tem tido momentos de menor participação e envolvimento.

Tudo isto se prende com as lideranças da comunidade surda, com a vontade, empenho e capacidade dos seus dirigentes, assim como com a abertura manifestada por estes grupos para que se verifique esta interação.

Testemunhei alguns desses momentos e muitos deles muito interessantes e produtivos. Houve uma época, finais dos anos 90 do século XX, em que se notou um maior envolvimento sobretudo com professores e com pais, mas também, talvez em menor escala, com a classe médica.

Por iniciativa da APS realizaram-se diversos seminários, conferências e workshops com estes públicos e que pretendiam fazer uma divulgação e sensibilização para as questões prementes na comunidade surda em áreas como a educação, acessibilidade, participação nas famílias e nas escolas, e sensibilização sobre a polémica questão dos implantes cocleares junto da classe médica.

A título de exemplo posso referir que o Helder Duarte conseguiu trazer para o diálogo o Dr. Óscar Dias da consulta de surdez infantil do Hospital de Santa Maria em Lisboa, assim como a presidente de então, Dr.^a Cristina Coelho, da Associação de Pais de Crianças com Implante. E, apesar de se tratar de uma questão polémica, foi possível estabelecer um diálogo positivo e que contribuiu para uma melhor compreensão dos diferentes pontos de vista.

Penso que mais deveria ser feito no que diz respeito à colaboração com os pais de crianças surdas. É necessário proporcionar mais informação e encaminhamento aos pais que se deparam com o desconhecimento sobre as diversas opções médicas e educativas, terreno

onde o Estado, escolas e associações de surdos deveriam estabelecer parcerias e promover as condições mais propícias ao desenvolvimento salutar das crianças surdas nas suas vertentes linguística, cognitiva, educacional, familiar, emocional e social.

Qual considera ser a relação dos intérpretes com o Ministério da Educação?

Há iniciativas por parte de alguns grupos de intérpretes que se sentem de alguma forma prejudicados em termos de contratação, de carreira e que têm tentado fazer reuniões pontuais, mas a receptividade não tem sido muita. Um dos problemas é não existir um organismo representativo. É muito mais difícil uma classe profissional dialogar em termos individuais ou de um pequeno grupo de interesse como serão os intérpretes nas escolas, do que negociar com o estatuto de uma associação, que poderá ser considerada um parceiro social e que tem um poder de argumentação muito maior e que representa uma classe profissional. Eu acho que neste momento era psicologicamente muito importante para os intérpretes a criação de uma associação profissional de intérpretes a nível nacional, apesar daquela que existe no Porto ser a nível nacional. Se quisermos, podemos filiar-nos. Mas eu estive a ver os objetivos e faltam lá objetivos. Os objetivos que lá estão são traduzir e interpretar, fazer formação. Então, e os objetivos de criar uma carreira, criar uma regulamentação da profissão? Não estão lá. Foi esse o papel que foi importante nos anos 90 e que eu considero que continua a ser muito importante agora. Estou a falar da intervenção política. O papel da comunidade surda ou da classe dos intérpretes neste caso é um papel político, de intervenção política. Nós temos a prova com a Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual, nós temos que estar constantemente a bater à porta de toda a gente, a pisar-lhes os calos e a dizer: “Nós existimos e nós temos direito a isto”, porque senão eles não se lembram que nós existimos, nem vão criar leis para nos oferecer nada. Temos que ser nós a dizer e a mostrar o nosso interesse.

Qual considera ser o papel dos intérpretes na definição das políticas?

Eu dividiria a resposta em duas partes: o que o ILGP pode fazer quanto às políticas educativas dentro da escola, e o que pode fazer fora da escola, na sociedade. Em primeiro lugar temos que ter em conta que a formação académica de intérpretes de LGP não contempla formação pedagógica. No entanto, os ILGP adquirem ao longo da sua formação e durante o seu desempenho profissional um conhecimento e uma sensibilidade especial no que diz respeito à língua gestual e à comunidade surda. Naturalmente, que nem todos farão esta aquisição de igual modo. Mas esta sensibilidade e conhecimento adquiridos pelo contacto constante com a realidade, com a língua e a cultura dos surdos, permitem aos ILGP ter um olhar mais próximo sobre as dificuldades e anseios da população estudantil surda, ou dos surdos em geral e assim terão um contributo a dar para a melhoria das condições de vida e de ensino de surdos. Devem, no entanto, fazê-lo com discrição e parcimónia, nos contextos adequados (reuniões de equipa, por exemplo, mas nunca na sala de aula em frente aos alunos), de modo a não melindrar os seus colegas professores, surdos e ouvintes, e de modo a não serem criticados pelo facto de não possuírem formação pedagógica.

Quanto ao papel dos ILGP, cá fora na sociedade, no que diz respeito às políticas educativas, penso que a sua ação principal e mais eficaz terá de passar pelas associações de ILGP. Por um lado pugnando pelas suas próprias condições de trabalho como ILGP, e por outro, lutando para que as políticas educativas no âmbito da educação bilingue e bicultural dos surdos sejam realmente implementadas nas escolas, assim como por outras políticas que possam reduzir dificuldades e melhorar condições para os surdos em geral, no garante de uma verdadeira igualdade de oportunidades. Individualmente, cada ILGP, deverá atuar como cidadão, neste caso consciente dos problemas que existem em termos de desigualdade de oportunidades para os surdos, não só na escola como também noutras esferas da vida em sociedade, sempre que tenha oportunidade para isso, devendo, no entanto, ter alguns cuidados no modo como o faz para que não quebre os seus deveres éticos e deontológicos. Um ILGP deve sempre saber separar os momentos em que se encontra no seu desempenho profissional, dos momentos em que pode agir como cidadão consciente e interventivo pela salvaguarda dos direitos e deveres e da igualdade de oportunidades para todos, incluindo os surdos, que muitas vezes são esquecidos e os seus direitos escamoteados.

Se o Ministério da Educação a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Nesta área da educação de surdos e no que diz respeito aos intérpretes uma das coisas que eu proporia era a regulamentação da profissão e a criação de uma carreira. Depois uma regulamentação do perfil do intérprete, as áreas e os limites da sua intervenção. Não está nada definido, não está nada legislado. Isto permite que haja alguns atropelos. Se calhar, algumas situações até correm bem, mas outras correm mal. E, portanto, tem que haver uma regulamentação da profissão. Também teria que haver uma legislação que facilitasse o acesso aos professores que têm formação na área dos surdos, língua gestual, metodologias de trabalho com alunos surdos, que lhes permitisse terem prioridade na colocação em turma de surdos. A legislação como está permite que uma pessoa que nunca esteve a trabalhar com surdos seja colocada a trabalhar numa turma de surdos. É um disparate, porque não têm qualquer tipo de preparação. Ou a pessoa realmente tem capacidade e consegue adaptar-se... mas, mesmo assim, tem um esforço inicial que não é acompanhado e que não interessa e que só prejudica os alunos e o próprio professor. Era preciso legislar nesse sentido. As pessoas que têm formação, aptidão, apetência e vontade, deviam ser encaminhadas para trabalhar com alunos surdos. Isto aplica-se tanto aos professores de língua gestual como aos professores ouvintes de todas as matérias. Era importante apostar na formação contínua e não permitir que os currículos sejam simplificados, mas incentivar a criação de materiais didáticos próprios para surdos, materiais que permitam esclarecer as matérias, com apoio visual para os alunos surdos, criar projetos de materiais pedagógicos dedicados a esta área. Eu acho que a rede das escolas de referência não deve permitir que hajam espaços tão afastados das famílias que obrigam a um isolamento das famílias em relação aos seus filhos. Respeitar aquela regra de que o aluno surdo não deve estar isolado numa turma de ouvintes, mas deve ter um grupo de surdos, mas ao mesmo tempo estudar a distribuição real de modo a que uma criança surda não tenha que percorrer 100 km para poder estar numa escola de referência e não tenha que estar afastada da sua família. Isto implicaria um maior investimento por parte do governo e por parte dos órgãos responsáveis pela educação. Em relação ainda ao apoio, eu tive conhecimento que houve uma redistribuição dos professores de apoio, professores que já estavam há vários anos a trabalhar com um grau etário de alunos surdos que, com a nova redistribuição que foi feita, foram trabalhar com alunos surdos de outro nível etário, um nível etário completamente diferente. Não faz sentido, porque as pessoas fizeram uma aposta na sua formação e na sua preparação e de repente estavam habituadas a trabalhar com alunos do 12º ano e foram colocadas a trabalhar com crianças da pré-escola. Ora, as abordagens pedagógicas são diferentes, o trabalho realizado é diferente, não faz sentido nenhum. Devia haver uma análise minimamente honesta e não economicista por parte do Ministério da Educação da distribuição de recursos humanos e materiais, de modo a criar as condições favoráveis para que a educação dos surdos possa ser realmente bilingue e bicultural e que sejam criadas estruturas de apoio e que haja capacidade de analisar casos individuais que possam necessitar de uma resolução específica, mas que de um modo geral essa garantia seja dada para todos.

Transcrição da Entrevista E10 – José Afonso Baptista

Entrevista a José Afonso Baptista

- *Coordenador do Programa de Português L2 para alunos surdos.*
- *Coordenador do Mestrado em Educação Especial, Domínio da Audição e Surdez, UC Viseu.*
- *Docente do Curso de LGP, UC Lisboa.*
- *Director da Área de Educação da Fundação Bissaya Barreto, escola especial de alunos surdos, entre 1999 e 2004.*
- *Diretor Regional de Educação do Centro entre 1995 e 1999.*

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP? De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

A importância é evidente. A língua gestual ainda é um fenómeno recente. Isso explica muita coisa. Se a língua gestual tivesse sido descoberta como uma língua natural antes do Congresso de Milão, certamente a história da educação de surdos teria sido outra. A partir do momento em que ela se constitui como língua, cientificamente explicada e descrita, ninguém põe em causa que a língua gestual seja tão rica como a língua falada. É evidente que isto é um passo enorme. O reconhecimento nas leis oficiais de cada país, que foi tardio, foi um passo fundamental.

Chegou a ter algum envolvimento neste processo?

Não, a minha ligação aos surdos começou, exceto episódios particulares, em 1999. Foi aí que eu tomei posse do lugar de Diretor da Educação da Fundação Bissaya Barreto. Foi aí que eu tive a responsabilidade da organização da escola de surdos. Nos primeiros contactos, percebi que alguma coisa estava errada. Começou aí o projeto de investigação que desenvolvi na minha tese de doutoramento. No primeiro encontro que tive com os surdos, nem eu os entendia nem eles me entendiam a mim. Uma das alunas tinha na altura 19 ou 20 anos. Estava na escola há 12 anos e não sabia falar português, sendo esse o objetivo na altura. Alguma coisa estava errada. Se os surdos são pessoas normais, o que está errado é a escola. Eu pude ver rapidamente que havia ali surdos que tinham... às vezes a inteligência vê-se nos olhos. E eu vi que eles tinham uma compreensão da vida, do mundo, uma necessidade de explicar, etc., eu é que não os entendia. Eu percebi isso e foi a partir daí que iniciei o meu trabalho de preparação, de estudo, para poder reorganizar aquela escola, que era uma escola oralista em todos os sentidos. Num ano, foi possível alterar quase tudo, a começar no recrutamento de professores de língua gestual. Infelizmente, foi o ano em que o Ministério decidiu que os alunos iriam ser integrados nas escolas regulares. Uma integração "selvagem", como diria Pinho e Melo, sem a menor preparação. Foi um remar contra a maré. Esta decisão dificultou as coisas. O projeto que eu tinha concebido acabou por não funcionar. Eu tinha começado com um colégio, já com uma creche para as crianças surdas, mas isto abortou logo no primeiro ano. Era necessária alguma sustentabilidade em termos financeiros e foi aí que as coisas começaram a falhar. A Fundação não poderia fazer investimentos de vulto sem qualquer garantia de recuperação. O projeto abortou por aí. Felizmente, manteve-se a residência e a comunidade de surdos, agora com todas as condições para aprender e comunicar em LGP. Aquilo que eu pude ver pela minha experiência, como pode ver-se na minha tese, foi a facilidade daquela criança que chegou sem língua e cresceu enormemente num ano. Ficou a dominar língua gestual. Foi uma maravilha ver a reação dela e a descoberta da sua identidade como surdo, junto dos outros surdos. A experiência não pôde ir até ao fim como eu a concebi e de alguma maneira acabou por falhar, porque a escola deixou de funcionar como escola de surdos, mas que o caminho era aquele, não tenho dúvida nenhuma. Em suma, não tive nada a ver com o reconhecimento da LGP, que já tinha ocorrido, mas tive a ver com a sua adoção como língua de comunicação e de ensino de uma escola.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

Defendo a perspetiva que está no Programa de LP para surdos, o modelo antropológico e cultural da surdez, da cultura surda, da língua gestual como primeira língua. Para mim, a criança surda pode seguir um percurso exatamente igual à de uma ouvinte, só que a língua materna é a LGP. Essa é a língua fundamental até à entrada na escola. Aí é que deve começar a iniciação à língua escrita. Eu defendo um bilinguismo sucessivo, não simultâneo, a não ser

em casos extremos, em que a criança chega aos cinco anos sem nenhuma língua. Nos casos em que uma criança não tenha língua nenhuma, não tenha LGP, não tenha Língua Portuguesa, não tenha nada. Nesses casos, é preciso fazer um bilinguismo simultâneo, como é evidente.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para as crianças surdas? Porquê?

Penso que já respondi à pergunta anteriormente.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

O meu conceito de inclusão é este, é que todos os alunos têm que ter uma educação de alta qualidade. Se isso pode ser feito na escola regular, inclusiva, ótimo. Não penso que seja o caso dos surdos. Eu penso que os surdos têm que ter uma comunidade de surdos e têm que ter a LGP como língua materna. Uma escola inclusiva tem que ter estas duas componentes. Eu penso que as escolas de referência ainda não respondem a isto, a esta orientação. É que as escolas de referência são pensadas para ouvintes, os serviços académicos são pensados para ouvintes, a cantina funciona para ouvintes, tudo isso limita. As escolas de surdos que eu conheci, escolas especiais, os alunos vão à cantina, pedem o prato que querem na língua deles e não há problema nenhum. Conversam com outros surdos, convivem, etc. Ao passo que a escola pensada para ouvintes tem essas limitações. Os autores como sabe dividem-se. Há quem defenda a escola com surdos e ouvintes. Para mim o fundamental é que a escola tenha uma comunidade surda e que tenha a língua gestual como língua de aprendizagem. Em todas as áreas disciplinares e não apenas em LGP.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que tem marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Seria pertinente começar antes desse reconhecimento e lembrar que a primeira escola de surdos em Portugal, criada em 1823, teve como diretor Aaron Borg, o mesmo que antes criou a primeira escola de surdos em Estocolmo. Depois, tivemos um programa de colaboração com a Suécia desde muito cedo, desde a década de sessenta. Estou a falar do Acordo Luso-Sueco e portanto isso foi determinante. Para além disso, Portugal, em termos de ir acompanhando o que se faz lá fora, até tem acompanhado. O problema está no colocar em prática. De qualquer modo, eu suponho que o reconhecimento da língua gestual decorreu das iniciativas de outros países, nomeadamente da Suécia que foi o primeiro país a fazê-lo, da Dinamarca, dos países do norte. Eu penso que essa influência tem sido determinante em todos os aspetos. Quando nós vemos que a *Public Law 94-142 (EUA)* aparece reproduzida aqui, em vários diplomas legislativos, isso significa que nós vamos ver o que há lá fora. Eles só têm é a prática e nós não.

Uma referência especial tem de ser feita a toda a investigação produzida a partir da década de 60, com especial relevo para os EUA e Canadá, nas áreas das ciências da linguagem e das ciências cognitivas, das línguas gestuais e da neurobiologia. Os autores mais conhecidos e as obras que produziram têm tido boa divulgação no nosso País.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Eu penso que foi positivo o facto de reconhecer a língua gestual e de reconhecer que era preciso criar condições especiais para os surdos. Foi um passo positivo, antes do 3/2008. O problema esteve no modo de o pôr em prática. Porque, se temos um agrupamento de escolas, por exemplo, o agrupamento destinado aos alunos surdos no distrito de Viseu, com uma creche, uma escola primária, um segundo e um terceiro ciclos, e colocamos os alunos surdos em diferentes escolas do agrupamento, isso não dá. Isso é fazer tudo para os manter separados, sem LGP. Uma comunidade surda, para o ser, tem que viver em comum, inclusivamente temos que sacrificar a ideia de classes de nível, nomeadamente em termos etários. É preciso pensar noutras formas de escolaridade. Eu não tenho dúvida nenhuma em criar grupos heterogéneos, mesmo de idade, porque isso é ótimo para as crianças e mesmo para os mais crescidos que podem ajudar os outros. Pode existir uma forma de organização diferente. Ou seja, temos os surdos no mesmo agrupamento mas separados em escolas e salas diferentes. Não há comunidade de surdos nem professores de surdos para esta dispersão. Além disso, uma hora semanal de LGP para alunos surdos não é para levar a sério.

A língua materna não se aprende com data e hora marcada no calendário. Uma escola de surdos deve ser pensada como uma escola de surdos. Isso, o Despacho 7520/98 não fez.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho? Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Não acompanhei o processo de lançamento e preparação das escolas e dos professores para a sua implementação. O que pude verificar no terreno, a *posteriori*, foi que as práticas não corresponderam às intenções do Despacho.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu estudei o distrito de Viseu, no tempo em que fiz a minha tese de doutoramento. A grande maioria das crianças estava em escolas que não tinham nada a ver com as UAAS. Estavam abandonadas. Eu tinha uma aluna de mestrado que era especialista na área da surdez, com uma formação teórica atualizada, mas depois a prática dela era a mais ancestral que possa imaginar, ou seja, ela coordenava seis ou sete concelhos e não havia uma única pessoa que fosse competente em língua gestual. Não havia nenhum especialista, havia apenas uma coordenadora de apoio. O que é que ela podia fazer, nada, zero. Todos os trabalhos de alunos que pude ver revelavam um atraso enorme. O que significa que o Despacho não chegou à maioria das escolas e dos alunos. O que em grande parte continua a acontecer na vigência do DL 3/2008. O espírito da inclusão fica automaticamente comprometido, porque cada aluno surdo fica isolado, sem língua, perdido nas turmas de ouvintes.

Considera que se justificou a revogação do Decreto-lei n.º 319/98?

A revogação do 319/91 justificou-se não tanto pela evolução interna, mas mais pela evolução externa. É um diploma que se inspira nas iniciativas da década de 70 nos EUA e no Reino Unido, ou seja, corresponde à fase da integração. A sua publicação já foi tardia porque a década de 90, com as Conferências Mundiais de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), consolidam o movimento da inclusão. Foi preciso adaptar a nossa legislação à dos países que habitualmente seguimos e portanto o 3/2008 é já um texto aceitável, já não é impeditivo de termos uma boa escola de surdos. Relativamente ao 319 e ao Despacho 7520/98, representa mais um passo em frente. Mas o problema não está tanto na legislação como na sua aplicação. Sem professores de LGP, sem comunidades de surdos reais não há escola de qualidade para surdos, não há educação inclusiva, que dê aos surdos condições de igualdade em relação aos ouvintes.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

Diria que em relação aos surdos, as ideias fundamentais são as que já enumerei, ou seja, comunidade de surdos e língua gestual, duas realidades. Se isso fosse levado à letra e nós tivéssemos as condições materiais, professores formados para a educação ser em língua gestual, era um passo importante. O problema é que não temos professores formados em língua gestual, não temos professores suficientes. Digamos que falha, não a legislação que já está relativamente adequada, mas falham as condições materiais para a pôr em prática.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

A formação sobre o 3/2008 foi curta, como é toda a formação especializada na área da Educação Especial. Mas mobilizou muitos dos docentes e lançou algumas bases que deram frutos. Uma grande parte dos surdos continuam à margem da doutrina do 3/2008, mas começam a aparecer escolas bem organizadas e com capacidade de resposta. As boas escolas contaminarão positivamente outras escolas e sobretudo os pais e os alunos surdos que patinam nas escolas de ouvintes e no sistema oralista. Mas temos ainda muitos professores que se vêm confrontados com alunos deficientes e sem a menor preparação para os acompanhar. Um exemplo concreto: na Noruega, o que eles fazem é uma coisa muito simples. Têm, por exemplo, uma criança com trissomia 21 colocada numa escola. Automaticamente, fazem um convénio com o professor que vai ficar responsável pela criança. Primeiro passo, colocam o professor em formação especializada durante dois meses. Durante esses dois meses, o professor só faz isso, prepara-se para lidar com a criança e vai ser formado a pouco e pouco. Não se entrega uma criança aos bichos que é o que se faz aqui.

Nós atiramos com as crianças para as escolas, para as escolas ditas “inclusivas”, mas que são escolas regulares sem meios, sem professores qualificados e sem condições para os qualificar. Não têm. É preciso ver se na escola regular temos os meios adequados para o atendimento da criança. Se temos, ótimo, é a melhor escola. Se não tivermos, é a pior, porque a criança não só não tem apoio como sofre o vexame de estar a competir com crianças que têm todos os meios e ela não. Uma escola não é inclusiva apenas porque recebe todos os alunos. Tem de os educar com qualidade, com especialização, se não, a inclusão é o caminho mais curto e mais traumatizante para a exclusão.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu não conheço tão bem a generalidade das escolas de referência. Conheço bem um agrupamento e tenho informações de outras escolas através de colaboradores próximos. A avaliação do Programa de Português Segunda Língua de Alunos Surdos deu-nos algumas indicações preciosas de escolas e agrupamentos de referência para estes alunos. Por aí pude ver que há escolas com orientações e dinâmicas muito fortes e outras que denunciam a falta de lideranças e docentes qualificados. Como acontece nas escolas em geral.

Como aspetos positivos, o facto de a concentração de alunos surdos ter permitido a criação de comunidades de LGP e a mobilização de docentes e técnicos qualificados, o que é impossível num regime de dispersão. Uma escola no Alentejo, por exemplo, revela um envolvimento muito grande de toda a escola e os surdos podem ter todas as condições de atendimento e de apoio. É uma escola pensada para eles. Quando isto acontece, é ótimo. Mas isto nem sempre acontece. Continuamos a ter alunos muito dispersos no interior do mesmo agrupamento e até na mesma escola, em ciclos e turmas diferentes, que muitas vezes não são turmas porque não têm alunos para isso. É evidente que isto não favorece nada. No Porto, há também escolas com comunidades surdas importantes e com lideranças muito qualificadas. Mas há alunos no Grande Porto fora destas escolas.

Há uns anos atrás, uma das turmas de surdos (1º CEB) que pude acompanhar após a integração em escolas regulares foi colocada numa escola de Coimbra. A docente a quem foi atribuída esta turma não conhecia a LGP e nem sequer era professora de apoio especializada na surdez. Resultado: oito crianças pacíficas e amorosas foram sujeitas a tais violências de incomunicabilidade que elas próprias reagiram com violências físicas impensáveis. Tudo isto porque a escola não tinha autonomia para recrutar o professor certo. Este problema está longe de estar resolvido.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Eu penso que quando as escolas de referência assentam num corpo docente qualificado, com uma liderança boa, é ótimo. Quando isso não acontece, é mau. Se uma escola de referência tiver uma comunidade surda e se for pensada para esta comunidade, nenhuma objeção. Se for pensada como escola de ouvintes, organizada para ouvintes, ao nível da organização pedagógica e dos serviços, de tal modo que os surdos continuam a depender e a ser colonizados pelos ouvintes, tudo mal.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Se a LGP é a língua dos alunos e da escola, a comunidade de surdos é o núcleo organizador de todas as aprendizagens. A comunicação assim o exige. Não têm de ser turmas anuais ou por ciclos, podem ser grupos organizados para aprendizagens específicas, obrigatórias ou opcionais, como acontece na Escola da Ponte ou nas escolas finlandesas. Esta é uma condição básica por razões de comunicação. Todas as aprendizagens passam pela LM, neste caso a LGP, mesmo a LP escrita. Logo o grupo ou turma de surdos é incontornável.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Como primeira reação, diria que é lamentável. A análise de realidades concretas poderá merecer melhor atenção. E reafirmo que é lamentável se de facto não têm os recursos necessários. De qualquer modo, admito que tenham subsistido Unidades que não puderam ser incorporadas nas escolas de referência. E aí diria o mesmo: se não existe comunidade, nem LGP, nem docentes e técnicos inseridos no modelo antropológico da surdez, a minha discordância total.

Eu comparo uma escola de surdos a uma escola alemã ou uma escola inglesa no nosso país: os docentes, os programas, os funcionários, os serviços, tudo está organizado em função da língua do país de origem. A escola de surdos deve ser isso: pensada em função da língua e cultura dos surdos.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Fora deste quadro, os alunos surdos serão sempre excluídos porque não têm condições para o seu desenvolvimento normal. A língua é o sistema operativo que sustenta a cognição e o pensamento organizado.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Os docentes de LGP devem ser surdos. Só eles têm verdadeira consciência da estrutura da língua e do modo específico de ler o mundo que nos rodeia. Têm outra cultura, outra forma de ver, de interpretar e de sentir. Deve ser criado com urgência o grupo de docência de LGP.

Isto não deve impedir que outras áreas disciplinares possam ser lecionadas por docentes ouvintes que comuniquem fluentemente em LGP. Professores de História, de Matemática, Ciências da Natureza, enfim, todas as disciplinas podem ter acesso desde que competentes em LGP. Muito professores destas disciplinas, sem colocação, poderiam beneficiar de formação em LGP e lecionar em escolas de surdos.

Essa é também a sensibilidade dos próprios surdos, como pude comprovar com os meus alunos da licenciatura em LGP. Eles não podem lecionar a Língua Portuguesa, que tem nuances inacessíveis aos surdos. O inverso também é verdadeiro.

Está a falar da licenciatura de LGP em Lisboa?

Sim, os alunos são todos surdos. Não há ouvintes.

E em Setúbal, os alunos também são todos surdos?

Tanto quanto sei, só na Católica em Lisboa é que a surdez foi um critério de seleção. E bem, quanto a mim. Toda a organização do curso está pensada nesta lógica e os alunos têm correspondido de uma forma notável. A prova de que os surdos, quando crescem e se formam na sua língua, atingem níveis de exigência iguais aos dos ouvintes.

Em Coimbra o curso está aberto para surdos e ouvintes.

É? Não sabia. Não vejo impedimento nenhum em que um surdo tire um curso qualquer numa área geralmente de ouvintes. Também não vejo razão para um ouvinte não tirar um curso de língua gestual. Mas a lecionação da LGP, essa reservaria aos surdos, com competências específicas sobretudo ao nível das estruturas de profundidade.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

O bom professor de uma língua viva tem de ter essa língua como língua materna. Os professores de línguas estrangeiras sabem por experiência como estão afastados, de um modo geral, das competências específicas do falante nativo. Com a LGP passa-se exatamente o mesmo. O bom professor de LGP é aquele que a teve como língua materna. O facto de o surdo ter uma cultura e uma visão do mundo diferente, vista numa outra lógica, mais reforça esta ideia.

Entendo por isso que como professor de LGP deve ter prioridade absoluta o professor que tem a LGP como língua materna e que está impregnado da cultura surda. Isto deveria estar consignado na lei. Contudo, porque nem sempre existem professores surdos em número suficiente, admito que um professor ouvinte habilitado com a formação adequada possa desempenhar essas funções. Mas a prioridade deverá sempre ser concedida ao professor surdo.

Concebo a escola de surdos, a título de exemplo, como a Escola Alemã em Portugal: os programas são os da Alemanha, os professores são alemães, toda a organização da escola está orientada para alunos alemães ou que pretendem ser educados como tal. Toda a escola está organizada na língua e cultura da Alemanha. Assim concebo a escola de surdos.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP?

Penso que é um programa muito bem feito. Claro que a cultura surda está lá e isso nota-se, respira-se ao ler aquele programa. Penso que do ponto de vista da fundamentação teórica, está muito bem fundamentado. Eu diria que é um excelente programa. Segue a matriz genérica dos programas de línguas e foi pensado na lógica dos surdos.

Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

Como sabe, existem várias filosofias e tanto neste programa como no que eu próprio coordenei, fiquei com algumas dúvidas. Nós temos países em que a aprendizagem das línguas se faz pela prática, sem gramática pura e simplesmente. Não há um aparelho gramatical de base. Na Inglaterra, por exemplo, o ensino primário não tem gramática. As crianças aprendem a falar e a escrever desde muito cedo através de práticas do uso da língua. Não há adjetivos, nem pronomes, nem advérbios, nem conjunções, nem coisas no género. De facto, os nossos filhos, até aos seis anos, falam tudo e não sabem o que é um adjetivo, não precisam. Digamos que a aprendizagem se faz pela interação verbal. Nós temos a nossa escola construída neste aparelho conceptual que é a gramática e que vai passando de língua para língua e quando essa conceção aparece num determinado programa pode ser limitativa em termos do programa correspondente de Língua Portuguesa. Acho que globalmente fica um programa com demasiado peso gramatical, mas a percepção que eu tenho de um programa é um pouco esta – um programa é como um mapa de estradas. Pelo facto de termos um mapa de estradas, não estamos obrigados a percorrer todas as estradas. Nós utilizamos só aquelas que precisamos e eu vejo o programa nessa perspetiva. Temos um mundo completo e vamos entrar nesse mundo dentro daquilo que são os nossos interesses, as nossas necessidades mais prementes e é assim que eu vejo a abordagem do programa, em função do aluno, dos seus interesses e das suas motivações. Nesse aspeto, acho que os programas dos surdos constituíram um avanço muito grande, exceto nas áreas disciplinares em que eles continuam a ter as disciplinas em Língua Portuguesa e isso é uma limitação.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Adoto uma definição de currículo que não é minha, mas que é de uma investigadora australiana que afirma que “o currículo é o aluno”. Isto significa que uma criança surda tem que privilegiar as forças que decorrem da visão e daquilo que ela pode fazer, tudo aquilo que é o visual, o desenho, a pintura, os grandes painéis, os movimentos, o cinema, tudo isso, as artes visuais, a escultura, a arquitetura, são o fundamental da cultura do surdo. Não esqueçamos que 80% da nossa informação vem através dos olhos. No ouvinte já assim não é, tem outros horizontes, tem outros campos. Só nesse aspeto é que eu entendo que o currículo tem que estar informado da cultura para o surdo, que é igualmente rica. Através dos olhos, nós podemos ter uma cultura imensa. São adequações deste tipo. De resto, não admito currículos facilitados. Eles têm todas as capacidades do mundo. Não admito limitações seja de que tipo for. A única coisa que me parece é que o surdo tem que se situar sempre ao nível da visão como seu instrumento privilegiado de contacto com o mundo, onde é melhor do que os ouvintes. Os programas escolares correspondem a opções arbitrárias das políticas educativas. Há muitos caminhos para promover o desenvolvimento humano que a escola nem sempre valoriza: a música, a pintura, o cinema, as artes em geral, o desporto. Aqui há opções da maior oportunidade para os surdos que podem ser tomadas.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Programa Curricular de LGP?

Não acompanhei a formação nesta área.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

O programa é bom, o problema está em pô-lo na prática. O problema é ter docentes de LGP, é conseguir orientar todos os alunos surdos profundos ou severos, aqueles que têm grandes dificuldades em aceder à LP, para as escolas de surdos. A dificuldade está em formar comunidades de surdos e em organizar as escolas de acordo com as suas características e necessidades.

Até agora ainda não foi possível criar os meios e os recursos necessários e suficientes para as necessidades. Como ainda não houve tempo para mudar mentalidades, para acabar com os interesses instalados, para dar aos pais o apoio necessário e correto.

Em suma: o quadro teórico e a legislação deram passos enormes no bom sentido. Faltam os meios para concretizar as boas intenções. Mas temos já muitos surdos a beneficiar deste novo quadro. Serão a referência para os que vêm a seguir.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Os professores surdos criaram grandes expectativas. Finalmente veem abrir-se portas quer profissionais, quer como espaço de realização do sonho surdo: poder educar na sua língua e cultura. A questão está agora em criar o grupo de docência de Língua Gestual Portuguesa e em definir corretamente o perfil de professor desse grupo. O que seria inadmissível é o Ministério da Educação não criar esse grupo e depois estes docentes não poderem ser colocados. A inclusão também passa por aqui. Não podemos apregoar a inclusão para os alunos surdos e excluir os professores surdos, o que será sempre uma forma de exclusão dos próprios alunos. Há aqui três fatores de preocupação: a instabilidade política, que não permite definir e concretizar medidas inadiáveis; a crise económica, que pode suscitar medidas de poupança que fechem portas a docentes surdos; conseqüentemente, ao afastamento de candidatos a professores de LGP e de surdos em geral, sem confiança numa carreira incerta.

Vamos falar agora do Programa de Português L2. Gostava que, enquanto coordenador, me falasse da forma como decorreu o processo de elaboração deste programa.

A criação do grupo de trabalho foi feita pelo Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Um grupo com especialistas de alto nível, quer no domínio da linguística da LP quer no quadro da experiência como docentes de surdos. Duas vertentes que nem sempre foram fáceis de conciliar. A DGIDC propôs um quadro de referências de grande valia como orientação geral, a que o grupo acrescentou outras adotadas no âmbito das instituições internacionais e de vários países que nos são próximos, como poderá ver-se no próprio programa. Foi um trabalho longo, nem sempre pacífico, que privilegiou o debate, e o resultado segue uma opção por um determinado modelo.

A proposta do grupo de trabalho foi apresentada à DGIDC e submetida à avaliação das associações de surdos e de várias escolas de surdos. Daqui resultou um conjunto de sugestões que foram analisadas e apropriadas sempre que nos pareceu adequado, daqui resultando alterações significativas. O texto final resultou por isso de um consenso alargado.

Quando é que começou a ser elaborado o Programa de Português L2?

Foi muito depois de sair o 3/2008. Não começou antes de 2009, 2010. A última versão é de setembro de 2010 e portanto nós tínhamos começado um ano e tal antes.

Nunca surgiu a ideia de convidar alguém das associações de surdos para acompanhar os trabalhos?

O programa passou pela comunidade surda e levou muito em conta o Programa de LGP. Poderíamos mesmo falar de algum paralelismo, uma vez que era uma das referências fundamentais e não faria sentido que o ME aprovasse para os mesmos alunos programas divergentes.

Quando, durante a elaboração?

Não. Durante a elaboração nós adotámos uma série de princípios que tinham essa marca e elegemos algumas obras de referência para nos situarmos, como já referi, nomeadamente em termos da conceção global do programa em si e aí escolhemos sobretudo a Unesco, o Quadro de Referência para as Línguas. Adotámos esse esquema, porque já tem a força de ser um programa adotado a nível mundial, tem sido usado por autoridades muito fortes nessa área e também nos situamos muito em relação aos programas de surdos. Os programas de referência que nós seguimos foram os programas de língua, de Língua Portuguesa por um lado e de Língua Gestual Portuguesa, por outro. Houve a preocupação em não adular a filosofia e a preocupação, em não criar caminhos diferentes daqueles que estavam estabelecidos.

Então, foi só na fase de discussão pública que enviaram o documento para as associações de surdos?

Depois de termos uma primeira versão, que apresentamos à DGIDC, ela foi enviada para as escolas para ser analisada, para se verem as diversas opiniões. Houve escolas que fizeram uma análise profunda, do mesmo modo que a Associação Portuguesa de Surdos, notável, impressionante a colaboração. Nós vimo-nos confrontados com uma série de depoimentos, quase sempre cheios de oportunidade. Foram colocadas muitas questões pertinentes, que foram esclarecidas e que nos permitiram melhorar o documento. Foi uma colaboração muito importante para um trabalho eficaz.

Lembra-se de algumas das questões apontadas?

Assim, de imediato, é muito difícil. Estou a lembrar-me do texto, nós tivemos que pegar em todo aquele manancial de propostas e sugestões e rever o texto. Foram páginas e páginas para ver, pensar, reescrever. Nunca foi posta em causa a filosofia em si, o modelo antropológico da surdez, nem as questões de orientação geral. Foram mais questões menores, ligadas ao próprio texto, em grande número, nem sempre atendíveis ou cientificamente fundamentadas.

Qual é a situação neste momento do programa?

O programa foi enviado às escolas, foi revisto e neste momento está no Ministério da Educação. Tem de ser aprovado por Despacho da Senhora Ministra e só depois é que passa a programa oficial. O próprio Ministério propôs algumas alterações que eu considerei pertinentes. Um programa destes é produzido por uma equipa técnica, mas passa também por outros critérios.

Como é que funciona esse trabalho? A equipa tem autonomia total?

Há alguns pressupostos, que são os pressupostos explicitados pela DGIDC. Nós podíamos não concordar com eles, mas a verdade é que concordamos plenamente. No programa, estão lá os princípios fundamentais que nós seguimos. Seguimos a perspetiva cultural, que sempre foi a perspetiva que eu defendi e não houve qualquer objeção. Algumas das objeções que depois surgiram tiveram a ver com o facto de os surdos terem uma sensibilidade diferente da nossa. As objeções que vieram da parte da APS têm a ver com as marcas próprias da cultura deles e a sensibilidade própria dos surdos. Nós, isso acolhemos sempre bem. Quando se tratava de pôr em causa conceções linguísticas ou de descrição da língua, em que na verdade nós tínhamos uma visão mais científica, aí não mudámos nada sem passar por esse crivo.

A proposta que apresentaram a discussão pública foi então o programa que idealizaram?

Sim, se levarmos em conta que a conceção e a construção passam por um trabalho de apresentação das propostas de cada um dos elementos do grupo, pela sua análise e debate, pela consensualização dos pontos de divergência, que sempre existem, como é desejável, para maior profundidade e segurança na produção do texto final. Cinco pessoas com especialidades e experiências diferentes têm conceções diferentes. A riqueza do produto está em encontrar os pontos de equilíbrio dos vários posicionamentos. Acho que o documento acabou por gerar consenso no interior do grupo. Não houve ninguém que votasse contra.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Nós podíamos conceber um surdo que só soubesse língua gestual. Muitos cidadãos e cientistas brilhantes nunca foram além da sua língua materna. Acontece que as línguas gestuais ainda não têm um código escrito, o que limita o seu campo de intervenção à cognição, que é a parte mais importante, e à comunicação. O filme permite naturalmente arquivar o espólio cultural dos surdos. Os manuais da licenciatura em LGP da UCP/ICS, Lisboa, têm todos uma versão em LGP (DVD). Mas falta a versão escrita da língua.

Essa falha pode ser compensada pela utilização da LP escrita, com duas enormes vantagens: a) facilitar a comunicação com os ouvintes; b) aceder ao inesgotável espólio cultural arquivado através da escrita. O bilinguismo dos surdos tem aqui a sua justificação. Depois de utilizar com mestria a LGP, o surdo está em condições de aceder à LP escrita, muitas vezes com elevado nível de competência. A Língua Portuguesa aparece neste contexto tão importante como a língua gestual, só que tem um tempo e um objetivo diferente. O que os surdos fazem com a Língua Portuguesa não podem fazer com a gestual. Eles não podem pegar numa enciclopédia

em língua gestual, que não existe. De qualquer modo, eu diria que a cultura universal, que tem milénios, está plasmada nas obras escritas e seria uma pena se os surdos não pudessem ter acesso. Nesse aspeto, eu acho que a Língua Portuguesa é sempre um complemento fundamental para as crianças surdas, é absolutamente necessária.

Qual considera ser o contributo deste programa para a educação de surdos?

Obviamente, o programa é uma proposta e orientação de trabalho de grande utilidade. Mas importa saber utilizar o programa de forma flexível, dando sempre prioridade às características e necessidades da criança. “Para ensinar o Latim ao João, é preciso conhecer, primeiro o João e, depois, o Latim”. Nesta etapa da história da educação dos surdos, temos alunos nas mais diversas situações, os que são filhos de pais surdos e comunicam muito bem em LGP e na LP escrita, outros no ponto zero nas duas línguas. Levará tempo para que todas as crianças tenham uma iniciação precoce da LGP e o desenvolvimento necessário para aceder à LP. O programa será por isso um imenso campo de opções e de sugestões de trabalho, a utilizar conforme as circunstâncias. Mais uma vez: “o currículo é o aluno”. É importante que o professor de Português conheça muito bem a criança surda, conheça muito bem o mundo dos surdos e saiba língua gestual. Era importante que ele soubesse interagir para poder explicar coisas numa e noutra língua. Quando a criança surda não percebe a língua escrita é preciso dar-lhe uma explicação em língua gestual. Portanto, se o professor de português soubesse língua gestual, seria ótimo.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de Português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do programa nas escolas?

Já me referi a este programa de formação. Nesta fase não estava ainda no horizonte este novo Programa de Português L2. A homologação do programa pela Ministra da Educação abrirá oportunidades para a formação necessária aos professores que vão lecionar esta disciplina. Mais uma vez se coloca a questão de definir um perfil para o professor de português L2 para surdos, de recrutar os docentes para o efeito e de lhes dar as orientações ou oportunidades de definir caminhos.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português L2 tem sido implementado nas escolas?

A avaliação dos alunos surdos em LP2 tem de revestir-se de muito cuidado e deverá ser objeto de grande flexibilidade. Diria mesmo facilidade. Temos de ser muito exigentes com os alunos surdos naquilo que eles têm condições para fazer bem, mas temos de ser muito compreensivos, sobretudo nesta fase, para uma língua cuja estrutura lhes escapa por completo. Por outras palavras: os alunos surdos podem atingir altos níveis de desenvolvimento cognitivo e cultural. Nas áreas que privilegiam o visual, geralmente são melhores que os ouvintes porque concentram aí todo o seu potencial cognitivo. Aí é preciso ser tanto ou mais exigentes que para os ouvintes. A LP2 deve ser mais uma oferta e uma oportunidade sem exigência de uma competência próxima dos ouvintes.

E o que tem a dizer sobre os problemas que os professores enfrentam?

Os professores são apanhados numa espécie de ratoeira. Dão-lhes as turmas com surdos ou com cegos ou com crianças com síndrome de Down, ou com uma simples dislexia. Aparecem casos muito graves e os professores veem-se confrontados com a necessidade de responder. Este é o temor que eu tenho da escola regular inclusiva que é o de dar aos professores responsabilidades para as quais eles não tiveram formação nem o mínimo de adaptação. Os professores ficam frustrados e os alunos ficam altamente prejudicados, porque na verdade não têm nada que os defenda, nada.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Eu costumo dizer: deixem que sejam os surdos a decidir e penso que é assim. É claro que podemos ter surdos deformados, desde pequeninos, é a tal questão da frustração aprendida. Tenho tido conhecimento de casos de surdos que defendem a língua falada. Eles foram de tal maneira deformados desde pequeninos que repetem isso. O surdo que tem uma formação correta e que se desenvolve normalmente em língua gestual e que pensa em língua gestual, de

um modo geral sabe que o caminho correto é esse. Ouvir os surdos, as associações de surdos, os familiares de surdos que tenham esta perspectiva é fundamental.

Hoje em dia, a legislação fundamental, a começar pela Constituição da República, reconhece aos surdos os seus direitos. Negar-lhes esses direitos é violar as leis do país, é um crime, é não reconhecer os direitos das minorias. Tudo aquilo que contrarie os direitos dos surdos de ter uma educação de qualidade e de poderem ascender ao máximo daquilo que é a sua capacidade, eu penso que tudo isso é inaceitável. Como disse anteriormente, já temos hoje o número suficiente de surdos que passaram ou estão no ensino superior. Eles sabem melhor que ninguém o que precisam e o que querem.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional e internacional?

Não tenho essa percepção. Os surdos, esses, de país para país, encontram mais facilmente formas de comunicação em que se entendem com maior facilidade que os ouvintes nas línguas faladas.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Pelos contactos que eu tenho tido com pessoas surdas e com pessoas ligadas a esta problemática da surdez, se há limitações não são da parte dos surdos, mas da parte dos ouvintes. Os ouvintes é que estabelecem a norma e, como maioria, pretendem impô-la às minorias. Os surdos, por sua vez, sentem-se mais protegidos e confortáveis no mundo dos surdos. Não é por acaso que a grande maioria dos surdos se casam ou unem entre si. Se quiséssemos falar de “racismo”, e não fui eu que criei a metáfora, parece-me ser em maior grau da maioria para a minoria do que o inverso. Como sempre. As situações de dominação continuam a existir, sobretudo quando decorrem de interesses profissionais (médicos e outros) e industriais/comerciais, ligados aos implantes e tecnologias da surdez. Os surdos compram muitas vezes o que não precisam, porque o mercado é mais forte do que eles.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Com a publicação da primeira lei americana sobre a integração das crianças deficientes nas escolas regulares (PL 94-142), que abriu as portas aos pais e lhes reconheceu o direito de intervenção na educação dos filhos, uma das críticas que surgiu foi a de que os pais não tinham as competências técnicas para tomar certas decisões. Relativamente às crianças surdas, diria que é preciso muitas vezes defender os filhos da falta de informação dos pais. Os pais acolhem com facilidade a falsa promessa de que os filhos ficarão a ouvir se fizerem um implante, acreditam facilmente que os filhos poderão aprender e comunicar na sua língua. Hoje sabemos os prejuízos que daí resultam para as crianças. A verdade é que as opções dos pais são respeitadas, para o bem e para o mal. E quando não existem meios de apoio e informação aos pais, nem de diagnóstico precoce nem de aprendizagem da LGP, por exemplo, para poderem acompanhar os filhos, é mais difícil convencê-los. Quando os pais, como acontece noutros países, são protegidos desde que os filhos nascem, tem acesso à língua gestual, podem conhecer bem o mundo dos surdos, eu penso que o problema está resolvido por natureza. Quando temos, como no nosso caso, pais que não têm qualquer apoio, não sabem língua gestual, não sabem sequer o que é, são informados pelo médico ou otorrino que têm que aprender a língua falada e não a gestual, é evidente que eu entendo que o Estado, o Ministério da Educação, tal como obriga as crianças a ir à escola, devia garantir a sua correta formação. A única educação possível para eles, desde o início é a língua gestual. O interesse da criança deve estar acima de tudo. Nós temos hoje experiências que mostram que se educarmos as crianças em língua gestual, elas crescem de forma mais equilibrada e mais feliz. Tentamos educá-las em língua portuguesa e elas fracassam, ficam frustradas, sem autoconfiança. Eu suponho que já temos evidências suficientes para poder decidir que os surdos devem ter língua gestual. Querem ter língua falada, tudo bem, os que conseguirem, ótimo. Mas, naquela fase inicial, como a língua portuguesa é inacessível, eles ficam desprotegidos. Nesse aspeto, eu entendo que os pais não deviam ter a liberdade de excluir os filhos da escola onde há língua gestual.

Qual considera ser o papel dos académicos na definição das políticas para a educação de surdos?

O papel dos académicos é o de esclarecer, de intervir, de escrever, o de tentar pôr as coisas no seu lugar. Nós vemos que à medida que os fenómenos se vão desenvolvendo e que a

investigação se vai produzindo tudo muda. Se recuarmos no tempo e lembrarmos o que foi a luta dos surdos na América, que veio um pouco depois da luta de emancipação dos negros, veremos que foi isso que desencadeou o interesse pelos surdos e a investigação sobre a surdez. Os americanos tiveram essas duas experiências e não é por acaso que a investigação sobre a neurobiologia do surdo e sobre educação dos surdos tenha tido um ascendente enorme nessa fase. Eles tinham feito a luta da emancipação dos surdos no domínio daquela universidade (Gallaudet) que queriam ver dirigida por um surdo. Foi a primeira vez, em 1988, salvo erro. Isso foi uma vitória incrível. Se não tivesse sido essa luta e essa vitória, a investigação que se fez sobre os surdos, sobretudo a nível da neurobiologia, eu tenho dúvidas de que se tivesse desenvolvido de igual modo. Mesmo o próprio Stokoe e todo o trabalho que ele desenvolveu, tudo isso ganhou outra dimensão. É a partir daí que se desencadeia o reconhecimento das línguas gestuais. Tudo isto se liga. A Suécia reconheceu a língua gestual em 1980. Eu acho que é importante que a comunidade científica desenvolva conhecimento, não só a nível cerebral, das ciências cognitivas, incluindo os surdos e aquilo que hoje se sabe sobre o funcionamento do cérebro dos surdos, como a nível da linguística, da linguagem, da língua gestual como língua natural com todas as potencialidades. Nesse aspeto, o campo académico é extremamente importante, porque não teria havido reconhecimento das línguas gestuais sem se ter provado que a língua gestual é uma língua natural como qualquer outra língua.

Aqui em Portugal, o Ministério da Educação costuma chamar os académicos e consultá-los para a elaboração das políticas?

Eu acho que a relação entre o Ministério e os académicos é recente, porque até há bem pouco tempo, pouca investigação havia sobre a surdez. O Ministério tinha mais relação com os professores de surdos, isso sim. De um modo geral, os professores de surdos tinham uma formação oralista e portanto a orientação errada. Eu estive numa Instituição de Surdos e sei muito bem o que lá fui encontrar, os professores a não querer abdicar. Porquê? Se mudarmos a tónica, se passarmos da lógica oralista para a lógica gestual, os professores da lógica oralista deixam de ter emprego. Portanto, isso não interessa. Ainda hoje, nós temos muita gente ligada aos interesses dos surdos que poderão ser altamente prejudicados se entrarem numa linha correta. Quem melhor denuncia isso é Harlan Lane. Põe isso bem claro e mostra os milhões que estão em jogo e como esses milhões se comprometem no caso de se repor a verdade sobre as coisas.

As escolas costumavam chamá-lo para fazer formação?

Tenho trabalhado bastante no domínio da audição e surdez no ensino superior, mestrados e licenciaturas, em Viseu e Lisboa. Oriente várias teses de doutoramento e mestrado na mesma área. Com as escolas do EB e ES tenho feito algumas palestras, mas contam-se pelos dedos. Tenho recebido alguns pedidos de colaboração de instituições de surdos e do próprio ME. Com as escolas tenho colaborado muito mais nas áreas da organização e administração escolar e da avaliação do que propriamente na área da surdez.

Se o Ministério da Educação o consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Propostas no sentido de repensar a escola de surdos, a rede de escolas de surdos, a formação de profissionais para essas escolas...Penso que não resistiria à tentação de criar sete escolas de surdos, uma na Madeira, outra nos Açores e outra em cada uma das direções regionais. Nós temos, não chega a mil surdos no sistema escolar, no nosso sistema educativo, portanto fazer sete, oito escolas, poderia ser na base de cem alunos por escola, em termos médios. Poderia ser uma boa base. Isto implicava uma coisa que as pessoas em geral não aceitam, que é deslocar as crianças para a escola durante a semana, quando necessário. Foi uma experiência que eu vivi e portanto tive um conhecimento direto, era uma escola onde as crianças passavam a semana e iam a casa ao fim de semana. Aquilo que eu pude ver foi isto: muitos pais, se pudessem evitar que as crianças fossem a casa ao fim de semana, evitavam. Se pudessem fazer com que o ano escolar tivesse catorze meses e não doze, faziam. E se pudessem evitar que as crianças estivessem dez meses na escola e dois meses em casa, também evitavam. No fundo, fazem-se guerras e lutas às vezes por nada. Eu não queria generalizar, porque de facto há crianças surdas muito bem acompanhadas e que têm famílias excelentes, mas nem sempre é o caso. Porquê? Porque entre a criança surda ou jovem e a família dão-se também resistências e muitas vezes é difícil para uma família que não consegue

comunicar com o filho, mantê-lo ali permanentemente. A criança, por sua vez, que em casa vive isolada, quando chega a uma comunidade de surdos, ressuscita e ganha uma outra identidade. Eles gostam de estar na comunidade de surdos. Eu acho que uma criança que passe a semana numa escola de surdos, de segunda até sexta, na sexta à tarde vai para casa, regressa no domingo à noite ou na segunda de manhã, tem oportunidade de estar com a família o tempo suficiente e tem a oportunidade de viver numa comunidade onde se desenvolve e cresce normalmente. Numa escola destas, pensada exclusivamente para surdos, os funcionários para serem admitidos é dada prioridade aos surdos, os serviços são organizados de modo a atender diretamente os surdos, há formação para os pais dos surdos, que é aquilo que já existe noutros países e nós não temos. Se estivesse ao meu alcance, tentaria criar estas escolas, não diria tudo de uma vez, mas dando um passo de cada vez. Por exemplo, se nós tivéssemos uma escola de surdos aqui no Porto, tínhamos primeiro de contabilizar os recursos que temos para esta escola, quantos professores já temos para ensinar língua gestual, quantos professores já temos para as outras áreas. Não começemos pelo Porto, começemos por Lisboa, ou começemos por Évora. É isto que é preciso ver. Nós, nos cursos de língua gestual, já temos dezenas de professores que dentro de algum tempo estão aptos. Em Lisboa, temos duas turmas na licenciatura/mestrado. Em Viseu, também abrimos o curso de língua gestual na Católica. Foi uma avalanche de gente interessada, uma coisa curiosa. Temos dois formadores de alta qualidade, mesmo em Viseu.

O curso de Viseu também é uma licenciatura em LGP só para surdos?

Não, não é uma licenciatura. É só um curso para quem queira aprender língua gestual, sejam professores, sejam pais e, de facto, foi um sucesso. O que eu acho é que nós temos recursos não aproveitados. Ao criarmos uma escola de surdos temos que garantir que ela vai funcionar como deve ser. Temos condições para criar a primeira, criamos. Temos condições para criar a segunda, criamos. Temos para a terceira, criamos. Passo a passo, nós íamos criando um conjunto de escolas, onde de facto as crianças surdas se sentem bem e veja todos os depoimentos, por exemplo a Laborit. Veja o contentamento dela por se encontrar com o meio da língua gestual e por ter encontrado uma escola onde podia falar língua gestual. Era essa a oportunidade que eu gostaria de dar aos surdos, a de terem uma escola pensada para eles e não uma escola pensada para ouvintes. São duas coisas completamente diferentes. Os meus alunos surdos de Lisboa, adultos e maduros, não põem qualquer reserva a esta solução.

Transcrição da Entrevista E11 – Isabel Correia

Entrevista a Isabel Correia

*-Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Coimbra
-Diretora do Curso de Licenciatura em LGP na ESEC*

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP? De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Em primeiro lugar, o reconhecimento de uma língua vale por si só. A língua deixa de ter um estatuto de mero dialeto, de mera variante de outra língua ou então de mero apoio de comunicação e passa a ser uma língua plena com uma gramática e com uma identidade próprias. Depois, o que acontece quando isso se dá, é que a língua se prende logo a uma cultura, neste caso, de uma minoria, uma forma de ser, uma forma de estar, uma forma de identidade. A partir do momento em que a língua é reconhecida com a sua dignidade política, é reconhecida por lei, porque antes já existia e isto é apenas um reconhecimento, é natural que seja importante e que contribua para que a educação dos surdos se reestruture em torno dessa língua, que passa a ser uma convenção que é preciso ensinar por direito. Sem o reconhecimento não acredito que fosse possível haver o ensino da língua gestual como há agora.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

Em relação à língua, acho que não. Em relação aos surdos, acho que o termo "minorias" apenas implica que há menos pessoas em relação a um grupo mais alargado. Eles são uma minoria no sentido restrito de que há mais ouvintes do que surdos. Depois debate-se muito e há alguma polémica em relação à questão se há ou não uma identidade da minoria. No que diz respeito à educação, eu acho que eles devem ser tratados de forma diferenciada no sentido em que têm a surdez que obviamente os distingue de quem não tem a surdez, da mesma forma que um aluno com baixa visão ou com cegueira também deve ser tratado de outra maneira, com as adaptações necessárias. Agora, no que diz respeito à língua, o que fazia sentido, e espero que um dia se lá chegue, era que a língua fosse acessível a qualquer pessoa. Quem quisesse aprender, aprendia. Claro que não a aprendia como língua materna, para isso tinha que haver ramificações.

Isso significa que defende uma perspetiva médica?

Não, não, não!!!! Nada disso!!!! Eu tentei "ir mais fundo" ou seja, discutir o próprio conceito de minoria cultural!!!! Ou seja questionar, afinal, o que se entende por cultura e se há de facto uma cultura dos surdos ou, como já ouvi, cultura surda. Isto é: quais são as características definidoras da cultura surda? Apenas a língua? Isso chegará? A língua é cultura, certo, mas também é o veículo de uma cultura. Que cultura veicula a LGP? O que é enfim a cultura surda? Apenas uma questão de hábitos distintos? (Não considero que não ouvir a campainha e ver um sinal luminoso seja uma manifestação de cultura, claro...) Haverá, de facto, literatura e cultura surda? Apenas a geracional bastará? (aquela que passa entre os surdos) E isso será literatura (lembramos que se questiona, no caso das línguas orais, o conceito de literatura oral. Enfim, apenas me interrogo se há, de facto, elementos definidores de uma cultura surda. mas não a nego! Tenho dúvidas de que a haja... ou melhor, ainda não a percebi. Mas não tenho, de todo, a perspetiva médica...

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

Sou cem por cento a favor do bilinguismo ou da educação bilingue e bicultural, chamem-lhe como quiser. Acho que a pessoa surda vive numa sociedade maioritária que é Portugal. O português é a língua oficial do país, a língua maioritária. O português escrito é que nos dá acesso a uma quantidade de informações e eu acho que tem que haver uma educação bilingue. Não pode nem ser só Língua Gestual Portuguesa nem só Língua Portuguesa, nem oralismo. Sou a favor da educação bilingue com as adaptações necessárias.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Há algum debate, mesmo aqui onde eu leciono. O que é a inclusão? O que é a exclusão? O que é a escola inclusiva? As pessoas defendem que a escola inclusiva é tratar todos os alunos da mesma forma, mas respeitando as suas diferenças e esta frase é muito bonita, não é? Só que depois, na prática, vê-se que em certas matérias curriculares isso não é propriamente possível. Eu não consigo conceber, apesar de ser essa a minha realidade e ter que lidar com ela, que na disciplina de português estejam surdos e ouvintes no mesmo espaço com as mesmas metodologias. Acho que isso não funciona. Numa disciplina que não requeira o trabalho direto com uma língua, havendo o intérprete e/ou o formador, dependendo do âmbito de ensino, acho que um surdo não tem problemas cognitivos nem problemas comportamentais que o impeçam de estar numa turma com outros.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Eu acho que há um trabalho muito interessante que se faz no Brasil, sobretudo na Universidade Federal de Santa Catarina. Há diversos estudos publicados sobre a educação de surdos, da professora Ronice Quadros, por exemplo, e de outros. Há mesmo um documento orientador no que diz respeito ao português (do Brasil, claro), que eles fizeram em colaboração com o que equivale ao nosso Ministério da Educação. São documentos que estão disponíveis online. Acho que é uma referência para o ensino bilingue e também para o ensino restrito da língua gestual. O modelo sueco ainda continua a ter também algum impacto.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Não estando eu familiarizada com o Despacho 7520, posso dizer apenas que se assumiu como o primeiro documento para a educação de surdos. Não posso dizer mais nada.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho?

Nessa altura, estava por fora. Não posso dizer nada.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho 7520/98 foi implementado nas UAAS? Chegou a ir a alguma Unidade?

Não cheguei a ir às Unidades, mas sei que havia. No entanto, não tenho conhecimentos suficientes para me pronunciar.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Eu acho que o 3 é importante porque coloca no papel a forma de ensinar tanto a LGP como o português, como as outras matérias. É um documento muito regulador. Os documentos reguladores existem para nos situarem e nos indicarem caminhos possíveis para onde ir. É claro que agora eu tenho de dizer aquela parte do 3 que me incomoda mais e que diz respeito à formação dos docentes de LGP. Incomoda-me por diversas razões, nomeadamente do ponto de vista institucional, porque dou aulas numa instituição que foi a primeira a formar com grau superior pessoas que ensinam Língua Gestual Portuguesa. A LGP existe na ESEC, desde o ano letivo 2005/2006. Em Setúbal só começou agora, no ano letivo 2010/11. O que me incomoda no 3 é a transitoriedade que nunca mais acaba. Diz-se lá o que é normal dizer-se quando há uma lei que tenta regulamentar um sistema novo que está em implementação, que durante um período transitório, enquanto não houver habilitação própria para a docência, a pessoa que dá formação é o formador de LGP, certificado pela Associações de Surdos do Porto e pela APS. Para já isto pode ser um bocado pernicioso, porque os alunos que vêm aqui tirar o curso são membros da Associação de Surdos do Porto, são membros de outras associações de surdos e são formadores no terreno. Não me parece propriamente ético que se certifiquem a si mesmos. Depois, eu conheço os cursos ministrados na APS. Não têm obviamente o mesmo número de horas que tem uma licenciatura. Não é a mesma coisa. Eu penso que este ano estes cursos já não existem, mas existiram até ao ano passado. É evidente que a proficiência na língua é um requisito, talvez um dos primeiros, mas falta muita coisa às pessoas que lecionam a LGP. Faltam algumas competências de índole didática, pedagógica, reflexiva e até linguística, porque às vezes as pessoas pensam que basta ser surdo para saber língua gestual e não é assim. Penso que o 3 já teve tempo de se transformar e de regulamentar essa parte. É que depois caímos num território de ninguém. A licenciatura da ESEC e da ESE de Setúbal não fornecem habilitação própria? Porque é que não fornecem? O

que é preciso para fornecerem? Está-se aqui numa terra de ninguém. Diga-se porque não e diga-se como. Depois há outra parte no 3, que já não tem a ver com a formação que ministramos, que acho que é utópica, que é ter surdos licenciados em História a dar aulas de História, licenciados em Matemática, a dar aulas de Matemática. Acho que isto é utópico, por causa das condições que o país não tem. Já mesmo para LGP não tem e então agora vai ter para outras matérias em que seria preciso um investimento do Estado para intérpretes, para as metodologias aplicadas, para a formação dos professores que lhes dariam essa formação. Acho interessante, mas parece-me utópico.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Acho que faz bem, tanto às crianças como aos jovens conviverem com pares iguais a eles. As pessoas estão todas em pé de igualdade. Não vejo que seja exclusão, como algumas pessoas dizem, ou escola exclusiva. Pelo contrário. Acho bem.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Eu acho positivo, sinceramente. Não sei se o número está adequado, porque depois vais ao interior e há um bocado de desertificação educacional. Entre Braga e Porto tens logo dois agrupamentos de referência e depois vais para dentro e não tens. Não sei se são muitas, sinceramente. Acho que devia haver mais no interior.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Não tive conhecimento.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Eu deparo-me com o que diz o 3, que o professor de Educação Especial deve estar presente e deve ter habilitação no grupo 920 e o professor titular de turma também, ou então pelo menos um dos dois. O que eu vi no país foi aflitivo. As pessoas diziam-me: “Eu não sei trabalhar com estes alunos. Eu não os sei ensinar. Eu não sei trabalhar com eles. Eu não sei que atividades é que hei de fazer. Eu nunca dei aulas a surdos”, mas são especializadas no grupo 920. Isto remete para a formação do 920 que, tanto quanto sei, tem partes mais de índole cultural, sociológica e antropológica, mas depois no que diz respeito a metodologias didáticas específicas falha. Essa foi a parte que mais me impressionou. É uma coisa que nem tem a ver com o 3. O problema é da formação que as pessoas do 920 tiveram.

Há uma grande heterogeneidade. Há coisas que têm lógica no papel, mas depois, como se trata de relações humanas, nem sempre funcionam quando as concretizamos. A parceria entre o formador e o professor, que me parece positiva, nem sempre funciona bem, porque muitas vezes há conflitos, pessoais ou de interesses. Às vezes o formador não está consciencializado para a importância, por exemplo, das matérias do primeiro ciclo, e acha que é mais importante a LGP. É uma parvoíce. Uma coisa não é mais importante do que a outra. São as duas coisas importantes. Por outro lado, o professor não está para dialogar com o formador do primeiro ciclo. Depois também há muitos casos de professores do 1º ciclo que não sabem língua gestual. Não se trata de saber pouco, não sabem e depois não conseguem comunicar. Pode-se dizer que se chama a intérprete, mas a intérprete pode estar ocupada, pode não estar ali. Cria-se ali uma dificuldade. Eu sou a favor da parceria. Vi coisas muito giras em escolas. Houve uma escola no Norte em que vi miúdos do 3º ano a conseguir interpretar um texto que não era propriamente literal, tinha metáforas em português. Foi uma coisa que eu achei que era uma boa aplicação do 3 e das escolas de referência, mas também vi outras coisas menos positivas. Eu acho que a estrutura do 3 está bem. Tem é algumas pontas soltas.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Na minha opinião, deveriam extinguir-se essas Unidades e reforçar as EREBAS em recursos humanos e materiais. Talvez, também, avaliando previamente a situação, se devesse aumentar a distribuição geográfica das EREBAS

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Os alunos surdos que estão em estabelecimentos de ensino sem as condições necessárias, serão, certamente, prejudicados no seu percurso escolar e poderão ver comprometido o seu futuro académico e profissional.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Já disse várias vezes que não fui eu que criei a licenciatura, nem estive envolvida nessa discussão. Eu já dou aulas aqui há dez anos, mas não foi nada comigo, apesar de eu estar na licenciatura de LGP, desde 2006.

No início, só tínhamos ouvintes e um surdo parcial. A primeira turma de LGP não tinha surdos. Não sei porque é que não tinha, não concorreram. Depois sempre tivemos surdos. Lembro-me que, nessa altura, um colega meu e outra colega que andaram envolvidos nisso falaram comigo e eu disse que nem conhecia bem a lei e que não ia envolver-me numa coisa que nem sabia bem o que era. Não me envolvi, mas depois refleti sobre isso e ainda hoje reflito. Já tive uma posição mais assertiva do que a que tenho hoje, porque normalmente a pessoa tende a pensar assim: se eu tenho um filho e eu quero que ele aprenda uma língua, tenho dois professores à minha frente, têm os dois a mesma formação, este é inglês, é um professor com formação para dar aulas em inglês, nascido em Londres, este é um professor nascido em Lisboa e com formação para dar inglês. À primeira vista, tu queres o de Londres, que tem a língua nativa, não é? Mas, nem sempre é só isso que faz um bom professor, porque a construção de atividades e de metodologias didáticas, a forma como se avalia, a forma como se está com os alunos, como se dinamizam projetos, como se é criativo dentro da sala de aula, também pode contribuir para tu seres um bom professor. Não é só a proficiência linguística. Isto por um lado. Por outro lado, é um mito dizer-se “Eu sou surdo. Eu sei língua gestual”, porque há muitos surdos que não a utilizam por vontade, aliás há aqui um aluno que utiliza os dois sistemas linguísticos e depois acaba por não ser proficiente em nenhum deles e é formador de LGP. É uma pessoa que oraliza muito e tem uma língua gestual extremamente confusa. Até é muito difícil falar com ele, porque não se entende o gesto e depois o português também é pouco fluente. Portanto, não é só: “Nasci surdo, sei língua gestual”. Era preciso investir em mais formação de língua gestual para os surdos, porque vê-se cada vez mais a apropriação de estruturas do português para a língua gestual e a língua acaba por ser assim uma coisa nenhuma. Acaba por ser uma interlíngua, deixa de ser uma língua. Não se entende bem. Por isso, só a proficiência linguística não me parece que chegue.

Há uma questão que considero incontornável, e por isso é que eu ainda não tenho uma posição definida (institucionalmente eu não devia estar a dizer isto), mas pessoalmente penso que é importante que é a questão do modelo, principalmente para os mais pequeninos. Há crianças que nunca viram um surdo, há crianças que têm os pais em casa a negar-lhes a língua. Isso já é horrível, negar-lhes a língua. Mas depois uma criança que viva rodeada de ouvintes não sabe o que é um surdo. Se a criança depois vai para a escola e continua a não ver surdos, não estou a referir-me só aos pares, então aí, de facto, acho que a pessoa tem que ser surda, tem que existir um modelo de adulto surdo. Talvez ganhemos com um trabalho em equipa, quem sabe.

Quem foram então os atores e as entidades que estiveram envolvidos na Lei 21? Diz-se que a ESEC esteve envolvida.

Sim, foi a Escola Superior de Educação de Coimbra e o Helder, se bem que o Helder na altura estava aqui na ESEC. Foi a diretora de curso na altura, a Madalena Baptista. Foram à Assembleia da República juntamente com os alunos. Pediram para não haver discriminação positiva.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Considero que não tem implicações, porque continuam a haver docentes surdos. Já existiam antes. Se os surdos se esforçarem, não terão problemas. Eles têm é que perceber uma coisa. Alguns são preguiçosos e sentam-se à sombra da bananeira: “Eu sou surdo, sou formador e agora estou aqui e dou umas coisas nas aulas”. Mas isso não pode ser assim. Alguns ouvintes são muito empenhados, esforçam-se muito e tentam atualizar-se e eles também têm que fazer o mesmo. Têm é menos esforço, porque é a língua deles, é a língua nativa para a maioria

deles. Não podem estar só a pensar: “Coitadinho de mim, que me vão tirar o emprego”. Não vão tirar-lhes emprego nenhum. Não acredito nisso.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP? Qual considera ser o seu contributo para a educação de surdos?

São vários programas. Acho que estão bem estruturados. O problema do Programa Curricular de LGP é ter uma vastidão de temas. Tem uma boa estrutura e uma boa conceção, mas depois aquilo está um bocado desfasado da realidade. Vês as competências que são exigidas para um aluno do 3º ano e sabes perfeitamente que os alunos não as têm, nem as podem ter. Eu digo sempre aos alunos: “Vocês não se podem colar ao programa, nem ao ciclo, nem às competências para o 2º ano. Pode haver uma competência de um aluno, que esteja no programa do 2º ano e que seja do 4º ano. Eu acho que os programas deviam ser revistos e precisavam de ter outro formato, mais claro, como, por exemplo, o Programa de Espanhol. Nos programas de Português Língua Materna também há uma coisa muito interessante. Tens o domínio em que se trabalha, tens as competências que se espera do aluno e tens uma pequena coluna em que se dão sugestões de exercícios, sobretudo para domínios novos, que ainda não eram trabalhados até às orientações de 2001. Isso também devia ser feito para LGP, porque ninguém sabe como se faz. Basta não haver um manual. Faz falta um guia. O programa é demasiado vasto, precisava de umas subdivisões e precisava de um suporte prático que não existe.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Eu acho que tem que ser um currículo adaptado, sobretudo em algumas disciplinas como o português. Não se pode confundir é com um currículo fácil.

Se no currículo existir música, não me parece que faça muito sentido, a não ser que tenha metodologias adaptadas à surdez. Não me parece que seja uma disciplina a ter, agora as outras não vejo porque não. O aluno tem duas línguas. A LGP deve ser ensinada consoante a proficiência do aluno, porque muitas vezes não é a sua língua materna, porque nunca a viu em casa. Deve ser ensinada no sentido de se vir a transformar na sua língua primeira, sobretudo se o grau de surdez for considerável. Mesmo que não seja considerável, acho que deve sempre ser desenvolvida como se fosse a primeira língua, porque fisiologicamente o aluno está mais recetivo a uma língua visual do que a uma língua auditiva. O português deve ser ensinado como segunda língua.

Há quem defenda o bilinguismo ao contrário para alguns alunos. Português como L1 e LGP como L2. O que tem a dizer sobre isso?

A consciência fonológica é a base do ensino do português. Desde o pré-escolar, o português é uma língua de correspondência fonema grafema. Para uma boa proficiência no português, de língua materna, tem que se dominar a paleta de fonemas do português. Um surdo parcial não domina a paleta de fonemas do português. Não domina. Pode vir a ser melhor do que o outro que é surdo profundo, mas o bilinguismo ao contrário não tem sentido.

E qual é a sua opinião relativamente aos alunos implantados?

Acho que os surdos implantados devem ser integrados em turmas de ouvintes para que, com acompanhamento do professor de Educação Especial, possam rentabilizar os ganhos auditivos do implante. Mas nunca deixar de ter LGP! Um implantado para mim, não é um ouvinte... é alguém entre dois mundos. Claro que cada caso é um caso, mas, na minha opinião, dependendo dos ganhos auditivos e da aceitação neuropsicológica do implante, ele deve estar numa turma de ouvintes, numa EREBAS para que possa também ter LGP, mas, neste caso, como segunda língua.

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Programa Curricular de LGP?

Ouvi falar dela. Alguns alunos que andam aqui frequentaram essa formação. Para uma pessoa que já tivesse alguma experiência de ensino, aquilo funcionaria como um refrescamento didático. Agora, não passou disso.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

O que eles se queixam mais e, eu acho que eles têm alguma razão, é o facto de terem poucas horas. Deviam existir mais horas de LGP. Não sei como, mas por acaso acho que é pouco. Acho que deviam existir mais duas horas. Deviam ser seis horas por semana de LGP, que era o essencial para alguns níveis. Há crianças e jovens que não dominam língua nenhuma e depois têm o conhecimento comprometido de tudo. Se levarem um banho linguístico da língua que estão propensos a adquirir, acredito que o conhecimento venha a ser mais acelerado. Os formadores também dizem que não têm materiais. É o que se ouve mais. É verdade, mas podem criá-los. Aliás, isso é o que se defende para qualquer nível de ensino dentro do regular e do especial. O professor tem que se descolar do manual e criar os materiais. Eu entendo que para as outras disciplinas há uma regulamentação. Tu tens modelos em que te podes inspirar e aqui há menos modelos. Mas voltando a uma coisa que já disse atrás, eles às vezes não procuram as coisas. E mesmo quando nós lhes damos as coisas, eles não as querem aceitar. Por exemplo, desse programa governamental da Universidade de Santa Catarina, no Brasil, surgiu um livro que tem estratégias de ensino e avaliação da Libras. É da Libras, não é da LGP. Nós até adquirimos esse livro aqui na escola. O que é que eles têm que fazer? Disseram logo que não sabiam Libras. Ninguém quer que saibam Libras, é um absurdo, mas podiam adaptar a estrutura do exercício e criar um novo. Às vezes também há um certo comodismo e uma certa falta de vontade em fazer as coisas. As coisas são possíveis, dão é mais trabalho. De qualquer forma, acho que faz falta um repositório de materiais, de atividades, que pudesse concretizar o programa. O programa não tem nenhum suporte prático.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Isso varia de escola para escola, acho eu. O respeito que se tem ou não se tem pelas pessoas varia consoante as pessoas em causa. Alguma coisa contribuiu. Antes não tinham propriamente o estatuto que agora têm. Neste momento, têm uma turma, avaliam, vão às reuniões. Antigamente também iam, mas agora, passando a LGP a ter um reconhecimento, têm por inerência esse reconhecimento. É claro que, enquanto não houver uma definição clara do professor de Língua Gestual Portuguesa no 3, de este ser estatutariamente igual ao professor de Português, de Inglês ou de Francês, o respeito nunca será o mesmo. Isto também se prende com a nossa formação enquanto cidadãos. Discriminamos? Não discriminamos? Associamos a surdez a falta de capacidade cognitiva? Aqui a ESEC já tem surdos a dar cursos livres, mesmo antes do reconhecimento da LGP. A Lurdes já cá está há muitos anos e portanto as pessoas já têm alguma sensibilidade, mas ainda há algum constrangimento em considerar as pessoas como iguais no sentido do respeito.

O que pensa sobre o Programa de Português L2? Qual considera ser o seu contributo para a educação de surdos?

O Programa de PL2 para alunos surdos é o primeiro contributo para o ensino do idioma maioritário do nosso país, assim, como contributo é necessário e importante. Todavia, creio, ao longo da sua elaboração deveriam ter sido ouvidas instituições de ensino superior que têm alunos surdos, como a ESEC, a U. Católica, entre outras. Também suponho que as metodologias que ele plasma deveriam refletir mais a realidade da pessoa surda, como por exemplo, o facto de ter de aprender um sistema alfabético, fortemente alicerçado na relação fonema-grafema. Acho que a sistematização de assuntos, temas e estratégias didáticas deveria ser revista. Assim, espero, que venha a haver uma segunda (re)formulação como acontece nos vários programas curriculares.

Esta questão remete-nos para o conceito do português enquanto segunda língua. Nem todas as pessoas partilham do mesmo entendimento...

As pessoas não entendem muito bem o conceito do português como segunda língua ou entendem que é uma coisa fácil para enganar o tempo, que não é. Uma língua segunda é aquela que uma pessoa necessita de usar na sociedade maioritária em que se insere. É por isso que não é uma língua estrangeira. A língua maioritária de Portugal é o português. O surdo vive em Portugal. A língua que precisa para comunicar com o grupo alargado é o português, é por isso que é uma língua segunda. E tem que haver metodologias próprias, mesmo para o romeno há metodologias próprias e o romeno ouve. Eu disse anteriormente que o português assenta numa correspondência fonema grafema, é uma língua fonológica. Então, se tu tens um

surdo, perdes metade da correspondência e tens que ter metodologias específicas de decifração num primeiro momento do texto até chegares à compreensão e à literacia do texto. Não pode ser igual, nem pode ser uma adaptação, que é o que se faz nos Programas de Português L2. O português segunda língua não é uma coisa mais fácil nem é aquele programa. Também há uma coisa que não entendo, confesso. Não percebo porque é que se começou pelo ensino secundário. Estou a referir-me ao programa anterior que existia. Primeiro começou-se pelo secundário e havia aquela amálgama confusa de coisas. Agora há este. Contrariamente, acho que este devia ser mais extenso. É muito pequeno. Falta lá muita coisa, contrariamente ao de LGP.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do português L2 nas escolas?

Não tive conhecimento, mas espero que agora haja mais. Normalmente há, quando se implementa um programa. Pode ser que a formação explique o programa.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do português segunda língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Faz falta um documento regulador. Faz falta mais formação para as pessoas, porque eu tenho visto muita heterogeneidade. Há pessoas que não fazem a mínima ideia do que fazer e há outras que fazem um trabalho excelente. Faz falta fazer ações de formação creditadas nesta área. Várias pessoas me pediram isso no âmbito do ensino do português, mas com atividades práticas. Não é andarmos sempre à volta do mesmo, o que é o português segunda língua, o que são surdos. Tenho aqui como é que vou ensinar o artigo definido, o verbo, como é que vou abordar a sintaxe. O objetivo não é estar a ministrar seminários, mas partilhar.

Era interessante se existissem protocolos com as escolas...

Era, mas depois, às vezes nós temos algumas surpresas desagradáveis que acontecem. Por exemplo, quando houve aqui o Encontro do Português, houve uma parte dedicada à LGP e nenhuma das escolas de referência se mostrou disponível, exceto uma, que autorizou as pessoas que lá trabalhavam a vir aqui, pelo menos naquelas tardes da Língua Gestual Portuguesa e do ensino bilingue. Às vezes, as pessoas queixam-se que não oferecemos, mas quando oferecemos alguma coisa há estes entraves. Isto em primeiro lugar. E, em segundo lugar, isto talvez seja por desconhecimento, a partir do momento em que se estabelece um protocolo com a ESEC no âmbito de receber estagiários, a partir do momento em que há esse protocolo, a escola que os recebe tem o direito de pedir à ESEC "Queremos que venha alguém aqui". Só que não pedem e é gratuito. Faz parte. Quando fui a Braga ao Dia da Educação de Surdos, nem me ocorreu dizer que não ia. Faz parte do protocolo. Também fui à Escola Alexandre Herculano. Se não temos estagiários, não podemos enviar, mas se tivermos, vamos. Estamos disponíveis.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

É o papel de qualquer outra comunidade no que diz respeito às políticas educativas. Acho que eles devem ser interventivos, mas devem ser interventivos com cabeça, tronco e membros. Por exemplo, ainda a propósito do 3, têm havido algumas vozes contra a situação do formador, de este nem ser técnico nem ser professor. As pessoas para protestar, para reclamar, para exigirem um direito, têm que se informar antes. Aos surdos falta-lhes muito isso. Não estão informados das coisas e não é só. Escudam-se no "Eu não ouço e não percebo". Às vezes existem barreiras na informação, porque eles não a procuram. Eu acho que eles deviam ser mais interventivos, mas de forma avisada. Eles fazem muito barulho, reclamam e queixam-se por coisas que têm falta de informação. Por exemplo, entupiram aqui a ESEC, mas literalmente, com mails por causa da situação do formador, quando já lhes tinha sido explicado que era preciso haver um reconhecimento, uma definição da carreira dos formadores, para depois se lhes poder oferecer formação e não somos nós que fazemos isso. A escola é honesta, porque foi. Disse que não ia abrir mestrado, porque não sabe qual é a saída. E eles, em vez de reclamarem para quem de direito, que é o Ministério da Educação, entupiram aqui a escola com e-mails e abaixo-assinados a dizer que nós os enganamos.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Qual articulação? Não há. Às vezes, até há costas bem voltadas. Não há, mas devia haver. Acredito que a associação de Guimarães tenha alguma articulação com a do Porto, por exemplo, mas a nível do país, não. Aqui em Coimbra criou-se uma associação de surdos que nem sei se ainda existe, se é virtual, onde é que está. Apareceu uma página na internet, agora já lá não está nada. Não acredito em articulação nenhuma.

E a nível internacional?

Penso que a FPAS tem alguns contactos. Eles têm algumas dificuldades em trabalhar em equipa alargada e vão fazendo apenas alguns contactos isolados. Sei que o Helder tem esses contactos, mas as instituições em si, não sei.

Qual considera ser o papel dos académicos e das instituições do ensino superior na definição das políticas para a educação de surdos?

Já tivemos algum papel, porque foi alterado o adjetivo “surdo”, um bocado impulsionado por nós. Nós não somos tutelados pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. Na altura do Durão Barroso é que se dividiu, porque antigamente éramos todos do Ministério da Educação. Agora não somos. É um Ministério que não nos tutela. Dá pareceres sobre a formação de professores, mas não são pareceres vinculativos. Tem um teor mais consultivo. Por outro lado, quem definiu as regras da formação de professores foi o Ministério da Educação. Depois é que se adaptaram. O que se tenta fazer é chegar ao poder e ver se se convence o poder a ser mais flexível, mas isso não é muito fácil. Acho que a relação com o Ministério é razoável. Não é excelente, mas também não posso dizer que é fraca.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Eu acho que têm havido ultimamente alguns esforços dos diversos atores sociais para com a comunidade surda. Estes têm sido sensibilizados para a necessidade da inclusão, através da língua. Por exemplo, através da interpretação de programas, através da interpretação de exposições pictóricas ou de informação. Isso tem-se visto, sobretudo em Lisboa, em projetos que tem havido.

Agora, vê-se ainda um desconhecimento e uma ignorância colossais. Há uma semana atrás estive a ler a resposta a uma reclamação que uma colega minha surda fez aqui nos hospitais de Coimbra e aquilo é atroz, sobretudo vindo de uma médica e de uma enfermeira. Usam o termo surda-muda, linguagem gestual. Dizem que não é necessário intérprete nenhuma, porque os surdos sabem ler os lábios. Eu acho que já foi pior, acredito que tenha sido pior. Tem havido vários programas na televisão com interpretação em LGP, as pessoas vão olhando e vão percebendo que aquilo é uma coisa que eles não percebem, ou seja, não é só porem as mãos no ar e fazer uns desenhos. Há uma coisa que tem acontecido aqui na ESEC e que eu tenho incentivado. Nós temos tido pedidos de escolas do ensino regular, para ir lá alguém contar uma história em LGP. Não é dizer o que é um surdo, não é fazer esse tipo de sensibilização. Temos tido uma resposta muito positiva. Vai sempre uma pessoa surda e acho que isso pode contribuir para a mudança de atitude. Não vai uma pessoa ouvinte explicar o que é um surdo, vai mesmo um surdo. Até vão mesmo alunos, jovens. Mas, às vezes, os surdos e há também que dizê-lo, tem certos direitos e não os usam. Nós temos aqui intérpretes que têm no seu horário o atendimento aos surdos, para quando eles precisam de ir à secretaria e a outros serviços e, às vezes, os surdos não vão chamá-los. Querem ir sozinhos e depois queixam-se que ninguém os entende. Também temos essa parte.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Ainda ontem fui tomar um chá com uma amiga a um café que é propriedade de uma outra amiga dela. E ela disse-me “Esta minha amiga tem uma filha surda. Só descobriram a surdez aos três anos de idade e os pais negam completamente”. A senhora apareceu e a minha amiga perguntou pela menina, perguntou se ela já tinha pensado em pô-la numa escola de referência. E ela disse que não, porque não queria que ela aprendesse língua gestual. A minha amiga insistiu. Disse que a menina acabaria por aprender língua gestual e ela respondeu “Não quero, não quero. Este é o mundo dela e nós temos que a trazer para o nosso mundo”. Foi esta a frase que a senhora disse. Isto foi ontem à tarde. Qualquer pai e mãe projetam, mais ou menos conscientemente, as suas expectativas no filho. Não deve ser fácil para uma mãe ou para um

pai ouvinte ter um filho surdo, que fuja às expectativas e aos padrões deles. Mas, também há muita falta de informação. Eu já nem digo que num primeiro momento se ponham as crianças numa escola de referência, mas que ao menos que as deixem aprender a língua e conhecer outros surdos. Há outra situação que é terrível e ainda a vi hoje de manhã. O meu filho está na pré-escola e entrou um menino surdo. As educadoras disseram aos pais que não tinham condições para receber a criança. Os pais disseram que não queriam língua gestual de maneira nenhuma. A educadora disse que havia uma auxiliar que tinha um irmão surdo e que sabia língua gestual e eles disseram “nem pensar nisso”. Depois as educadoras vieram falar comigo. O menino fez quatro anos e só diz palavras soltas. Ele é implantado, diz palavras soltas e não constrói frases. Perguntaram-me se eu tinha materiais. Eu disse que na ESEC defendíamos a língua gestual, não tínhamos nada do oralismo. E o miúdo está ali. O meu filho diz-me: “O menino já consegue dizer bola”, mas tem quatro anos de idade. Parece que me está a falar de um bebé que está na sala dos 18 meses e que começou a dizer as primeiras palavras. O miúdo é muito engraçado e os outros acham piada. Primeiro foi a curiosidade, porque tem o implante, e porque é que não cai e porque é que ele não tira, depois aquilo caiu e ele não ouvia nada. O comentário que o meu filho faz e que é comum aos outros é: “Ele é muito fofinho. Dá vontade de o apertar, mas depois ele não fala”. Eu acho que se devia obrigar os pais a fazer formação e depois, no fim, perguntava-se se ainda tinham a mesma ideia. Deviam assumir a responsabilidade.

Se o Ministério da Educação a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Eu no 3 tinha que definir a habilitação própria, tinha que definir a carreira. Tem que se definir isto de uma vez por todas. Primeiro é formador, depois é docente, mas já não é docente. Que se defina o que é a habilitação própria e que se construa a carreira. Acho que isto devia ser tratado como foram tratados os cursos de formação de professores. O Ministério da Educação definiu que o curso de Educação Básica tem que ter 120 créditos de Português, 120 créditos de Matemática. Então, vamos também definir, dentro da mesma lógica de pensamento, o que é preciso para a formação em LGP. Tem três anos assim, tem o mestrado assim, tem este ramo, tem aquele ramo. Tem o ramo de língua primeira, tem o ramo de língua segunda. É um modelo que até me parece lógico para a educação básica. Essa era a alteração que eu propunha. Por conhecer bem a licenciatura, até poderia dar umas sugestões.

Em relação ao Programa de Português acho que se tinha que começar por um ponto de partida muito diferente. Era importante sugerir atividades, torná-lo mais visível. Dar mais ênfase a uma literacia, mas uma literacia a sério com estratégias de pistas textuais, de compreensão leitora, de muito conhecimento explícito, muita morfologia, muita sintaxe, muitas estratégias de recursividade. Era por aí que eu partiria. Muita escrita retextualizada, muita, muita, muita. Muita escrita em grupo. Muitos exercícios. Muitas oficinas de escrita, sem dúvida.

Transcrição da Entrevista E12 - André Couto e Maria Teresa Bispo

Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS)

Entrevista a André Couto e Maria Teresa Bispo

André Teixeira Couto (ATC) – Presidente da Direção da AFAS

Maria Teresa Bispo (MB) – Presidente da Assembleia-Geral da AFAS

Podem falar sobre as ações que a AFAS encetou para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa?

ATC: Quando a AFAS foi criada o processo de reconhecimento da LGP encontrava-se na fase final de concretização. Deste modo, o papel desta associação, foi o de ser mais uma voz a apoiar os surdos portugueses na sua legítima ambição de terem a sua língua reconhecida.

Existem algumas ações da AFAS que gostariam de destacar?

ATC: As ações mais marcantes desenvolvidas pela AFAS foram a tradução de livros de autores estrangeiros, designadamente “A máscara da Benevolência”, de Harlan Lane e a autobiografia de Emmanuelle Laborit, “O Grito da Gaivota” e a edição em dois volumes de uma Antologia de Textos sobre a Surdez. Saliento igualmente, a organização em conjunto com a Associação Portuguesa de Surdos (APS) de dois congressos internacionais, em que participaram renomeados palestrantes da comunidade surda internacional, tendo-se favorecido a transmissão de conhecimento, com rigor, sobre o que se estava a fazer nalguns países, a propósito da educação de surdos.

Defendem hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

ATC: O desenvolvimento do surdo pode ser igual ao do ouvinte. O ouvinte aprende línguas orais, as que quiser e o surdo aprende línguas gestuais. Também há diversas línguas gestuais. Se o surdo tiver acesso à língua gestual como o ouvinte têm acesso à língua oral, o surdo desenvolve-se da mesma maneira, aliás desenvolve-se mais cedo, porque o ouvinte tem mais dificuldades em conseguir oralizar do que o surdo em gestualizar. Mas, se o surdo nasce no seio de uma família ouvinte, durante todo o dia não “ouve” nada, durante todo o dia não “sabe” de nada, durante todo o dia não “vê” nada, acaba por “embrutecer”. E quanto à aquisição da língua já está mais do que comprovado que esta ou se faz na idade tenra entre os 6 meses e os dois/ quatro anos ou depois já não se processa tão linearmente como seria desejável. Para nós a grande luta é que tem de se dar aos surdos a possibilidade de eles se integrarem em meios que tenham a língua gestual logo que seja detetada a surdez.

Consideram que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

MB: Sim, continuamos a pugnar por esse modelo e continuamos a considerar que o surdo que não tenha mais nenhum problema associado, tem as mesmas capacidades cognitivas dos ouvintes.

ATC: Sim, por ser o modelo educativo adequado aos surdos, assente na língua gestual, que permite, se adequadamente aplicado, para além de promover a autoestima e autonomia dos surdos, obter resultados sustentáveis e com baixos custos financeiros. Para o seu sucesso, é preciso, implementar, pelo menos, as seguintes fases: Primeiro, é necessário fazer um diagnóstico precoce da surdez. Em segundo lugar e por outro lado, em casa, é necessário que os pais, familiares e amigos, utilizem, também língua gestual. Para quê? Para que imediatamente a seguir se consigam criar mecanismos para a criança ser integrada em classes em que estejam outras crianças surdas. Ora, se a probabilidade de nascer um surdo é um em mil, nascer um surdo no andar do casal vizinho daquele em que um miúdo surdo vive é de um para um milhão. Grosso modo, a não ser que sejam filhos de surdos, a probabilidade é muito, muito reduzida. Por isso, é fundamental juntá-los numa escola em que se ministre os conteúdos curriculares em língua gestual. E que se criem estruturas que facilitem que estes miúdos surdos se encontrem numa mesma escola e num mesmo local, não apenas dois ou três, pois têm que ser muitos mais para usarem e desenvolverem a sua língua.

O que significa no vosso entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

MB: O princípio da inclusão faz todo o sentido. Obviamente que em termos da sociedade, quando estamos a falar em abstrato, esse princípio é correto. Até aí estamos de acordo. Não nos queremos pronunciar sobre o que é a inclusão para casos como o da deficiência mental, a síndrome de Down, e outras. Há pessoas que têm conhecimento dessas áreas, mas o princípio parece-nos absolutamente intocável. Mas, quando toca à surdez, obviamente não podemos ser mais contra. Porquê? Vamos definir “inclusão”. O que é a inclusão? É pôr um aluno surdo no meio de trinta meninos ouvintes, com um professor ouvinte, uma empregada à porta ouvinte, com pais que só oralizam? Mas, se me falar que a inclusão deve ter cinquenta meninos ouvintes e cinquenta meninos surdos a conviverem numa mesma escola, a terem aulas. Uns têm aulas com o professor ouvinte, outros têm aulas com o professor surdo, mas encontram-se no recreio, fazem a ginástica em conjunto. Se falarmos em dois grupos de crianças que fazem parte de uma sociedade mais alargada, mas que umas integram a sociedade ouvinte e outras a sociedade surda, que partilham espaços, partilham matérias, partilham experiências e brincadeiras, isso para mim pode ser inclusão.

A inclusão não pode ser nunca aquilo que tem sido feito e aquilo que se está a advogar fazer, porque isso não é inclusão, é exclusão no caso dos surdos. Tenho muita dificuldade em perceber como é que tão facilmente e de uma forma tão simplista se defendem estas ideias, que para mim são óbvias. Se as pessoas têm dúvidas, por favor procurem informação.

ATC: Dois miúdos surdos numa turma de ouvintes, falam um com o outro em língua gestual. Estão de certa forma, isolados de todos os outros. Será um processo inclusivo? A inclusão é um processo essencial, mas tem uma idade para se fazer. Progressivamente, os miúdos entram na instrução primária e vão ter que aprender a ler. Para aprenderem a ler, têm que se encontrar mecanismos específicos. Terão que ser métodos muito apelativos. Aliás, toda a formação dos miúdos, desde os dois até aos cinco anos e ao longo da sua vida, terá que ser visual. Mostrar todos os dias como é que uma flor se desenvolve ou a metamorfose de uma lagarta em borboleta, pequenas coisas que podem ser visíveis e que são tão apelativas devem ser mostradas aos miúdos. A aprendizagem da leitura tem que ser feita através de palavras e símbolos. Não se pode usar uma metodologia silábica, porque para os surdos só mais tarde fará sentido. Quando chegam a uma primeira, segunda classe, nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, com outros miúdos surdos, podemos pensar em ter turmas com cerca de 50% de miúdos surdos e 50% ouvintes. Começam a ter contacto e a ter uma ideia de que existem muitos miúdos ouvintes. Mas, entretanto, eles já ganharam autoestima como surdos, porque tiveram e desenvolveram a sua comunicação. Têm sempre um grupo de apoio e de suporte entre os surdos, que é um grupo, nesse contexto, grande. Têm professores, têm pais em casa que sabem o que é a surdez e que lhes dão autoestima e força para vencerem as dificuldades. Progressivamente a criança vai crescendo, vai aprendendo e aperfeiçoando a sua leitura, passando da leitura para a escrita. Em relação ao falar, aquilo que diria, é que nessa fase inicial, não tem grande interesse. É contudo importante que se faça um trabalho de estimulação do aparelho fonador. Para quê? Para não perder funcionalidades e capacidades que no futuro poderão vir a ser desenvolvidas. Primeiro, língua gestual, a seguir passar para a leitura, depois para a escrita. Mais tarde, já com uma boa capacidade de leitura, de escrita e de compreensão do vocabulário, numa fase dos 13, 14, 15 anos, e tendo o aparelho fonador sido estimulado desde sempre, apostar efetivamente numa tentativa de oralização que nem sempre é possível, mas que em alguns casos, tem dado resultados. Tenho visto surdos, completamente surdos, sem próteses e implantes, a conseguirem oralizar de uma forma muito razoável e sobretudo perceptível. Tudo isto é um projeto de longo prazo, um processo progressivo e a partir de determinada altura a inclusão torna-se possível. Na minha perspetiva, as turmas podem começar a ter menos surdos, porque as pessoas se vão desenvolvendo. Nós não podemos ter um intérprete para cada aluno que está na universidade, nem podemos ter um intérprete, toda a vida, atrás de um surdo. Tem que se criar um mecanismo que leve o surdo a aperceber-se cada vez mais do que é o mundo ouvinte, mas com a tal autoestima de saber que ele pertence à comunidade surda. Na minha ótica, essa integração na comunidade ouvinte é possível. Quando o miúdo surdo chega ao 3.º ciclo já pode ter muitos mais alunos ouvintes, estamos a falar de um 7.º, 8.º e 9.º ano e, inclusivamente, acredito que seja possível, que acompanhe as aulas com professores que as dão em língua portuguesa, com o apoio de intérpretes. A título excecional e como exemplo, porque conheço bem o caso, referencio a minha filha, que no 9.º ano prescindiu do apoio dos intérpretes, porque preferia estar a olhar para o professor e fazer leitura labial do que estar a ter a interpretação por um intérprete que às

vezes não dominava totalmente os conceitos que o professor estava a lecionar. A partir do 9º ano, isso ainda se agrava mais. A minha filha que é completamente surda, tem uma cofose desde nascença, bilateral, não usa aparelhos e não foi implantada, está hoje no 11º ano, num colégio só com ouvintes e não tem apoio nenhum. A única adaptação do ponto de vista curricular é na avaliação. A português não tem avaliação da parte oral, que é substituída por outra metodologia e no inglês é o mesmo. Os testes escritos são exatamente iguais, seja a português, inglês ou a quaisquer outras disciplinas. Não há diferença nenhuma na avaliação escrita. Faz o mesmo que qualquer outro aluno ouvinte faz. É a única surda que está nessa turma. É um colégio com dois mil alunos e está integrada em termos de convívio, quer com os alunos, quer com os professores. No ano passado, esteve noutra, com menos alunos na turma. Passou de uma escola que tinha apoio para surdos para uma escola que não tinha surdos e que nunca tinha tido contacto com surdos. Como vejo que há sucesso neste processo, acredito que ele é possível de reproduzir com outros miúdos. É evidente que exige trabalho à família para aprender língua gestual. Quando digo família, é a mãe, o pai, os avós e outros familiares. Não é preciso ser um erudito em língua gestual. Naquela fase inicial dos conceitos básicos é crucial conseguir transmitir as informações e comunicar. Posso dizer que uma das coisas que nos levou a perceber que a Mariana era surda foi o facto de começar a fazer o ruído que os surdos fazem quando não conseguem comunicar, que designo por “ruído da incompreensão”. Diagnosticou-se a surdez, após algum tempo começámos a falar língua gestual e 15 dias depois deixámos de ouvir esse ruído porque passou a haver comunicação. Passou a haver um emissor e um recetor. A partir daí o processo foi trabalhoso, obviamente, mas sempre com resultados positivos, eu diria até muito positivos.

E é preciso estabelecer um percurso que permita aos surdos serem livres. Os surdos devem ser autónomos e livres, para conseguirem ser o mais independente que é possível em relação aos ouvintes. Imagine que é assaltada. Gostaria de ir com alguém fazer a participação, porque se sentiria mais tranquila. O surdo deve ter um apoio específico para certas circunstâncias especiais, tal como qualquer cidadão ouvinte precisa da ajuda de um especialista ou de alguém que conheça o seu historial e a sua maneira de estar na vida para poder estar envolvido de uma forma melhor na sociedade. Não é termos um tradutor/intérprete para todos os surdos a todo o momento. Quando a Teresa refere que um surdo finlandês viajava com dois intérpretes, isso tinha a ver com a participação num congresso. São pessoas que desempenham funções que implicam que a mensagem seja claramente transmitida. Não podemos defender que cada surdo tenha um intérprete. Não podemos pensar que cada cidadão tem um polícia atrás. Não pode ser. Há que pensar como é que estas pessoas entram na sociedade e desenvolvem as suas capacidades. Devem participar e ser cidadãos que contribuem. Não devem ser cidadãos que são dependentes do sistema, que têm muitos apoios necessários e extras para que as coisas lhes corram melhor. Não faz sentido que sejam dependentes do sistema com custos exorbitantes e insustentáveis para o Estado. Nós nunca defendemos isso.

O texto publicado na Constituição correspondeu às vossas expectativas?

MB: Sim, foi o que nós defendemos, ou seja, a língua gestual como língua natural, como primeira língua do surdo.

Qual consideram ter sido o contributo do reconhecimento da LGP para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

MB: Foi fundamental. Nós precisamos de ter um ovo para poder fazer um prato que leve ovos. No fundo, o reconhecimento da língua gestual dota de importância e de um determinado critério que tem consequências em termos das políticas de educação. Obviamente que nem sempre tem de ser assim. Há outros países em que não há legislação sequer sobre essa questão da língua gestual e já têm uma prática de concretização.

Quais consideram ser as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

MB: São, por exemplo, as praticadas na Finlândia, na Holanda, na Suécia e nos E.U.A.

ATC: Por vezes, nós pensamos que estamos avançados porque temos legislação, mas a sociedade não a cumpre. Temos uma legislação das mais modernas e inovadoras, mas escrever num papel não custa nada, o que custa é depois implementar as medidas propostas. Se bem que o reconhecimento da LGP na legislação é fundamental, o mais importante é

depois criar meios para que isso realmente se processe de uma forma lógica e coerente e que permita um desenvolvimento do surdo nos moldes em que se desenvolve um indivíduo ouvinte, para que ele possa um dia vir a ser inserido na sociedade para trabalhar, para pagar os seus impostos, para não ficar a depender das estruturas. Veja o que se ganha se conseguirmos ter indivíduos surdos, autónomos e que contribuam para a sociedade em termos gerais.

A AFAS foi consultada quando da elaboração do Despacho n.º 7520/98?

ATC: Quando saiu o Despacho mencionado, a AFAS já tinha tido reuniões com equipas do Ministério da Educação. Nessas reuniões, para além de transmitirmos a nossa posição sobre a surdez e a educação de surdos, deixámos muitas vezes, livros e documentos de que dispúnhamos. Na maioria dos casos, as posições da AFAS surgiam articuladas com as da APS. Procurávamos transmitir a experiência vivida entre milhares de surdos aquando da participação de associados da AFAS em congressos, festivais e reuniões internacionais de surdos, nas quais não encontrámos representantes de instituições estatais portuguesas.

Que propostas apresentaram?

MB: Nós sempre tivemos a mania de ir escrevendo e nós escrevíamos para o Ministério da Educação. Foi neste contexto que nós fomos recebidos numa determinada altura e que depois fomos oficialmente convidados pelo próprio Ministério, para integrar um grupo de trabalho que tinha a ver com a educação dos surdos e ia trabalhar com a DREL. Era um grupo de trabalho que integrava, se me recorde, a associação de tradutores/intérpretes, a APS, a escola das Laranjeiras, a AFAS e outros. Esse trabalho foi logo a seguir ao 7520, para estudar a sua implementação. Nós apresentámos a nossa visão sobre como é que podíamos resolver a educação de surdos em Portugal. Nós defendíamos a concentração de surdos em muito poucas escolas (cinco a sete em Portugal Continental)

Que abertura sentiram às vossas propostas?

ATC: Nós fomos lá a quatro, cinco reuniões. Havia interesse na nossa participação, porque a Teresa e eu somos funcionários públicos e o Ministério da Educação, nessa altura fez uma requisição oficial para podermos participar nessas reuniões. A receptividade do ponto de vista técnico muitas vezes existe. O problema é depois como se implementa e como se faz. Nós podemos ter reuniões e as pessoas até perceberem aquilo que estamos a tentar transmitir e nós não somos donos da verdade. Temos uma posição que pode ser tão válida como outras. Para nós é uma posição que ouve os surdos e as suas ambições e que, como já se mencionou, noutros países deu resultados em termos da integração dos surdos na sociedade.

MB: Mas, a uma determinada altura, houve desentendimentos neste grupo de trabalho, tendo a AFAS saído e apresentado as razões de o fazer por escrito à Secretária de Estado da Educação.

O grupo desfez-se?

MB: Nós saímos. É assim. O grupo de trabalho foi feito na sequência do Despacho 7520 e houve uma série de circunstâncias que nos deixaram ficar aborrecidos, tendo, numa carta, escrito: “Por tudo isto e porque com seriedade não podemos permanecer indiferentes a posturas pouco transparentes e discricionárias, num trabalho que até à data se pautava por uma filosofia colaborante e no princípio do espírito de equipa e dado que há muitas áreas, em que a AFAS desenvolve trabalho, sem colidir com eventuais estratégias de outras associações, decidiu a sua direção participar a V. Ex.^a a inexistência de condições para que esta associação permaneça no grupo de trabalho”.

Deixe-me dizer uma coisa que é importante em relação à questão do 7520. Eu estou convicta, ainda hoje, de que no gabinete da Excelentíssima Senhora Dr. Ana Benavente, havia pessoas que queriam, de facto, dar um passo em frente, que foram muito sensíveis ao que se passava noutros países a propósito da educação dos surdos. Mas há pessoas que têm sempre um bocadinho de receio quando se pretende proceder a alterações e têm receio que a ordem estabelecida fique de tal maneira pervertida que saiam prejudicadas. Este Despacho não agradava a todas as pessoas. Nunca foi intenção da AFAS prejudicar seja quem fosse. Apesar de nós nos batermos pela língua gestual, nós continuamos a achar que são precisos os terapeutas de fala, sem dúvida. Continuamos a achar que são necessários os psicólogos, os professores, os professores de Educação Especial, mesmo havendo professores surdos. Nós dizemos muitas vezes que os surdos são “desconfiados”. Eles não podem não ser. Mesmo nós,

que não somos surdos, consideramos que houve uma série de coisas que sucederam e que ficaram por explicar. Não há uma explicação normal.

Qual é a vossa opinião sobre o diploma que foi publicado? Qual consideram ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

ATC: Elaborámos um documento sobre o 7520 que remetemos à Secretaria de Estado. Se as pessoas lerem o preâmbulo, ficam com uma ideia do que deveria ser. O Despacho começa com um preâmbulo extraordinário do ponto de vista dos princípios para a educação de surdos e forma de conduzir essa política. Depois o articulado contradiz em muitas situações aquilo que foi dito anteriormente. Porque é que isto se faz assim, não sei. É uma realidade em que, muitas vezes, as pessoas estão a tentar defender os seus interesses. Pensávamos que íamos dar um salto enorme e afinal acabamos por dar só um saltinho, que muitas vezes se traduz não em avanços, mas em recuos.

Eu compreendo que seja difícil para um professor que vive num determinado sítio, ter de se deslocar trinta ou quarenta quilómetros se quiser continuar a trabalhar com surdos, pois deixa de haver uma “escolinha” com surdos em cada localidade do país. Compreendo que se não for bem explicado aos pais, a criança ter de fazer 80 km para um lado e 80 km para o outro, possa ser complicado, mas se virem os resultados a aparecer, começam a compreender que o que está a acontecer é para o melhor futuro da criança. Contrariamente ao que os pais pensam, quando põem o filho na escola ao lado de casa, não vai ser em princípio, a melhor solução. A criança vai estar completamente isolada ou tem mais um ou dois miúdos surdos, quando muito. Nessa situação, não vai haver desenvolvimento quase nenhum. Se os miúdos ouvintes de pequenas localidades, que têm a capacidade de ouvir todas as pessoas que há na aldeia, de ver televisão e ouvir rádio, se estão a mover, agora, para escolas maiores, pois isolados não se lhes favorecia o seu desenvolvimento em termos psicossociais e em termos do seu envolvimento na sociedade, imagine o que acontece com um, dois, três miúdos surdos num núcleo onde não têm mais comunicação, a não ser eventualmente a que os pais lhe podem transmitir, se já souberem língua gestual e meia dúzia de professores que também saibam um pouco de língua gestual. Eles precisam de estar num meio em que a língua gestual é falada por um núcleo muito maior e isso só se consegue juntando pessoas surdas e outros utilizadores de língua gestual. Os pais têm que perceber que é necessário este movimento. Não estamos a defender de forma alguma que têm que ir para internatos, como já aconteceu em tempos, mas que estarem juntos, todos os dias, umas centenas de surdos, traz vantagens significativas para o seu desenvolvimento. E hoje, nas deslocações, por exemplo de Évora para Beja, demora menos do que aquilo que muitos estudantes fazem, quando vêm de Cascais para Lisboa, ou quando vêm da Amadora para Lisboa.

MB: Mas, mesmo assim, o 7520 traz algumas coisas positivas, para além do preâmbulo, porque o preâmbulo são princípios, são critérios. Apesar de ser um preâmbulo e não ter a sua repercussão na lei prática, o que está ali é muito importante.

As iniciativas da Secretaria de Estado no pré-despacho e no pós-despacho pareceram-me de seriedade, apesar de não concordarmos com tudo. Quanto às ações que depois foram desenvolvidas pela DREL, tenho sérias dúvidas quanto à vontade de levar o processo até ao fim. Nós saímos para marcar uma posição.

Que tipo de ações encetaram a partir daí?

MB: Nós continuamos a escrever coisas, a fazer coisas, a desenvolver atividades, a ir aos congressos e a ser “desagradáveis”. Como nós não recebemos ordenados aqui na associação e como as nossas áreas de profissão são distintas, temos sempre aquela liberdade de dizer o que pensamos. Às vezes “chateamos” os pais, outras vezes os médicos, outras vezes os professores, outras as famílias dos implantados. E também “chateamos” os surdos.

ATC: Repare, há aqui uma posição de independência. Não é a independência por apenas trabalharmos em regime de voluntariado, mas pelo facto de nenhuma das nossas atividades profissionais ter qualquer relação com a surdez. Temos relação familiar com a surdez e por amizade. O nosso empenhamento é por aquilo que temos visto. Tentamos transmitir um pouco como é que as coisas podem melhorar. É essa a nossa luta. Mas esta independência foi sempre uma preocupação também do ponto de vista financeiro. Procurámos ser independentes, desde o início e tanto quanto possível, das estruturas estatais. Uma parte significativa das nossas receitas resulta de donativos e de quotizações. Muito mais do que de

apoios do Estado. Só se consegue ter esta postura, tendo essa independência. Essa é uma das razões pela qual acreditamos que iremos sobreviver como associação, quando sabemos haver muitas em dificuldade. É uma independência e uma lealdade. Eu nunca me sentiria capaz de estar a receber determinado tipo de apoio de uma entidade e estar a criticar essa mesma entidade. Isto tem a ver com a filosofia e com a maneira como se está.

MB: E fazemos tudo gratuito para os surdos. Isso é um princípio. É preciso haver alguma coerência. Não pondo em causa as capacidades técnicas de alguns dos ouvintes que estão à volta da área da surdez, também é verdade que há alguns que trabalham muito próximo e que têm alguma dificuldade - eu compreendo isso, é próprio da condição humana - em distinguir em termos éticos aquilo que é a área da profissão e aquilo que é a área da influência. Eu sou muito frontal e gosto de chamar as coisas pelos nomes. Acho que há alguma promiscuidade nas relações e nós tentámos sempre cuidar disto. Não quer dizer que também não tenhamos defeitos.

A AFAS participou no programa de formação encetado relativamente ao Despacho n.º 7520/98, nomeadamente a ida às escolas para falar com os professores sobre as novas orientações?

MB: Às escolas não. O trabalho terminou. Não sei se teve alguma continuação com alguns parceiros, nomeadamente os surdos. Certo é que nós não recebemos nenhum documento do Ministério da Educação a dar-nos conta do fim do grupo de trabalho.

ATC: A AFAS desenvolveu nos anos 2000, 2001, uns cursos de língua gestual, ao sábado, em que, quem estava, eram familiares (pais, avós e eventualmente tios) e ao mesmo tempo as crianças surdas. Podiam ter 3, 5, 7, 10 anos. O que se tentou criar nestes cursos, em que estavam os pais e os filhos (às vezes estavam separados, outras vezes estavam juntos), foi uma cumplicidade entre os pais e os filhos em relação à língua gestual.

Não houve nenhuma formação no âmbito do Ministério da Educação?

ATC: Com o Ministério da Educação nunca estivemos.

Qual é na vossa opinião a importância da formação para a implementação das políticas?

MB: Para mim a questão está em dois planos da formação: o plano da logística e o da materialização da formação. Outro problema são os conteúdos da formação. Houve uma série de mudanças no âmbito do Despacho 7520, mas essas mudanças em termos daquilo que era divulgado e até concretizado, era uma dança para fugir ao pouco que existia no Despacho. Era pouco, mas era significativo. Há efetivamente um "terror" muito grande que decorre da falta de informação, mas só decorre porque as pessoas não procuram, não querem. Há o "terror" que se termine com os professores da Educação Especial, se termine com o terapeuta da fala, com estes programas que são fundamentais. Não é para terminar, é preciso continuar. É preciso formação técnica e é preciso sensibilização, mas nem uma coisa nem outra têm funcionado devidamente. Eu não acho que as pessoas sejam más. As pessoas não resistem, porque são más. Eu até vejo estes profissionais terem uma relação de afeto. Eu não acho que isto tenha a ver com uma maldade exclusiva do ser humano e que esteja alocada aquela profissão. Não é isso. Há aqui uma dimensão que está tão impregnada no tempo que é difícil de alterar. A sua manutenção é feita através do medo, sendo que há pessoas que de facto têm responsabilidade nisto, mas não é a massa. As pessoas têm que ouvir, as pessoas têm que ir procurar. Nós fomos a dois ou três congressos, o Luís (anterior Presidente da Direção da AFAS) foi a mais. É bom para termos esclarecimentos. É boa a experiência de um ouvinte e sete mil surdos. É terapêutico, é didático, é pedagógico. As pessoas que trabalham com surdos deviam passar por esta experiência. Depois, ver e ouvir é diferente de ler. Cria-se uma empatia. Estou a lembrar-me daquela comunicação em que a oradora dizia "Eu tenho todos os handicaps. Sou mulher, sou negra e sou surda. Isto começou logo mal". Tinha todos os estigmas. Logo a seguir os surdos abanaram as mãos. Aquilo arrepiou-me, ainda me arrepia. A vivência faz alguma diferença e era importante que as pessoas percebessem como é que as outras pessoas sentem, porque tem a ver com a nossa condição humana. A grande maioria tem capacidade de se pôr no lugar do outro e é preciso pôr-nos no lugar do outro e depois ouvirmos os técnicos, os professores, vemos os sucessos, as estatísticas.

ATC: Para além dos Congressos Mundiais, também fomos às *Deaf Ways* que eram organizadas nos Estados Unidos, fomos a algumas reuniões que foram feitas pela União Europeia de Surdos. Tivemos a oportunidade de ver que havia surdos que estavam bem na sociedade, que estavam bem integrados, com muito menos dificuldades do que aquilo que se passava em Portugal. Percebemos aí que este é possivelmente o caminho correto e atual e que permite ter os resultados esperados para que os surdos possam viver em sociedade, ou seja, permite que, em vez de deficientes, se criem pessoas que são iguais na diferença, com as diferenças específicas de serem surdos.

O que têm a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

MB: Criam-se uma série de pequenas estruturas orgânicas que no fundo só mudam de nome. Estivemos num congresso em Almada em que se pretendia debater o Despacho. Estavam lá alguns surdos, estávamos nós e estavam maioritariamente professores. Uma das propostas era que não havia necessidade do monitor surdo, mas o professor era obrigado a frequentar 50 horas de língua gestual e eu pergunto: “Há algum professor de inglês que tenha aprendido inglês em 50 horas?” Não houve um único professor que dissesse “Não é possível”. Isto é de uma dor. Vou dar outro exemplo. Nós estivemos com a APS e com os tradutores intérpretes, nomeadamente na Presidência da República e na RTP, para defender o quadradinho da língua gestual na televisão, pelo menos nos noticiários. Não sei se se apercebeu que o tamanho foi diminuindo. Aquele quadradinho não pode ser, porque os mais velhos não veem. E os mais novos também não. É muito difícil de ver e de distinguir os movimentos necessários. Os surdos não estão a protestar e porque é que será? Não faço crítica, porque eu acho que os surdos em termos profissionais e até os tradutores intérpretes, tiveram quase sempre uma vivência de muito má remuneração. Estas pessoas, normalmente, não têm em termos de projeção e expectativa profissional, as mesmas que eu tenho e também não têm normalmente o mesmo rendimento. Acho isto profundamente injusto. Para alguns dos tradutores/intérpretes é igualmente verdade. Obviamente que esta circunstância perverte. Eu tenho pena. Nesta área da surdez é muito fácil perverter uma situação. Nós que sempre lutamos contra a adaptação dos currículos (e eles também). Lutámos sempre para que os currículos tivessem a mesma exigência, as mesmas valências, etc. No contexto de Bolonha, até se podiam aceitar algumas coisas, mas estas pressupunham um patamar intermédio que desse algumas competências que não têm. Isto não é ajudar os surdos.

Pode explicitar melhor a sua ideia...

MB: Para mim, o sistema de ensino está todo pervertido (agora não tem só a ver com surdos). Mesmo aquilo que o Estado legisla relativamente ao que é a diferença, acaba por ser pervertido, porque as estruturas acabam por poder perverter. Se eu quiser pôr o meu filho na escola, tenho duas hipóteses. Ou ponho no público ou ponho no privado. Se ponho no público, tem de ser na escola da zona e não posso matriculá-la numa muito afastada da área de residência, a não ser que tenha alguém amigo que me dê a morada de lá. É assim, não é? Se eu quiser ir para o privado, ponho onde quiser. Porque é que os pais dos surdos podem pôr ou não pôr ou dispor. Porque é que não têm as mesmas regras? Se o Estado chegar à conclusão e devia já ter chegado de que pôr os surdos todos juntos é melhor, então vamos pôr os surdos todos juntos. Se a escola for em Castelo Branco, a 50 km, não há problema, é preciso tratar com a Câmara e com a Junta de Freguesia e assegurar o transporte. Há muitas situações em que é fácil perverter. É fácil um pai esconder um filho surdo, mesmo estando com ele ao lado. Já não estou a falar do literal, estou no plano metafórico. Ele vai com ele na rua, no supermercado, é fácil esconder um filho surdo. Mais fácil do que esconder um filho com síndrome de Down, um cego, etc. Começa logo por aqui. Depois é mais fácil não acreditar que o filho é surdo. É fácil, porque não se vê. Temos que perceber também a dimensão do estigma.

ATC: Quanto ao 7520, considero que não demos o salto qualitativo que seria possível dar, se tivéssemos tido a coragem para implementar as medidas que efetivamente são necessárias para ir ao encontro, por exemplo, do que diz o preâmbulo. Não faz muito sentido, um preâmbulo muito avançado do ponto de vista linguístico/cultural e de sociedade para depois estar submetido a uma realidade que não se quer mudar.

A AFAS exerceu alguma pressão política para a revogação do Decreto-Lei n.º 319/91? Se sim, porquê?

ATC: A nossa posição tem vindo a ser defendida há 13 anos, pelos meios anteriormente mencionados. É óbvio que são princípios difíceis de aplicar, mas antes que se avance com essa aplicação, é preciso haver quem os sugira. Portanto, esta pressão foi contínua, umas vezes de uma forma mais interventiva e mais direta, como reuniões no Ministério da Educação e no Instituto Nacional de Reabilitação, outras vezes de uma forma indireta com tudo aquilo que se escreve, que se diz em entrevistas na televisão, na rádio, em congressos, em seminários, em documentos e outros.

Tivemos reuniões com outras instituições ligadas a surdos, com académicos. Tivemos o processo de conceção e elaboração de livros, não só traduções, mas também antologias de textos sobre a surdez em que participaram surdos e não surdos, pessoas que estão ligadas à surdez, portugueses e estrangeiros. Em todo este processo, fomos afirmando sempre a nossa posição.

A AFAS foi consultada quando da elaboração do Decreto-Lei n.º 3/2008?

ATC: Não me recordo de termos sido.

E continuaram a reunir com a APS, colaboraram com eles na redação do artigo 23.º?

MB: Isso não me lembro.

Qual é a vossa opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual consideram ter sido o contributo deste documento para a educação de surdos?

MB: Quando saiu o D.L n.º 3/2008 nós dissemos que estava fantástico. E escrevemos à Ministra da Educação o seguinte: "Foi com satisfação que tomámos conhecimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no que respeita à educação do surdo. Com efeito, esperou-se muitos anos, para ver concretizado em diploma legal, quer nos princípios, quer nas formas de pragmatização, parte dos anseios que a educação das crianças e jovens surdos vem corporizando". Ficámos muito contentes.

ATC: Ficamos muito contentes, mas deixamos alguns comentários: "Se bem que, em nosso entender, este diploma contemple ainda um número excessivo de escolas, propõe procedimentos concordantes com o que há muito tempo a AFAS preconizava". Para nós o número de escolas ainda era muito elevado, mas já estava mais delimitado. Ainda ontem, o Senhor Primeiro-Ministro dizia que era um crime pôr vinte crianças num recinto. Essas crianças têm que estar numa escola, porque senão ficam isoladas, ficam sem conhecimentos, ficam sem possibilidade de se desenvolver. E estava a falar de vinte. Veja o problema quando são duas ou três crianças numa escola. Já se melhorou. Já se conseguiu reduzir algumas escolas. O problema para os ouvintes é o mesmo que o problema para os surdos. É o problema do desenvolvimento global. A língua só se desenvolve com muitos alunos.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para os docentes de Educação Especial. Como avaliam a formação realizada e qual consideram ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

MB: Eu acho que não se pode falar muito sobre este Decreto, porque entre o momento que ele saiu e a alteração à lei não aconteceu nada. Não houve tempo na realidade para se fazer qualquer coisa de concertado. Aliás, até parece que o decreto foi um engano. Podia ter sido um momento muito importante, mas logo a seguir foi alterado.

O que pensam sobre as turmas de surdos?

MB: Nós damos todo o apoio, porque nós achamos que a inclusão tem que ser inclusão em grupo, não inclusão individual. E tem que ser inclusão com estruturas paralelas. Se há turmas de surdos, se há turmas de ouvintes, tudo bem. Mas é como lhe digo, há uma turma de surdos e cinquenta turmas de ouvintes, embora já seja melhor do que ter um surdo. No entanto, era importante promover-se uma equipa de pessoas que estivesse interessada em trabalhar com alunos surdos, professores, funcionários, etc. Dava-se formação em língua gestual, porque para um professor tornar-se bilingue é uma vantagem. Era criar as condições para que o surdo pudesse chegar a médico e aí, no consultório, atender os miúdos surdos. Seria simpático e isto não tem a ver com exclusão. Tem a ver com a compreensão da natureza desta particularidade.

Isto seria uma estratégia que durava dois ou três anos a tratar, mas não houve tempo. Aconteceu tudo num ápice. O Decreto saiu em janeiro e a alteração em maio.

O que pensam das escolas de referência?

ATC: Como já referimos, defendemos que só deveria haver cinco escolas com surdos em Portugal. Para isso, teria de haver uma correta política de transportes, porque hoje as acessibilidades permitem. Aquilo que nós estamos a dizer já se faz com os ouvintes - quando há dois ou três miúdos num sítio, juntam-se noutras escolas. E como foi dito pela Senhora Ministra da Educação, não é por razões económicas, mas por razões pedagógicas que se juntam os miúdos. Com os surdos passa-se exatamente a mesma coisa, só que provavelmente as distâncias que vão ter que percorrer são maiores. Mas tracam-se circunferências à volta desses cinco polos e veja-se se existem surdos nessa região. Veja-se que transportes é que se necessitam de criar para em cinco, seis locais de Portugal Continental se criarem grandes escolas de surdos. Verificar-se-ia que para 80% das crianças ou mesmo mais, a deslocação seria muito inferior a uma hora (uma hora num sentido e uma hora noutro sentido). Isto é, para uma minoria, porque a maioria estaria já nas zonas onde se estavam a desenvolver escolas. Para implementar um projeto destes, de construir cinco ou seis núcleos, podíamos utilizar um sistema de informação geográfica. Poderiam estar todos inventariados, com as suas idades. Criar uma base de dados para gerir da melhor forma um processo que traz resultados no futuro e com custos muito mais baixos para a sociedade, do que qualquer outro sistema e uso de tecnologia. Outra coisa que seria importante e que se faz nalguns países era criar condições para que os pais das crianças surdas pudessem ser transferidos para um local que tivesse uma escola de surdos e ter prioridade nessa transferência. Quando se fala em ter educação com os surdos, desde bebés ou a partir dos dois, três anos, é ter um auxiliar de limpeza que quando um miúdo cai, o sabe ajudar e que lhe fala em língua gestual. Não é só ter um professor, não é só ter um intérprete de LGP. É ter o segurança da escola a perceber minimamente língua gestual, ter todo um ambiente em que há língua gestual. Isto não quer dizer que não haja lá miúdos ouvintes, mas não podem estar 95% ou 99% ouvintes e 5% ou 1% surdos. Isto não é nem inclusão nem integração nenhuma. Nas fases iniciais do desenvolvimento do surdo, eles precisam de sentir que existem muitos mais surdos, embora mais tarde venham a perceber que são menos do que os ouvintes.

Há outra coisa que não faz sentido, e isso tem a ver com a forma como se age e se procede neste país. Primeiro dá-se formação e cria-se uma expectativa. As pessoas investem e a seguir dizem-lhes “Afinal tem que ir para outra escola”. Devia haver formação para quem decidisse ficar naquelas cinco ou seis escolas. Por muito empenho que as pessoas possam ter, não dá. Os resultados nunca podem ser bons.

O que têm a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado nas escolas? Têm acompanhado as práticas nas atuais escolas de referência?

ATC: Nós, na realidade, temos acompanhado menos. Enviámos os documentos para o Ministério da Educação e nunca obtivemos resposta. Ninguém respondeu, por exemplo, às nossas questões sobre a alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008.

O que têm a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

ATC: Não devia acontecer. Os surdos continuam a ser prejudicados.

Na vossa opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

ATC: Os miúdos muitas vezes não adquirem conhecimento e autoestima suficiente para se poderem integrar no mundo ouvinte. Depois acaba por existir um mundo que lhes é de certa forma marginal e no qual eles nunca conseguem verdadeiramente integrar-se. Como sabe, é muito fácil entre os miúdos, tomarem um de ponta, porque é gordo, porque usa óculos. Acontece o mesmo se não conseguirem comunicar com ele. Depois há aqueles casos excecionais de pessoas que conseguem ter a facilidade de aceitar sempre a diferença e até puxar por um miúdo surdo, se for necessário. Mas na maior parte dos casos, isso não sucede.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa a AFAS sobre esta alteração?

ATC: Nós escrevemos a carta a dizer que tinha sido com satisfação que tínhamos tido conhecimento do Decreto e quatro meses depois escrevemos: “A Lei 21/2008, de 12 de maio, procede à primeira alteração do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. No que respeita à educação do surdo foi com tristeza e indignação que tomámos conhecimento das alterações. É profundo o arrependimento que congrega as pessoas que, em documento próprio e oportunamente distribuído pelas mesmas entidades, elogiaram e acreditaram na mudança. A retirada da expressão “surdos”, que no documento aparecia associada a docentes, vem mais uma vez corromper os mais elementares princípios de educação dos surdos e fazer tábua rasa do conhecimento e da experiência de todos os países em que os surdos têm tido sucesso no percurso educativo e na aprendizagem. A evocação de argumentos de teor discriminatórios, utilizado por grupos ou por indivíduos, para derrube da expressão “surdos” no Decreto-Lei, revela quer dos emissores quer dos recetores, uma reflexão superficial, falaciosa e que aplica confusamente o conceito de discriminação quando se está a falar de competências. Custa-nos a crer que, pela mesma lógica, o Ministério da Educação, doravante, coloque a ensinar Língua Portuguesa, indivíduos de nacionalidade estrangeira com línguas mãe que não a portuguesa. Gostaríamos de ser informados sobre o número de professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, como primeira língua, nos diferentes graus de ensino, e que não são nativos dessa língua, mesmo que tenham desenvolvido competências nessa área do saber”. Obviamente, nunca tivemos resposta. A carta continua: “Até para a aprendizagem de uma segunda língua, como seja o inglês, note-se a relevância de ter um professor nativo dessa língua, avaliada pela crescente procura dos institutos de línguas e o respetivo sucesso que advém desse recurso. O professor de Língua Gestual Portuguesa (primeira língua para o surdo) tem de ter como requisito obrigatório ser surdo português. Os professores de Língua Gestual Portuguesa, não surdos, não são nativos da Língua Gestual Portuguesa”. Depois a carta continua.

Este conjunto de situações, no nosso entender, não favorece nada o desenvolvimento da comunidade surda. Era preciso haver dez ou quinze empregos em que fossem os surdos a dar Língua Gestual Portuguesa. Seria uma motivação para os surdos, mas até esse pequeno número de empregos, dificilmente estarão acessíveis a surdos. Estaria a reconhecer-se que a dar língua gestual os surdos são os melhores. O que se está a dizer aqui é que nem a dar a língua deles eles são os melhores e têm competência. Isto é um absurdo.

Encetaram mais alguma ação relativamente à Lei 21?

ATC: A nossa preocupação a partir dessa altura foi acabar alguns projetos e até tivemos a ideia de encerrar a AFAS. Este último ano foi um ano para refletir. Não tivemos respostas, não vemos uma grande evolução, mas continuamos a ver muitos problemas.

Sabem quem foram as pessoas ou entidades que estiveram envolvidas nesta alteração?

MB: Sabe o que é que dói? É ter havido surdos envolvidos. Foram mais uma vez manobrados. Isto é ofensivo e é por isso que eu sou bruta. Foram manobrados através daquilo que são as suas necessidades mais essenciais. Porquê?

Na vossa opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

ATC: Temos professores ouvintes que não conhecem a cultura surda. Uma coisa é passar toda a vida a falar língua gestual, outra coisa é aprender em três ou cinco anos. É no convívio com outros surdos que a pessoa desenvolve a língua. Com os professores ouvintes, as crianças surdas perdem o contacto com uma pessoa com a qual se identificam naturalmente. Os comportamentos são diferentes se um professor de LGP é surdo ou se aprendeu LGP, sendo ouvinte. A pronúncia de certeza que é diferente, se lhe puder chamar assim. A cultura e as histórias de vida não podem ser ensinadas por um professor de LGP ouvinte que nunca sentiu o verdadeiro problema de um surdo e de como ultrapassar os problemas do surdo. Ele nunca esteve 100% envolvido na cultura surda. Terá muitos mais amigos ouvintes do que surdos. Um professor surdo terá muitos mais amigos surdos do que ouvintes. Estes serão, se não a maioria, a totalidade. Um professor ouvinte até pode ser uma excelente máquina a fazer os gestos da LGP, mas depois falta-lhe a mímica do corpo, o movimento do corpo. Faltam-lhe as

expressões. Falta-lhe toda uma postura e toda uma atitude que é inerente a quem teve sempre essa língua como sua língua natural.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicado o Programa Curricular de LGP. A AFAS exerceu alguma pressão política para a publicação deste Programa Curricular? Porquê?

MB: Não. Entre 1996 e a situação atual há uma evolução real. Mas, neste momento, podíamos ir a todo o vapor e não vamos. Estamos com problemas e não conseguimos avançar. Há algumas coisas que estão comprometidas. Custa mais construir do que destruir. Destruir é num ápice, construir leva muito tempo. Apesar de estarmos numa situação completamente distinta e melhor do que aquela em que estávamos em 1996, de facto não sei se não estaremos a assistir a um recuo. As circunstâncias e o grande atraso, já não sei se é o facto de tecnicamente não se estar a evoluir no sentido em que se devia ou se é o facto de, mais uma vez, terem conseguido dividir todos os surdos. Na minha opinião, eles próprios já não estão a trabalhar com aquela eficácia e estratégia que um dia foram capazes.

E quanto à elaboração do Programa Curricular, foram consultados?

MB: Nisso não fomos nem ouvidos, nem achados. Não me lembro de alguém ter perguntado a nossa opinião. A partir do momento em que foi retirada a palavra “surdo”, nós manifestámos a nossa discordância do processo e é difícil compreender porque é que alguns surdos apoiaram esse processo. A partir daqui, sobre este aspeto, não temos muito a dizer.

Chegaram a ler o Programa Curricular de LGP?

MB: Não o analisámos nem discutimos do mesmo modo que fizéramos com outros documentos pois os pressupostos para a eficácia da sua implementação estão “viciados”.

Qual consideram ser o contributo do Programa de LGP para a educação de surdos?

ATC: Repare, a existência de um Programa Curricular de LGP é importante, como é importante ter o programa curricular de qualquer outra língua. Agora, como esse programa curricular vai ser ministrado, na grande maioria dos casos por ouvintes, e só excecionalmente será por surdos, vai ser transmitido por pessoas que nunca viveram a realidade dos surdos. Só estão a viver agora por simpatia e não pela sua vivência e pelo seu envolvimento enquanto surdos. O principal erro do programa é, na nossa ótica, o não ter professores surdos a transmiti-lo.

No vosso entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

MB: Nós temos andado a defender desde o início que com língua gestual os surdos não devem ter currículos adaptados. Não há necessidade. Têm é que ter o veículo que lhes permita aceder à informação e ao conhecimento. E têm também que ter um modelo, por isso é que são uma comunidade cultural. Precisam de ter um modelo para não acontecer como à Emmanuelle Laborit que julgava que aos nove anos ia morrer, porque não conhecia mais surdos nenhuns. Eles precisam de ter um modelo surdo, mas não precisam de ter currículos adaptados. São pessoas que têm capacidades cognitivas exatamente iguais, maiores às vezes, menores outras vezes, tal como os ouvintes.

Os tradutores/ intérpretes não podem ficar naquela dimensão do nono ano de escolaridade para fazer traduções. Agora já começa a aparecer qualquer coisa, mas é muito pouco. Quanto ao vocabulário, aprende-se em contexto de sala de aula. Nós temos agora um novo membro que vai integrar a nova lista da AFAS, em principio vai integrar a direção, vem das ciências exatas, vem da física e quer estudar a língua gestual no que concerne a nomenclatura da física. Quer fazer um gestuário técnico a esse nível. O vocabulário só acontece quando em sessão de ensino/ aprendizagem temos uma palavra, imagine “física quântica”. Nós fizemos aqui há uns anos uns cursos que foram pioneiros, foram cursos de fotografia. Foi muito engraçado, pois como sabe a fotografia tem duas componentes, o fotografar e o revelar em câmara escura. As turmas eram só de surdos e os monitores tiveram de arranjar uma maneira para que quando os surdos estivessem na câmara escura, a comunicação pudesse existir. Foi nesse contexto que se criaram gestos para palavras que tinham ou uma significância mais técnica e concreta ou uma significância mais abstrata. E até hoje, esses vocábulos ficaram. O desenvolvimento da língua gestual precisa de alunos surdos, precisa de professores, precisa de tradutores/intérpretes, precisa de monitores surdos e precisa de aulas. Precisa que eles sigam a via da química, a via da arte e da arquitetura, etc., para que não seja uma coisa artificial.

ATC: O currículo deve ser exatamente igual ao dos ouvintes e é possível que seja exatamente igual, com diferença nas línguas, na avaliação de pronúncia. Obviamente, a avaliação da participação oral de um surdo tem que ter uma adaptação. Em tudo o resto, na escrita, na Matemática, nas Ciências, na Filosofia, desde que o ensino seja feito de uma forma adequada, podem chegar aos mesmos níveis, responder da mesma maneira que responde qualquer outro jovem ouvinte.

Considero que, numa fase inicial, a língua gestual é crucial no currículo. Todo o ensino, desde os dois até aos 10 anos deve ser feito, no caso dos surdos, em língua gestual, com um professor que transmita a informação em língua gestual. A partir dos 10 anos, no 2º e 3º ciclos devem ter progressivamente mais professores que são ouvintes e falam a língua portuguesa, com maior ou menor apoio de intérprete de LGP. Obviamente que um professor que dê Física ou Matemática, conhecendo os meios audiovisuais que há hoje, com a possibilidade de ter apresentações que são muito visuais, em que a informação vai aparecendo, em que é possível introduzir setas, em que é possível introduzir movimento, é perfeitamente possível estar um professor a explicar os principais conceitos e a transmiti-los, falando com ou sem intérprete, desde que tenha a preocupação de falar sempre virado para o aluno surdo e que este tenha alguma perceção da leitura labial, favorecida pelo que está a ser apresentado. É preciso ter muita atenção à posição do professor na sala, a sua posição em relação àquilo que está a ser apresentado, para que seja possível o olhar do surdo ter não só atenção ao que o professor está a dizer e simultaneamente, àquilo que está a ser projetado. Obviamente, se estiver de costas, o aluno perde totalmente a comunicação, o que é compreensível.

Na vossa opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa Curricular de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

ATC: Repare. Não é os surdos estarem excluídos, os surdos também podem concorrer para o curso, só que na realidade não são as mesmas condições. Eles não estão em igualdade, porque o que vai acontecer é que no concurso, para uma seleção, vão na maioria dos casos ficar excluídos. Embora esteja escrito que todos podem lá estar, na realidade não é assim. Na nossa ótica, não tem lógica nenhuma. Continuamos à espera de uma resposta, sobre quantos professores de português não tiveram o português como primeira língua ou não são originários de Portugal.

Chegaram a ler o Programa de Português L2, a proposta apresentada para discussão pública?

ATC: Na altura li, mas não participámos na consulta pública. É claro que apesar de não defendermos adaptações curriculares, nós aceitamos exceções. Quando falamos da música, não estamos a considerar apenas a componente melódica. Por isso, dizemos que a componente rítmica da música pode e deve ser transmitida aos surdos. Os surdos sabem perfeitamente fazer percussão. A Evelyn Glennie é surda. Agora, quando estamos a falar de poesia e de uma métrica que tem sonoridade, como é o caso dos Lusíadas, obviamente é extremamente difícil para um surdo se não tiver as adaptações necessárias. Porquê? Porque aquilo tudo vive de uma sonoridade a que um surdo não pode, fisicamente, aceder. O surdo pode fazer tudo, menos ouvir. E conseqüentemente, na maioria dos casos, não se consegue exprimir oralmente. Mas para o surdo, ler, compreender o que lê e escrever, pode ser mais importante na sua vida do que para a generalidade dos ouvintes.

Concordam então que exista um Programa de Português específico para os surdos?

ATC: Não, não concordo. O programa tem que ser exatamente o mesmo. Nós defendemos o mesmo nível de exigência que existe para qualquer ouvinte. Eventualmente, nas correções dos testes, tem que haver pessoas que tenham a noção da forma como se estrutura o pensamento dos surdos, para que determinados erros que eventualmente possam existir na escrita sejam compreendidos. Como a LGP tem uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, ocorrem erros nos surdos que são derivados da primeira língua ser uma língua gestual e não uma língua falada. Isto é a mesma coisa que eu estruturar o meu pensamento todo em inglês e depois escrever português ou vice-versa. Existem determinados erros que surgem e que derivam da especificidade da língua mãe. Isso não significa que o programa seja diferente. As especificidades são só e apenas nos casos em que há a necessidade do ouvido. Aonde é que pode haver diferença, na minha ótica? Como já disse, a nível da poesia. Porquê? Porque a poesia tem alguma musicalidade e há situações em que para o surdo é difícil captar, mas só nessas situações.

MB: Mas eu acho que esta é uma questão que devia ser melhor refletida pelo seguinte. Se eu disser “As armas e os barões assinalados” tenho o som dentro de mim, que é o som que eu aprendi. Isto tem que ser discutido com os psicólogos, com os linguistas. Eu não entendo muito bem as adequações. Há uma questão que é fonética, mas há uma questão que é semântica. Qualquer poema para ser entendido, perceptível, etc, tem que ser trabalhado no original. Tem que se explicar que se tirou partido daquela palavra, da forma como foi empregue, da metáfora, da sinestesia ou porque faz uma brincadeira entre os contrastes ou porque tira partido só da sonoridade das palavras. Há muita maneira de fazer poesia. Se pegar no Fernando Pessoa, tem de se explicar a significância, para que eles percebam que “aquela leda e triste madrugada” não é madrugada, é a saudade que ele tem da musa. Isto tem que ser explicado a um surdo ou a um ouvinte. Para mim o tratamento da língua em termos do texto literário é um tratamento muito similar. Os surdos precisam é do veículo, do código que descodifica todas estas coisas, porque estamos a falar em língua portuguesa.

O que pensam sobre o ensino do português enquanto segunda língua?

ATC: Vou de novo falar da minha experiência. Como referi, no 10.º ano inscrevi a minha filha num colégio só com ouvintes e disseram-me que nunca tinham conhecido um surdo como a Mariana, que não devia haver em Portugal outro surdo de nascença a escrever como a Mariana. É um caso excecional... Não é um caso excecional. Foi o trabalho que foi feito.

MB: Excecional é a língua gestual. É que a Mariana teve língua gestual desde que nasceu.

ATC: Eu sou pai, mas é óbvio que a Mariana de parva não tem nada. É muito inteligente, mas há muito trabalho e há um trabalho que não é esforçado. É um trabalho natural. Estas coisas têm que ser feitas com naturalidade. Nós temos que ir pelo caminho que nos permite passar de pedra em pedra sem cairmos à água. Aquilo que nós estamos a fazer e tentamos fazer é dar um salto. Queremos que o surdo passe a ser ouvinte. Queremos que um surdo com dois, com cinco e com dez anos esteja integrado, quando isso é impossível. Isto é um percurso que tem muitas pedrinhas por onde se tem, obrigatoriamente, que passar.

MB: O surdo tem que ouvir histórias em língua gestual, tem que se rever na mãe, tem que aprender a ler todas as expressões faciais como os outros.

ATC: Quando nós chegamos a um ponto de analisar Camões ou se tem a base ou não são alterações de passar a ter a mensagem em prosa que vão permitir ter resultados.

MB: É que o problema é a língua. Se calhar a expressão “segunda língua” não é muito rigorosa. Se calhar há aí algo que ajustar.

ATC: Temos a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e o Português como primeira língua. São sempre duas línguas fundamentais. A Mariana está a fazer o Português exatamente como os outros. É evidente que quando chegou ao Camões teve mais dificuldade, porque tem a ver com a sonoridade. Mas, em tudo o resto, consegue fazer perfeitamente tão bem ou melhor que a maior parte dos outros. A própria professora transmitiu-me que tem alunos com muitos mais problemas do que a Mariana. Estou a falar numa escola que tem critérios de admissão e que tem exigência. Está lá sozinha e eu entreguei os exames e relatórios médicos que diagnosticam cofose com perdas médias de 120 decibéis. Mesmo aparelhada, razão porque deixou de os usar, pela inutilidade. Portanto, sei que é possível, mas o caminho é longo, sinuoso, com tristeza mas também muitas alegrias. Repare, não é começar a dar língua gestual e dar logo um salto, é começar com leitura, é começar com escrita, mas tudo devagarinho e de uma forma apelativa. Eu não posso, pelo facto de ter ensinado língua gestual, saltar para a escrita da mesma forma que se ensina aos ouvintes. A introdução da escrita ao surdo tem que ser feita de uma forma diferente daquela que é efetuada a um ouvinte.

MB: Eu acho que o problema é mesmo uma questão linguística. Não sei se a expressão “segunda língua” não pode ser aqui um elemento perturbador. É segunda língua no sentido de que a primeira é aquela que é adquirida naturalmente, mas a matriz linguística da significância é a mesma. Não é a mesma em termos gramaticais, tem uma outra estrutura, mas a significância, a semântica, o léxico, é o mesmo. Agora, para esse léxico há um gesto. Se o

surdo tiver uma boa aprendizagem da língua portuguesa através da língua gestual, não há problema nenhum. O problema que há aqui são as adaptações curriculares, é a língua gestual que ainda não está presente como devia e o tratamento e a educação do surdo também não está presente como devia. Isto faz com que o surdo olhe para este texto e não saiba o que quer dizer. Por exemplo neste texto, pode não saber o que quer dizer “paradoxal”, como também provavelmente não sabe o que quer dizer “preconizar” e o que quer dizer “inviabilizar”. Numa pequena frase, muitas vezes, não conhecem um número significativo de palavras.

Às vezes passa-se o mesmo com os tradutores/intérpretes. A situação é tão grave quanto isto. Este é um trabalho em que foi gasto dinheiro e tem a chancela da Porto Editora. Vê-se que houve uma tentativa de trabalho, de investigação. Teria sido importante que se tivesse investido mais tempo e isto pudesse ser um gestuário, porque dicionário de língua gestual, eu acho que não existe. Existe o dicionário da língua, da língua gestual não existe, é um gestuário. Se formos a ver diz-se “bexiga” no ouvinte e diz-se no surdo. Quando estamos a dialogar, o que há é um gesto que é paralelo à oralidade, mas se for escrito, o surdo lê a mesma palavra como eu. Portanto, dicionário não é. A Porto Editora devia ter decidido se queria fazer um dicionário ou um gestuário, porque era bom que houvesse um dicionário, porque se calhar os surdos só sabem para a palavra “discriminar” um gesto. Podia ter ido mais longe. Não quer dizer que eu até não ache que possa ter alguma utilidade. Tudo o que vem para os surdos, como há tão pouco, é sempre útil. Mas, com o dinheiro que se gastou, podia ter-se feito uma obra mais interessante, porque mesmo em termos das significâncias temos aqui muitas opções. O que os surdos precisam é de banhos de língua, da língua escrita, da significância, da gestão gramatical, porque é diferente. Podiam ter frases idiomáticas, frases de contexto. A Língua Gestual Portuguesa é usada para a comunicação, é o veículo que eles têm para aceder ao domínio das regras linguísticas e através disto têm acesso a toda a informação, seja ela oral ou através da língua gestual. A escrita é através do texto. É para ter acesso à informação profissional, à informação política, ao seu processo educacional e universitário. Enquanto não se perceber isto, o surdo dificilmente vai a algum lado e não é feliz. Enquanto nós não nos pautarmos pelo ensino e pela qualidade da Língua Portuguesa, através do acesso da língua gestual para toda a informação e enquanto todos os processos educacionais não dependerem do apoio da língua gestual, nós não vamos ter surdos a chegar com qualidade à universidade. Por outro lado, também não vamos ter surdos felizes se não tiverem a língua, se não forem reconhecidas as suas capacidades e as suas competências técnicas, as suas vocações artísticas e outras. Nós precisamos das pessoas felizes. Nós temos que nos afastar do país fotografado pelo Castelo Lopes, a negro. Não acho que isto seja problema dos professores. O surdo precisa de conviver desde cedo com a sua língua materna, a língua gestual. Precisa que se lhe dê esse veículo para crescer quer na família, quer na educação, quer na profissão e precisa de conhecer os seus pares, porque precisa de ter acesso aos modelos.

O que têm a dizer sobre a forma como o ensino do português segunda língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

ATC: Um professor não pode estar uma hora e meia a falar. Obviamente, tem de fazer interrupções, tem que apresentar diapositivos, tem que apresentar um pequeno filme, tem que apresentar questões. Se estiver uma hora e meia a falar para alguém que está a tentar fazer leitura labial, é extremamente cansativo. A capacidade de atenção e concentração de quem está a fazer leitura labial vai diminuindo, se não houver ali uma interrupção. Tendo projeções, tendo toda a dinâmica que é possível hoje com alguns equipamentos audiovisuais, com os quadros interativos, etc., consegue-se obter resultados e fundamentalmente o professor tem que ter esta cultura que é estar sempre a falar de frente para o aluno.

Pela experiência que tenho tido com a minha filha, eu acredito que no princípio era complicado para os professores, mas depois vão-se apercebendo das necessidades dos alunos surdos. Há até alguns miúdos ouvintes que alertam o professor para a forma como está a falar. Um professor que tem um aluno surdo na primeira fila não pode ir até à última fila e continuar a falar. O aluno que está na primeira fila e que é surdo, mesmo que olhe para trás, vai vê-lo de costas e não vai vê-lo a falar. São pequenas atitudes que são mais importantes do que todas as adaptações que muitas vezes se pretende fazer. Eu posso fazer todas as adaptações curriculares, mas se não tiver estas atitudes o surdo continua a não conseguir captar.

Qual consideram ser o papel dos representantes das associações de surdos na definição das políticas para a educação de surdos?

MB: Eu acho que não é linear, depende muito dos contextos e das conjunturas que se criam. A comunidade surda já teve, quanto a mim, um papel mais pertinente, mais incisivo, mais exigente do que se calhar tem agora, mas obviamente não se pode fazer nada, mas nada de nada, sem os ter como primeiros interlocutores. Eles têm que ser as primeiras pessoas a ser ouvidas e tem que se dar atenção ao que eles dizem, mesmo que nos pareça a nós ouvintes uma grande asneira. Nós estamos a falar de realidades às quais não estamos habituados. Eu não estava. Portanto, aprendi imenso. Tive que ler, estudar, ver e sentir imenso, tive que me despojar de muitos preconceitos. Acho que é impossível fazer alguma coisa sem esses pares.

Que perceção têm sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

ATC: Isso são assuntos específicos das associações de surdos. Eu creio que nós temos alguma tendência para dizer que os surdos têm muitas divergências. Mas penso que as divergências que os surdos têm, entre um grupo de um lado e outro grupo do outro, não são maiores do que as divergências que nós temos na sociedade ouvinte. Os partidos políticos são diferentes, as pessoas têm ideias diferentes e às vezes chegam ao ponto de não comunicarem. Falam muito bem, mas não conseguem comunicar. No fundo, eu diria que é a mesma coisa. Para quem pensa que um grupo pequeno podia ser muito mais unido, eles têm as divergências próprias de um grupo que tem que lutar todos os dias pelos seus direitos para se poder afirmar e para poder progredir um pouco nesta sociedade. Essas divisões que eles têm resultam da própria comunidade ouvinte, na minha opinião pessoal, ter dividido a comunidade surda para “melhor governarem”.

E a nível internacional?

MB: Eu neste momento, não estou por dentro. A APS tinha excelentes relações com a Federação Mundial de Surdos. A APS desenvolveu um trabalho muito louvável com essa Federação. Organizaram-se cá dois congressos internacionais. Estiveram aqui os presidentes da Federação Mundial de Surdos. Um dos congressos foi organizado pela APS com a colaboração da AFAS e o outro pela AFAS, com a colaboração da APS. Trouxemos a nata da nata, quer da Europa, quer dos Estados Unidos. Um foi em 1997 e outro em 2001.

ATC: A nível internacional, há muito tempo que os surdos vão a congressos, estão em conjunto e fazem parte das organizações internacionais. O que falta a nível da participação nestas instituições e mostra um desconhecimento profundo da comunidade surda e de como a mesma funciona é o facto de representantes de instituições portuguesas que têm responsabilidade na definição das políticas não participarem, normalmente, nestes eventos. Recordo o último Congresso Mundial de Surdos que foi realizado em Madrid, uma extraordinária oportunidade pela proximidade. É mais fácil ir de Lisboa a Madrid do que ir de Lisboa a Bragança. Não vi lá representantes das instituições portuguesas que trabalham com surdos, nomeadamente do Ministério da Educação, do Ministério da Solidariedade Nacional, do Ministério do Trabalho. Poderia não os conhecer e estarem lá, mas tenho dúvidas. Consultei a lista dos portugueses que lá estiveram presentes. Sempre que podemos vamos a esses congressos. Nesses congressos, fazemos reuniões com outras associações de famílias ou de pais que estão presentes, porque todos têm curiosidade em saber quais são as soluções que os outros pais têm. Numa Holanda, numa Austrália, em Portugal, nos Estados Unidos. Normalmente, há uma reunião em que todos se juntam e se tentam dar caminhos para educar, o que temos de fazer para melhorar a educação de surdos.

Aqui em Portugal, existe articulação com a APECDA e com outras associações de pais, no mesmo sentido?

ATC: De vez em quando há pais de crianças surdas que vêm ter connosco. Querem educar uma criança surda e querem saber qual é o caminho. Nós damos a nossa opinião, a nossa filosofia, o nosso pensamento, dando liberdade total às pessoas. Depois, escolhem o caminho que querem seguir.

Qual consideram ser o papel de associações como a AFAS na definição das políticas para a educação de surdos?

MB: Eu acho que a AFAS tem tido o papel possível, que se calhar até é um papel com alguma importância, embora nós não tenhamos propriamente muitos surdos. Na maioria os associados são ouvintes. Dado o universo que existe, se calhar é muito importante. Temos tentado fazer algumas atividades que se calhar foram pedradas no charco. É fundamental que os pais dos surdos, os avós dos surdos, os amigos dos surdos, os colegas, se envolvam.

É importante criar-se um observatório de língua gestual e é importante trazer associações que venham a desenvolver ações dentro daquilo que é a defesa da comunidade surda, a defesa desta minoria cultural, a defesa da língua gestual. Não se percebe que estando no início do século XXI, haja tantas hesitações, haja tantas dúvidas quando a informação está disponível. Consultem. Olhem para o que se passa nos Estados Unidos, que para mim nem é um país de grandes exemplos. Em termos sociais é um país que deixa muito a desejar, mas que, o contexto histórico fez com que tivessem uma Gallaudet University.

ATC: A nossa relação com as associações de surdos sempre foi boa. A AFAS tem treze anos e contou sempre com o apoio de outras instituições. Há alturas em que se cresce, há alturas em que se diminui a atividade. O trabalho na AFAS é 100% voluntário. As vidas das pessoas são complicadas. Nem sempre é possível para quem trabalha e para quem tem família estar sempre, sempre, sempre presente ao longo de treze anos com a mesma intensidade. Não somos uma instituição profissional, somos uma instituição que faz tudo por voluntariado.

Temos muitos contactos, nomeadamente com académicos. Os livros que temos feito resultam precisamente desses contactos com o mundo académico, com os surdos, dentro de Portugal, fora de Portugal, com CODAS inclusive, portanto, filhos de pais surdos. Temos situações que são refletidas nesses livros. É importante para nós dar a conhecer todo o tipo de relações que podem existir neste mundo da surdez, sejam pais surdos e filhos ouvintes, sejam pais surdos e filhos surdos, seja surdos que têm filhos ouvintes. Tudo isto é um mundo de relações, que têm as suas especificidades. É importante ter-se esta noção para se conseguir bons resultados. Nas nossas atividades até já estiveram presentes surdos-cegos. Lá fora é muito comum, estarem os surdos cegos também. Eu saliento que se a surdez em Portugal é complicada, com os surdos-cegos o problema é muito mais grave. Lá fora vi pessoas surdas-cegas a fazer uma vida autónoma, no sentido de irem com o seu cão apanhar o autocarro. Comunicam em língua gestual através da leitura nas mãos. Vi-os a ir para o hotel, para o quarto, a conseguirem ter um grau de autonomia significativo. Em Portugal, estamos muito longe disso. Muitas vezes, as soluções são simples. Vou dar um exemplo. A primeira vez que me puseram um surdo-cego nas "mãos", tinha que subir umas escadas num auditório que a certa altura tinha uma plataforma. Como sou relativamente grande, agarrei no senhor e quase o levei à força. Quando vi os degraus, pensei "Como é que lhe vou dizer que tem degraus para subir? Depois, como é que lhe vou dizer que tem uma plataforma? Ele não ouve, ele não vê. Portanto, agarrava-o e fazia imensa força. Quando chegou ao cimo da plataforma e o entreguei à pessoa a quem me tinham pedido, deve ter tido um alívio enorme. Foi nesse ponto que percebi como é que se faz. Muito simples. Basta dar o braço e a pessoa segue exatamente os nossos movimentos. Sente como é que nós vamos atuar. Eu uso este exemplo para dizer que nós, muitas vezes, andamos com soluções muito complicadas, quando o caminho é muito mais simples. Tem é de ser o caminho certo.

Qual consideram ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

MB: Acho que a melhoria da relação com os outros atores não decorre do amadurecimento de um relacionamento de respeito ambivalente, de parte a parte, mas sim do prescindir de algumas coisas que os surdos têm vindo a prescindir por razões naturais à sua necessidade de sobrevivência. Eu tenho dúvidas que a relação com outros atores decorra desse respeito mútuo. Acho que a visibilidade que hoje o surdo tem, que não tinha há dez anos atrás, colabora para que as pessoas sejam mais sensíveis, para que muito devagarinho se vá diluindo o estigma, mas grande parte das ações não são quanto a mim ações que estejam estrategicamente concertadas. Mas também o surdo tem feito grandes cedências. Na minha perspetiva de ouvinte, essas cedências não são favorecedoras daquilo que são os objetivos principais do surdo. Gosto e tenho um grande respeito pelos surdos, mesmo quando não concordo com eles.

ATC: É fundamental a articulação da comunidade surda com todos os pais, mas na generalidade não foi facilmente conseguida em Portugal. A ligação entre os pais e os surdos não é fácil. Porquê? Porque os pais, a primeira coisa que querem quando têm um filho surdo, é que ele seja ouvinte e não aceitam facilmente que o miúdo seja surdo. E como querem que ele seja ouvinte “à força”, não comunicam facilmente com a comunidade surda. Na grande maioria dos casos, há pouca comunicação entre os pais das crianças surdas e a comunidade surda.

O que pensam sobre o direito de escolha parental?

MB: Eu não escolho. Porque é que eles podem escolher? Eu só escolho as duas ou três escolas que estão na zona da minha morada ou numa morada fictícia, dos avós por exemplo. Caso contrário, não posso pôr noutra escola. Porque é que os pais dos surdos podem?

Vocês consideram que não devia existir o direito de escolha parental?

MB: Nesse aspeto, não, porque acho que o Estado tem que velar por aquilo que é o interesse da criança e do surdo. Mas é preciso assegurar condições. Se o Estado achar que o surdo tem uma melhor educação numa determinada escola, é naquela que o surdo deve ficar, mas há que desdramatizar, há que informar, porque as pessoas têm estigmas. Há uma série de questões. É preciso assegurar o transporte, etc. Noutros países, os pais dos surdos têm alguma vida facilitada dentro das empresas e do mundo do trabalho para poderem ir aprender língua gestual. Têm horas para sair mais cedo para poderem ir tirar língua gestual, mas não é a empresa que fica prejudicada, porque não tem que ficar, é o Estado que apoia.

ATC: Acho que o Estado deve dar um caminho e deve dar apoios para o mesmo, um apoio que lhes permita no futuro enquadrar esses surdos na sociedade, com os melhores resultados e com os menores custos do ponto de vista financeiro e do ponto de vista social. Não é criar deficientes, mas pessoas livres e independentes.

Acho que os pais têm, de facto, de ter condições para aprender língua gestual. Hoje é muito mais fácil com os meios audiovisuais. Era interessante a televisão ter um programa para ensinar língua gestual com alguma regularidade. Serviria para pais, para amigos, para curiosos, etc. Criar-se-ia um conjunto de pessoas que quando um dia um surdo as abordasse na rua, elas diriam “Este é um surdo” e não “Afasta-te, porque eu não percebo nada do que estás a dizer”. As pessoas pensam que estão a falar com um “tontinho” e não percebem que não é assim. Os surdos têm apenas uma dificuldade específica. Se nós estivermos familiarizados, se tivermos convivido com esse problema, provavelmente teremos uma reação diferente. Os pais poderiam aprender língua gestual através da televisão, através de cursos pagos, através de formadores que poderiam ir a casa, de quinze em quinze dias ou uma vez por semana, naquelas fases iniciais de desenvolvimento. Era importante para os pais perceberem quais são as principais palavras. Não é ensinar a dizer “político”, não é ensinar a dizer “primeiro-ministro”. É ensinar a pedir para ir à casa de banho, o pedir para comer, tudo o que está adaptado a uma criança de um, dois, três anos. O conteúdo do curso deve ser adaptado à especificidade das necessidades de uma criança. As pessoas podem dizer que não têm tempo para aprender língua gestual. São opções que a família tem, se a prioridade é entregar toda a educação de uma criança surda a uma instituição e à escola ou se quer participar ativamente nessa educação e favorecer o desenvolvimento do seu filho. Pela experiência que tenho, o facto de termos institucionalizado a LGP como língua oficial em casa, simultaneamente com o português, permitiu um desenvolvimento extraordinário da minha filha, felizmente com excelentes resultados até hoje.

Se o Ministério da Educação os consultasse novamente com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas fariam?

MB: Como desde sempre mencionámos, concentrar os surdos em cinco escolas. Recorrer à colaboração das associações e das Juntas de Freguesia e das Câmaras para a deslocação. Tentar alterar alguma legislação em termos da relação laboral para que os pais dos surdos pudessem ter tempo para a aprendizagem da língua gestual, sendo que esse tempo só era facultado com o comprovativo desta circunstância. A educação devia ser feita em escolas em que houvessem meninos e meninas e jovens ouvintes, mas na mesma proporção, quer de alunos, quer de técnicos. Não adaptar os currículos e, de facto, gostávamos de ver entrar na faculdade os surdos de pleno direito, não com facilidades, nem eles, nem o meu filho que por acaso é ouvinte. O povo egípcio há não sei quantos séculos atrás percebeu que é na criança e no jovem que está a continuidade. Foi o primeiro povo que tratou bem do jovem e da criança.

Nós temos que perceber que a continuidade do nosso país passa pela educação dos nossos jovens e a educação não tem que ser forçosamente toda acadêmica. Não pode é ser aligeirada. As pessoas têm que chegar à universidade a dominar todos os aspetos linguísticos, porque senão nunca saberão escrever e nunca saberão comunicar.

ATC: Ter uma base de dados sobre os surdos para tentar criar as cinco, seis escolas de referência, escolher quais seriam os locais para instalar essas escolas, ver quem eram os professores e o pessoal auxiliar mais qualificado em língua gestual. Ver onde é que haveria mais surdos disponíveis para participar nesse projeto, de forma a minimizar os custos das deslocações e das movimentações, quer dos surdos, quer dos seus familiares. Criar uma estrutura em que os surdos se pudessem desenvolver no seio da sua comunidade e progressivamente fazerem a sua integração na sociedade ouvinte, com uma enorme autoestima, o que na minha ótica é fundamental para o sucesso futuro.

Transcrição da Entrevista E13 – Carlos Afonso

Entrevista a Carlos Afonso

- Coordenador do Departamento de Educação Especial numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (desde 2008)
- Professor coordenador na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto
- Docente de Educação Especial desde 1981 na área da surdez
- Coordenador de Equipas de Educação Especial e de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos durante 11 anos

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP? De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Eu penso que foi de uma importância básica, primeiro porque permitiu passar-se da ideia de que era uma linguagem para a ideia de que era uma língua. Por outro lado, a partir desse momento passou a haver alguma coisa a que as pessoas se pudessem agarrar quando quisessem fazer propostas. Também deu à comunidade surda a importância que ela eventualmente não tinha até ao momento e sendo o reconhecimento em 1997 e o Despacho Normativo 7520 em 1998, provavelmente houve ali alguma ligação entre uma coisa e outra. Se não tivesse havido o reconhecimento da LGP provavelmente não tínhamos conseguido ir mais longe. Historicamente foi importante, porque fomos dos primeiros países a reconhecer a língua gestual, o que é um marco para nós.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

Eu acho que cada vez mais o “ser surdo” começa a ser entendido dentro da perspetiva sócio-antropológica. Há uns anos atrás era que se tratava de um deficiente auditivo e a nossa preocupação era com a sua reabilitação. Acho que esse conceito começa cada vez mais a ser esbatido ou diminuído, até pelo exemplo que temos dos surdos enquanto adultos, integrados em vários contextos, nas associações, enquanto formadores nas escolas e noutro tipo de formação. Isso leva-nos a olhar para eles e a perceber um pouco os efeitos daquilo que nós próprios fazemos. A ideia do “ser surdo” é já muito mais clara na perspetiva cultural do que na perspetiva do défice. É curioso que nas minhas aulas, coloco sempre no primeiro dia esta questão “O que é ser surdo?” e a partir daí eu desmonto. A conceção que as pessoas têm é a reducionista, a dos surdos como pessoas que não ouvem. Levo-os a perceber o outro lado, que é uma construção que nós também fazemos. É uma construção simultânea e aqui há um problema complicado. É que nem sempre estes discursos são coincidentes. Há uma proximidade maior aos surdos, àquilo que eles pensam, mas nem sempre eles próprios têm uma consciência da sua identidade que seja uma consciência que ultrapasse o mero aspeto corporativo, nem às vezes têm consciência da forma como nós os vemos. É esta relação que vai levar à forma como construímos a ideia do ser surdo e aqui parece haver ainda um hiato.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

Por um lado, há uma política oficial e essa política oficial defende o bilinguismo. Acho que isso é muito claro e isso parece-me que é uma vantagem. É muito claro em termos legislativos, é muito claro em termos da política educativa. Daquilo que deriva do Ministério da Educação até às direções regionais. É uma vantagem, porque não andamos a perder tempo, como já aconteceu há alguns anos atrás, a definir se é desta maneira ou daquela. Mas, para além dessa definição da política educativa que deriva de um politicamente correto em termos teóricos do bilinguismo, o que é facto é que na prática nós continuamos a ter heranças de várias perspetivas e continuamos a tê-las por vários motivos. Por um lado, as estruturas que foram criadas para dar resposta quanto às outras perspetivas não chegaram a acabar e, portanto, nós tivemos modelos que foram criados para a defesa do oralismo e para a defesa da integração como valor máximo, defendendo a questão da integração social, que continuam. Temos também perspetivas mais ligadas à filosofia da Comunicação Total. Não sei se poderemos falar em Comunicação Total, porque ela nunca chegou verdadeiramente a ser posta em prática. O que aconteceu mais foi o desenrascanço total. As pessoas diziam: “Eu pratico a Comunicação Total, porque falo e simultaneamente desenho e não sei que mais”, esquecendo-se que a Comunicação Total não é exatamente isso. Há situações de base que

são diferentes. Um outro aspeto é que a formação que as pessoas foram tendo não as preparou suficientemente para o trabalho em termos de bilinguismo. Se nós entendermos que o bilinguismo é passarmos o currículo e o trabalho que temos com os ouvintes para língua gestual, aí ficamos descansados, porque basta ter um formador ou um intérprete ao nosso lado. Os professores ficam descansados no sentido em que acham que é a mesma coisa, não precisam de fazer mais nada. Apenas mudam a chave, a agulha. Mas se o bilinguismo for entendido na dimensão da cultura e na dimensão do currículo, nós temos que perceber se há efetivamente métodos bilingues. Ainda ontem, eu estava a ler um trabalho e ocorreu-me essa questão. Eu não conheço métodos bilingues, eu conheço a utilização supostamente do bilinguismo, eu conheço a utilização da língua gestual, mas não conheço métodos. Métodos oralistas eu tinha. Sabia que havia o método de Van Uden e outros, porque era uma coisa que estava estruturada e me dizia: "Face a estes problemas dos surdos temos um processo de os ajudar na construção da linguagem oral e da linguagem escrita". Quando entramos nas perspetivas bilingues eu não tenho um método que me diga como vou começar, como vou trabalhar a língua gestual, como é que vou articular a língua gestual com o Português, etc. Nós temos a ideia de que é importante a língua gestual, temos a ideia de que é importante o Português e de que é importante articular. Não temos ainda certeza se deve ser um bilinguismo sucessivo ou simultâneo. Quanto a um método estruturado em si mesmo, não temos. Como é que eu trabalho a língua gestual? Na maior parte das vezes, a língua gestual aparece para os miúdos como uma língua ensinada e não como uma língua adquirida, ou seja, ela ainda aparece para os surdos como se fosse uma língua estrangeira, quando para os ouvintes, o Português surge em primeiro lugar como uma língua adquirida e depois surge como uma língua sistematizada. Mas, nesta perspetiva, por exemplo nos métodos oralistas, a língua oral aparecia como uma língua que era ensinada e trabalhada especificamente. Nas perspetivas bilingues, nós não sabemos como, nós não temos nada estruturado, temos apenas a ideia de que é importante. Face a essa dificuldade, o que as pessoas continuam a fazer são experimentações livres. A gente vai tentar ver se isto dá resultado, vai tentar ver se aquilo dá resultado, vai buscar um bocadinho de oralismo, vai buscar um bocadinho de outras formas de expressão, vai metendo uns gestos, vai ficando muito contente com algumas coisas. Mas, no fundo, a questão fundamental é como é que nós conseguimos que alguém que não tem comunicação e que não tem uma língua estruturada, faça a sua aquisição de uma forma natural, e que faça uma reflexão e que também tenha essa língua estruturada e relacionada com o Português. Eu acho que essa dificuldade leva a que as práticas sejam as mais díspares possíveis. Estamos a falar supostamente da mesma coisa e a fazer coisas completamente diferentes.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

A própria ideia de inclusão e integração foram úteis e são úteis enquanto marcadores e metas que nos fazem ter alguns pontos de referência e alguns pontos de evolução. Mas não podem ser vistos de uma forma ortodoxa. O que é que eu quero dizer com isto? Já a própria situação de integração, o conceito de integração é posto em questão na medida em que corresponde a uma fase intermédia. Mas o próprio conceito de inclusão não pode ser vendido na ideia de que é a salvação das coisas todas, porque ele tem sido na maior parte das vezes utilizado de uma forma a meu ver pouco correta, ou seja, na perspetiva de que a mera colocação no mesmo espaço, nas mesmas situações, com o mesmo tipo de oportunidades, leva à inclusão. Mas só leva à inclusão se houver um processo de diferenciação positiva e se daí resultar uma mais valia para os próprios, ou seja, é a situação de eu poder escolher se quero ou não ser incluído. Nós partimos do pressuposto de que todas as pessoas devem estar incluídas, porque o facto de alguém estar de fora nos leva à ideia de que essa pessoa está à margem, mas muitas vezes das margens vêm as grandes evoluções. E, portanto, o próprio conceito de inclusão, seja dos surdos ou não, tem que ser pensado. Nós podemos estar a cair naquilo que o José Alberto Correia fala que é as ciladas da inclusão. Podemos estar a cair nas contradições do nosso próprio discurso. No caso dos surdos, a questão é ainda mais complexa na medida em que todos os processos de integração e de inclusão partem da ideia de uma maior valorização da componente social. A integração é muitas vezes validada em função da ideia de que nós precisamos de encontrar a identificação com os pares da normalidade e precisamos de encontrar meios de socialização mais supostamente normais. E, poucas vezes, a integração e a inclusão são validadas na ideia da mais valia do que isso traz para o indivíduo em outros aspetos que não a socialização. No caso dos surdos, isso acontece ainda mais quando nós podemos perceber que a construção comunitária e a construção identitária do surdo é alguma

coisa que é muito forte e que deve ser muito forte e na qual se deve apostar em termos de trabalho. Ao se apostar nisso, porventura nós estamos a romper com a ideia normal, habitual, formal de inclusão. É a ideia de que para estarem incluídos, os alunos têm que estar juntos com os outros, no mesmo espaço e na mesma situação. Mas podemos estar a criar uma outra ideia de inclusão, que no meu entender é a mais correta. Não é a ideia de todos ao molhe e fé em Deus, mas a ideia de que a inclusão é encontrarmos espaços próprios para o indivíduo, isto é, se a ideia de inclusão for de que todos têm a resposta que é mais adequada a si próprios, se a resposta mais adequada no caso dos surdos é o facto de eles não estarem numa turma de ouvintes, então isso é um processo de inclusão. Se tivermos um conceito mais restrito, de que a inclusão é estarmos numa turma de ouvintes, com o mesmo currículo e fazendo as mesmas coisas, então... Daí que eu ache que a dificuldade não é tanto na defesa de que eles devem estar em turmas de surdos, a dificuldade é defender-se isto para os surdos e, ao mesmo tempo, defender-se no caso de alunos com grandes dificuldades motoras e mentais, que devem estar no mesmo espaço escolar. O que eu acho é que temos de deixar de estar permanentemente a discutir se o melhor é a integração ou a inclusão ou outra coisa qualquer. Acho que essa fase foi muito importante, mas neste momento não é o fundamental. O que é fundamental é nós olharmos para os miúdos que temos, para as situações e pensarmos que percursos é que nós devemos ter, que estruturas, que metodologias, que métodos, que situações, que respostas é que devemos ter, para que efetivamente eles se construam com uma identidade surda, se construam com uma identidade abrangente da comunidade portuguesa e se construam cognitivamente e profissionalmente. O resto para mim é secundário.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que tem marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Sei que anteriormente ao reconhecimento andavam muito ligadas às referências suecas devido ao Acordo Luso-Sueco e a todas as ligações que havia com os suecos. Depois, aqueles que passaram a ser vistos como locais de trabalho que nos pudessem influenciar mais foram Gallaudet e também as escolas suecas. Na altura das UAAS, um grupo de professores aqui de Paranhos foi a Gallaudet e isso permitiu um maior conhecimento. Por outro lado, existem as referências em relação ao paradigma sócio-antropológico da surdez e que nos vêm sobretudo da literatura brasileira, nomeadamente os estudos da Universidade do Rio Grande do Sul, o Carlos Skliar e outros. São mais ou menos essas as influências que considero terem influenciado as práticas.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Eu acho que na altura aquilo representou uma grande vantagem. Nós estávamos perante um momento de grande desinvestimento na educação de surdos, porque tinham existido os Núcleos de Apoio à Surdez, os NACDAS e os NADAS, na década de oitenta. A partir de 1992, com a criação das Equipas de Ensino Especial e mais tarde com a criação das ECAES, o que acabou por acontecer foi que as crianças com surdez foram espalhadas pelos locais que davam apoio aos outros tipos de deficiência e na maior parte das situações isso levou a que os miúdos ficassem muito mais isolados nas escolas, porque em vez de estarem em grupo como até aí, passaram a estar um ou dois por escola. Os próprios apoios foram diminuindo, porque as pessoas também não se foram especializando. As vagas que havia para concurso eram sobretudo vagas da deficiência mental. Da parte do Ministério da Educação, centralmente e regionalmente, não se falava muito da surdez e o 7520 veio chamar a atenção para a especificidade e nomeadamente relançar a discussão sobre a melhor forma de organizar os apoios para a surdez. E sobretudo, o 7520, quando apareceu, passou quase despercebido. Só começou efetivamente a ter uma maior implicação prática quando o Ministério da Educação resolveu fazer círculos de estudo e ações nas várias regiões para discutir a implementação do 7520. Quando, por exemplo no Porto se fez uma reunião, não sei se foi a primeira que se fez no país, eles concentraram várias pessoas e aí discutiu-se uma nova forma de organização dos alunos. Foi aí que se voltou a falar novamente nas turmas de surdos, que naquela altura era uma situação meia proibida. Era quase um escândalo falar-se que os meninos não deviam estar com os ouvintes, mas colocados juntos em turmas de surdos. Nessa altura, houve muita gente que reagiu negativamente ao facto de se retomarem as turmas de surdos. Depois as pessoas que estavam naqueles grupos levaram como incumbência para os seus locais de

trabalho a tentativa de criação das UAAS. Aí é que houve processos de desenvolvimento diferentes consoante as regiões.

Essa formação foi passado quanto tempo?

Eu penso que esta formação foi mais ou menos em 1999 ou 2000. Depois até posso confirmar esses dados. Mas não foi logo de imediato. O Despacho passou completamente despercebido inicialmente e só passado um ano e tal é que aconteceu essa ação, penso que no final do ano, talvez em julho. Depois, no ano seguinte, é que houveram modificações. A ideia era que depois essa equipa que estava constituída nacionalmente fosse acompanhando o desenvolvimento das Unidades locais. Depois, por vários motivos, acabou por não acontecer assim. Entretanto, algumas das pessoas saíram.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Houve um Encontro, penso que em 2000, no Vimeiro, das Unidades de Apoio a Surdos, e onde se tentou ver em que circunstâncias é que elas se tinham vindo a desenvolver. O que se verificou é que algumas pessoas tinham passado a chamar UAAS àquilo que eram as salas de apoio, porque a modalidade de salas de apoio para surdos era uma coisa que já existia há muito tempo, na escola A, na escola B. Então as pessoas passaram a chamar àquilo UAAS, mas mantinham as salas de apoio aqui e acolá. Noutros casos, as pessoas foram mais radicais e cumpriram aquilo que nas ações tinha sido apontado como sendo a perspetiva, ou seja, a concentração num único local, numa escola EB2,3 ou noutra situação, os alunos surdos de uma determinada região. Nesse sentido, as UAAS foram o embrião das escolas de referência. E outros achavam, como foi o caso da equipa onde eu estava, que as UAAS poderiam ser organizadas em função de várias escolas, mas em função de uma perspetiva organizativa comum a essas escolas. No caso aqui do Porto, nós já tínhamos um percurso que, quando a proposta das UAAS apareceu, nós agarrámo-la logo. E aliás, é curioso saber que quando as Unidades surgiram não se chamavam UAAS, chamavam-se UEDA, Unidades Especializadas de Deficiência Auditiva, e mudaram para UAAS, por causa da pressão das associações de surdos que achavam que os surdos não eram deficientes auditivos. Então, os primeiros documentos que foram feitos, e nomeadamente as propostas que foram feitas surgiram com o nome de UEDA. Uma das primeiras e penso que até foi nacionalmente a primeira que foi formalizada e aprovada, isto porque nós tínhamos que apresentar propostas da criação das Unidades que depois tinham que ir a Despacho e ser publicadas, uma das primeiras foi aqui do Porto, chamava-se Porto Centro Ocidental, e que resultava já de um processo que tinha havido de tentativa de articulação entre o trabalho que era feito na surdez em várias escolas da zona. Nós tínhamos uma situação caricata, tínhamos três equipas de coordenação dos apoios educativos na zona do Porto. Ao nível do pré-escolar, as crianças eram apoiadas por um jardim de infância que pertencia a uma determinada zona. Ao passarem para o 1º ciclo, podiam ir para a equipa A ou a equipa B, naquela altura era a Ecae 42 ou 43, chegavam ao 2º ciclo, passavam para a 42 e depois no 3º ciclo, passavam para a 43. Não havia articulação nem entre os recursos nem entre as perspetivas. Então, mesmo antes de surgir a proposta das UEDAS, nós já tínhamos feito a proposta de reorganização no sentido de concentrarmos os miúdos em menos sítios, em sítios mais concentrados e, por outro lado, de definirmos que a coordenação de tudo isto era feita apenas por uma única estrutura. A primeira vantagem que houve foi voltar a ter pessoas que estavam organizativamente centradas na problemática da surdez, porque até aí, os professores dos surdos reuniam com a equipa toda dos apoios educativos e, em cada uma das equipas, eram apenas um ou dois docentes da surdez, no conjunto de vinte, trinta ou quarenta professores da Educação Especial da área da deficiência mental, pelo que os problemas dos surdos nunca apareciam. Ao se ter criado esta estrutura, esta Unidade, no caso aqui do Porto, juntaram-se pessoas que estavam a trabalhar no Bom Sucesso, em Paranhos, no Colégio não sei das quantas, e toda a gente reunia ao mesmo tempo. A sede dessa UAAS foi aqui em Paranhos. E permitiu também que as pessoas voltassem a pensar num percurso integrado dos alunos, isto é, que quando eles entram, quando nós os detetamos em termos de intervenção precoce e depois definimos para onde é que eles vão, que entre todos houvesse uma perspetiva comum. Nessa altura, desenvolvemos aqui nesta Unidade um círculo de estudos e tivemos as nossas próprias reuniões creditadas pelo centro de formação e com base nessa creditação foi possível contactar com realidades diferentes. Alugamos uma camioneta e fomos todos a Lisboa ver o que se passava na Casa Pia, e depois fomos a Gallaudet. Houve um retomar do sentido de corpo, de olhar para a

surdez e vê-la de uma perspectiva diferente. Isto também coincidiu com mudanças na própria organização da DREN. Passou a estar uma pessoa mais responsável pela surdez, o que até aí não existia, porque houve um hiato bastante grande entre a saída de uma pessoa que foi a responsável durante vários anos e depois a indicação de uma outra pessoa mais responsável pela surdez. A própria estrutura das UAAS e o facto de existirem UAAS com pesos diferentes levou também a que tivessem existido processos de formação induzidos pela própria Direção Regional e houvesse processos de maior acompanhamento a essas situações. Se quisermos, o que as UAAS trouxeram de bom numa primeira fase foi esse sentido organizativo. O que pode na minha opinião não ter resultado bem nas UAAS, foi o não se ter ido às últimas consequências em termos organizativos. Apesar de existir uma estrutura, ela estava como um corpo estranho relativamente às equipas de coordenação dos apoios educativos. E, por exemplo, apesar dos professores terem as reuniões da UAAS, também era exigido que tivessem as reuniões com a equipa dos apoios educativos. Também não era muito bem definido quem coordenava. Havia a ideia de que a responsabilidade pela coordenação pedagógica cabia às UAAS, no entanto a coordenação administrativa era diferente. Era a coordenação administrativa que definia se as pessoas tinham que ir a umas reuniões ou a outras e essa responsabilidade cabia às equipas. As pessoas tinham que ir a todas as reuniões. Falharam um bocado alguns desses aspetos. Falhou também a definição de um projeto pedagógico. Não se foi consequente na ideia de que o percurso dos surdos devia ser de certa forma, porque se consignava que em termos do pré-escolar os meninos deviam estar integrados com ouvintes, no 1º ciclo deviam estar em turmas de surdos, depois no 2º e 3º ciclos, deviam passar novamente para turmas de ouvintes. Não havia aqui um projeto. Nuns sítios fizeram-se turmas de surdos no 1º ciclo, noutros sítios os alunos continuavam integrados com ouvintes. Muitos locais apenas mudaram o rótulo, antes tinham as salas de apoio e depois passaram a chamar-lhes Unidades. O problema, que parece afetar também agora as escolas de referência, é que isto não pode ser apenas um arranjo administrativo, tem que ser sobretudo um projeto pedagógico. Isso não foi completamente consequente, porque numa primeira fase, as pessoas juntaram-se e potenciaram mais o muro de lamentações de terem estado afastadas e de não terem existido os devidos apoios relativamente à surdez. Conquistaram-se algumas coisas, nomeadamente a possibilidade de ter alguns formadores, intérpretes não tanto, mas alguns formadores sim. Quanto a mim, este processo durou muito pouco tempo e não permitiu que se criassem de raiz e de uma forma consistente as próprias estruturas. O mais estranho é que foi feita muita coisa para que as Unidades fossem criadas, mas depois nunca foi definido explicitamente se as UAAS tinham acabado ou não. Durante algum tempo eu não estive ligado a elas e quando voltei, aquilo que acontecia era haver uma única UAAS, a UAAS do Porto e do Grande Porto, com uma confusão administrativa total. Depois, de repente, com a introdução do 3/2008, ou ainda antes disso, com a eliminação das equipas de coordenação e a passagem das competências para as escolas, nunca ninguém disse que as UAAS tinham acabado, mas também nunca ninguém disse que as UAAS tinham continuado. As ECAES também nunca acabaram por Decreto, acabaram porque deixaram de ser colocados professores para elas. Quanto às UAAS, o que é que aconteceu? Os professores estavam a trabalhar em diferentes locais e tinham uma estrutura que os unia. Continuaram a trabalhar nos mesmos locais e deixaram de ter uma estrutura que os unia, isto é, cada um passou a trabalhar isolado. Como não havia equipas de coordenação que pudessem fazer esse trabalho, também não competia às equipas locais mobilizar os outros no sentido de todos se articularem, se juntarem e reunirem em conjunto. A partir do momento em que as estruturas da Educação Especial passaram a estar integradas completamente dentro dos agrupamentos, não havia nada que as unisse. Isto aconteceu por volta de 2005, 2006. Foi talvez há quatro anos. Este vazio que se instalou levou a que ninguém soubesse depois o que fazer. Se a existência de ECAES permitia que houvesse reuniões e a troca de experiências entre as pessoas, se permitia que existisse uma perspectiva comum, no momento em que tudo se fragmentou e cada uma das escolas passou a funcionar de sua forma, passamos a estar novamente sujeitos apenas às regras que existiam em cada agrupamento. Não se avaliou se funcionaram bem, se funcionaram mal, se tinham servido para alguma coisa, etc. O que aconteceu é que podíamos dizer “temos uma UAAS na nossa escola, mas isto não é uma UAAS”, porque organizativamente não era nada. Houve estes problemas.

Em 2006, foi quando se criaram os quadros para a Educação Especial...

E aí foi outra questão que foi muito curiosa. O concurso tal como foi feito, dos quadros da Educação Especial foi tendo em conta vagas cuja lógica era a lógica das UAAS e portanto, lógicas de centralidade de algumas escolas. Quando surge o 3/2008 e as escolas de referência e quando começam sobretudo a ser definidas quais elas são, o que acontece é que os quadros que tinham sido construídos para a Educação Especial não batiam certo com a nova distribuição. Os quadros tinham a ver com uma situação geográfica muito mais alargada e não com as necessidades que depois foram criadas. E com a rigidez que houve em termos dos quadros e depois em termos dos professores titulares, levou a que algumas escolas passassem a ter professores e a não ter alunos e outras escolas passassem a ter alunos e a não ter professores e essa situação, nomeadamente ao nível do Norte, ainda não se conseguiu resolver, com a abertura de mais lugares de quadro. Tem sido resolvida de uma forma mais ou menos esporádica e pontual. Num ano entram uns, noutra ano entram outros, com todos os problemas que daí advêm. E porquê? A rede e os lugares de quadro foram construídos para uma realidade e depois foi tudo completamente alterado. O que aconteceu com a surdez aconteceu com outras problemáticas. Por exemplo, foram criados lugares de quadro para a deficiência visual em certos agrupamentos e no ano a seguir os agrupamentos foram desfeitos. As pessoas que aí ficaram colocadas para a deficiência visual ficaram num agrupamento que depois já não tinha cegos. Não tem havido uma grande coerência em termos da política da organização de respostas.

Antes do Decreto-Lei n.º 3/2008 existia o Decreto-Lei n.º 319/91. Houve alguma pressão em favor da revogação do Decreto-Lei n.º 319/91? Se sim, porquê?

Passado alguns anos do 319 ter sido publicado, não sei precisar quantos, saiu uma nova proposta, uma proposta de alteração do 319. Propunha algumas alterações substantivas. Na altura foi feita uma discussão. Houve discussões no parlamento, foram chamados vários especialistas. Lembro-me que o professor Bairrão Ruivo foi um dos que foi convidado a participar nesses colóquios, promovidos na Assembleia da República. Essas propostas circularam também pelas Equipas de Educação Especial da altura e muitos partidos mobilizaram-se para essa discussão. Aqui no Porto, eu e outra coordenadora de ECAE, a professora Teresa Maia Mendes, que era do Sindicato dos Professores do Norte e pessoas de outras equipas. Eram uns cinco ou seis especialistas. Pediram-nos para participar numa reunião do Departamento de Educação do PS do Porto para darmos a nossa opinião sobre o 319. Isso foi feito sem qualquer comprometimento partidário, mas apenas como especialistas para darmos a nossa opinião sobre o Decreto. Foi antes do PS ir para o governo, antes do Guterres. A ideia foi de contribuímos para o debate. Depois, com a mudança de governo, essa proposta caiu toda por terra. Só depois, muitos anos mais tarde, é que saiu o 3/2008 que foi buscar algumas das situações, mas que é bastante diferente dessa proposta.

O descontentamento advinha de que o Decreto 319 foi ficando desatualizado face a novas realidades entretanto surgidas. Por outro lado ele não era muito claro quanto aos apoios dados no jardim de infância, por exemplo, bem como introduzia situações pouco definidas como o currículo escolar próprio. Era reconhecido por todos que se devia aprofundar o que estava definido no 319.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

No fundo, o que o 3/2008 vai fazer em termos da educação de surdos é muito ir buscar o 7520. Vai depois criar as escolas de referência, que me parece que foi pôr no papel aquilo que, em termos de conceção, já estava implícito nas UAAS e que não foi totalmente consequente e que também não o está a ser agora, porque não se conseguiram implementar as escolas de referência tal como elas deveriam estar. Por outro lado, estas estruturas vão ter que ficar concentradas nos agrupamentos, ou seja, aqui clarifica-se efetivamente a ideia inicial das UAAS, que era “vamos concentrar numa área (na altura não havia agrupamentos) os recursos que são necessários”. Com o 3/2008 já se foi muito mais longe. Houve um avanço que permite mais coisas, isto é, nós, neste momento, temos do ponto de vista legislativo já uma definição mais clara do que é necessário. Temos também uma definição mais clara do ponto de vista da própria administração e em termos de recursos. Não podemos esquecer os que os NACDAS e as UAAS tinham em termos de recursos e o que as escolas de referência têm. Há diferenças fundamentais. O facto de se ter um maior número de formadores, o facto de se ter a possibilidade de ter terapeutas, de ter intérpretes, é um aspeto muito importante. Depois, em

termos de resposta, parece muito mais clara a ideia da turma de surdos como a vertente fundamental. No 3/2008 é muito mais explícita. Já não se coloca o termo “preferencialmente”, mas a turma de surdos é encarada como a resposta primeira, como a resposta da regra. Depois, o facto de se ter colocado o professor de Educação Especial como o professor titular da turma, que já existia mas não estava na lei. Na escola do Bom Sucesso, eu já tinha funcionado durante três anos como professor titular da turma. Aqui, no 3/2008, está mais claramente definido. Por outro lado também, o facto de termos um professor de Educação Especial a tempo inteiro numa turma de surdos e um formador a tempo inteiro numa turma de surdos é um avanço, porque, por exemplo, quando nós tínhamos turmas de surdos noutras circunstâncias, nunca tínhamos a possibilidade de ter um formador a tempo inteiro, o que levava a que o par pedagógico que é fundamental nestas situações se perdesse um bocado. O formador andava a saltar de um lado para o outro. Em termos da evolução dos recursos, houve aspetos que são muito mais conseguidos. Quanto a mim, estamos ainda numa fase de consolidação. A primeira fase passou pela concentração de alunos e concentração de recursos. O que se verificou com a concentração de alunos é que eles vieram de vários locais e tiveram percursos e formas de trabalhar completamente diferentes. E isso representou na maior parte das vezes, uma grande dificuldade. Uns tinham vindo de perspetivas de turmas de surdos, outros tinham vindo de perspetivas de dispersão pelas turmas de ouvintes, outros não tinham tido nada. Este primeiro acerto dos alunos, de criarmos grupos de maneira que se consiga de certa forma trabalhar aquilo que eles têm de défice, foi um aspeto fundamental. Em termos dos recursos, aconteceu a mesma coisa. As pessoas vieram de sítios diferentes, com perspetivas e culturas diferentes em termos de trabalho. Havia pessoas que já trabalhavam juntas e já tinham criado uma cultura de partilha e de trabalho e outras que não. Também juntar estes recursos, que eles se olhassem e percebessem que têm que criar qualquer coisa diferente foi complicado. E depois, perceber que tudo isto não basta. Não basta juntar os alunos e juntar os recursos. É necessário criar uma perspetiva pedagógica, saber o que diferencia uma escola de referência do que se fazia antigamente. E o que é que diferencia o estar num modelo de educação bilingue do que fazíamos antigamente. Tem a ver com aquilo que eu dizia das questões curriculares, tem a ver com a forma como se constrói um modelo, não só nos aspetos mais gerais, mas também nos aspetos mais específicos. Toda a vida se reivindicou que eram precisos terapeutas, intérpretes, formadores e professores da Educação Especial, mas depois quando todos se juntam e nós dizemos “isto é um processo de educação bilingue”, como é que vamos funcionar na prática? Qual é o papel do formador? Qual é o papel do intérprete? Qual é o papel do professor de Educação Especial? Mas mais importante do que isso é qual o papel que um e outro têm no mesmo espaço. E geram-se permanentemente dificuldades desse género. Eu estou a trabalhar com um formador. O que é que eu faço e o que é que o formador faz? Qual o limite do trabalho do formador, qual o limite do meu trabalho? O formador está lá para dar língua gestual ou está lá para dar suporte na aprendizagem? Eu estou lá para isto ou estou lá para aquilo? O intérprete é apenas uma pessoa que funciona como canal de tradução de uma pessoa para a outra ou é um elemento ativo na equipa educativa? Como é que articulamos a questão da terapia? Sabemos que embora sendo uma terapia de comunicação, tem sobretudo em vista a oralidade. Como é que gerimos isto numa perspetiva bilingue, que põe a oralidade entre parênteses? Começamos a criar outras situações novas. Isto parece-me que é a 2ª fase. A 3ª fase é depois destas equipas se conhecerem há algum tempo e serem consolidadas, começarem a olhar já não tanto para o “nós devemos estar desta forma”, “o nosso trabalho é este”, mas começarem a olhar especificamente para o funcionamento dos alunos, isto é, perceberem “estes alunos têm dificuldades neste aspeto, vamos tentar arranjar formas de ultrapassar o seu problema”. É importante deixarmos de discutir se os alunos devem estar em turmas de surdos, se isto é ou não inclusão, para nos centrarmos na forma como devemos ultrapassar os problemas dos alunos em termos pedagógicos. Essa 2ª fase de consolidação da equipa, de articulação, de que as pessoas tenham um sentido de corpo, um sentido de unidade é quanto a mim, o mais difícil. O meu receio é que não seja dado tempo para isso. Por um lado, porque se vão mudando as pessoas ao longo do percurso de uma forma muito drástica e, por outro lado, porque não se dá tempo no sentido em que as pessoas não são colocadas atempadamente e, por isso, não têm tempo de respirar antes do começo das aulas. O pior de tudo é se alguém se lembra de dizer: “as escolas de referência já eram e vamos lá tentar outra coisa”.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

A intenção em si foi interessante, na medida em que era necessário haver alguma harmonia e articulação entre as perspetivas que estavam a ser apontadas e aquilo que as pessoas faziam na prática. No entanto, o que aconteceu, sobretudo na surdez, foi que as ações (pelo menos aquela que eu frequentei) foram frequentadas somente por pessoas que já tinham especialização e já há alguns anos. Por outro lado, os conteúdos da ação eram sobre conhecimentos básicos, que seriam extremamente interessantes para a sensibilização de alguém que pela primeira vez começasse a entrar nestas coisas, mas que, de forma alguma, tinham utilidade para quem já estava a trabalhar com surdos há muito tempo. Houve a discussão sobre o 3/2008 e a formação em língua gestual que me pareceu interessante, mas a grande maioria das coisas pareceu-me uma pura perda de tempo. Foi um desgaste para os professores e também um desgaste de dinheiros públicos que podiam ter sido aproveitados para fazer formação a outro tipo de pessoas. Parece-me que a seleção das pessoas não foi a mais adequada.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

No fundo, o 3/2008 está feito para uma população que supostamente é a população estrita dos surdos, sem implantes e sem coisa nenhuma. Corresponde à manutenção do modelo que vinha a ser defendido das turmas de surdos e do bilinguismo. O que eu acho é que o 3 vem com um atraso de 20 ou 30 anos relativamente aquilo que já podia ter sido feito. A ideia de que se devia ter turmas de surdos, a ideia de que se devia ter terapeutas, a ideia de que se devia ter formadores de língua gestual, de que se devia ter intérpretes, é uma ideia que já se defendeu e concretizou em Portugal em 1980, 1984 e que depois, por motivos políticos não foi para a frente. Aparece já com vinte e tal anos de atraso relativamente a isso e esse atraso leva a que a população que é apoiada tenha mudado um pouco relativamente aquilo que deveria ser. Há vinte anos atrás não se falava de implantes cocleares e os surdos que nós efetivamente tínhamos na escola eram surdos profundos e surdos severos em grande quantidade. Neste momento, o que é que nos aparece? Cada vez mais os implantes são uma coisa banal do ponto de vista da cirurgia e do ponto de vista de que muitas pessoas o fazem, são uma opção de muitos pais. E não está nada previsto na lei. As respostas educativas não foram construídas em função desses. O que se disse foi: “Nós vamos ter respostas educativas para surdos e os surdos são estes. Os outros são os deficientes auditivos”. E sendo deficientes auditivos deviam entrar no rol dos outros apoios todos que se fazem pelas escolas. Só que, efetivamente, eles são surdos na mesma e sendo surdos teriam que ter tido contemplada alguma resposta educativa, talvez uma espécie de bilinguismo ao contrário. Ao não estar contemplado isto, o que é que acontece? São vazios enormes que depois se tentam negociar em função do maior ou menor lobby dos pais de crianças implantadas. Quando nós conseguimos construir uma escola com uma resposta efetiva do ponto de vista bilingue com recursos, a nossa população como é diferente leva-nos a dizer: “Vamos deitar isto tudo para o lixo e recomeçar tudo de novo”, porque não se teve a visão de pensar “temos esta resposta para estes e esta resposta para aqueles”. Então, consoante o tipo de população, teríamos diferentes tipos de respostas, mas tudo integrado dentro da mesma rede. Para mim, a escola de referência pode ter perfeitamente os surdos médios, os surdos implantados, os oralistas, etc. Tem que ter. Deve ser uma escola de referência para a educação para surdos e não uma escola de educação bilingue no sentido restrito em que o bilinguismo é a língua gestual enquanto primeira língua. Isto só serve para dizer que mais uma vez uns são privilegiados e outros não são. Uns, pelo facto de serem surdos e pelo facto de não serem implantados têm todas as condições. Os outros, pelo facto de serem implantados, já não têm as condições.

Pode falar mais concretamente sobre a implementação do Decreto-Lei n.º 3/ 2008 no seu agrupamento?

Fez-se já no ano letivo 2008/2009 um projeto para a intervenção precoce. A ideia era começarmos a ter miúdos cada vez mais pequenos. É claro que do ponto de vista conceptual nem vale a pena explicar, porque é lógico que quanto mais precocemente se iniciar a intervenção, melhor. O que é facto, é que mesmo existindo este apoio, nós verificamos que os alunos nos aparecem sinalizados já muito tardiamente e então, a ideia era, ao criar-se este projeto, que se pudesse articular os miúdos que viessem de diferentes sítios. O projeto passa

por uma fase de “recenseamento” dos miúdos que existem, de avaliação e encaminhamento e por uma fase de apoio e atendimento ao longo do tempo que pode fazer-se na própria sala quer pouco tempo, quer mais tempo, e também na sala do jardim de infância do Covelo em conjunto com os alunos da turma. Os alunos estão com a formadora, com a terapeuta e com a educadora que é uma professora de Educação Especial. Há também um trabalho muito grande com os pais. Como os pais vêm trazer a criança, participam nas sessões. Veem o trabalho que é feito, participam diretamente nas atividades. Já temos bastantes miúdos. Começámos com quatro, cinco, já apareceram mais. Para o ano, vamos ter cerca de 8 a 9 crianças. O mais novinho é um bebé com 18 meses e os outros têm aparecido na faixa dos dois anos e meio, abaixo dos três anos. O projeto tem várias vantagens, nomeadamente os recursos humanos que tem tido e que são pessoas com um percurso e uma experiência muito bons nessa área. Tem alguns pontos menos conseguidos que derivam mais de fatores externos do que internos. Um deles é a questão do espaço. O projeto da intervenção precoce começou por fazer-se num espaço da biblioteca (...), agora já é um espaço maior, mas por exemplo, todos os recursos que lá estão em termos de materiais são das próprias educadoras. Como a intervenção precoce não faz parte do jardim de infância nem faz parte do 1º ciclo, há dificuldade por parte do agrupamento em conseguir financiamentos. Quem dá dinheiro para o 1º ciclo é a Câmara. Mas como os alunos da intervenção precoce não estão dentro deste processo, por não terem ainda três anos, a Câmara não lhes dá dinheiro nenhum, nem dá dinheiro para a sala. Se a educadora e os outros elementos da equipa não tivessem feito nada, não tivessem levado as suas coisas de casa, a sala estaria vazia e isso é um grande inconveniente. Depois, outra dificuldade é a do conhecimento dos próprios casos. Os casos que têm surgido, às vezes indicados pela DREN, às vezes indicados por outras pessoas, têm surgido com poucos dados. Este mês apareceram três casos em que apenas foi indicado o nome: “Existe uma criança surda que se chama assim”. E depois, onde é que ela está? Tivemos que andar à pesca, a procurá-la. E este andar à pesca à linha esbarra com o facto de as crianças já estarem a ser apoiadas por outras equipas de intervenção precoce dos locais onde elas estão a frequentar jardins de infância também não se sabe bem onde. Assim, apesar de participarem em algumas das nossas sessões, elas continuam a frequentar os seus jardins de infância. Esta articulação também tem que ser feita. O pessoal às vezes tem de se deslocar a esses locais, mas não há dotação orçamental para essas pessoas se deslocarem e depois há a questão legal de decidir onde é que estes alunos devem estar matriculados. Durante algum tempo, andou-se a discutir e até houve alguns problemas administrativos, porque as pessoas chegavam cá e os serviços tinham alguma dificuldade em saber se a criança podia ser matriculada. Isso já foi ultrapassado. Considera-se que todos os miúdos que estão em intervenção precoce estão matriculados na turma de surdos do jardim de infância. Só que isso coloca alguns problemas legais. Contam como alunos para os nossos quadros estatísticos, mas também estão no seu jardim de infância. Nós não podemos ir buscar dotações para estas crianças se elas estão matriculadas noutro lado. E por outro lado, inflaciona o grupo. Parece um grupo muito grande, quando não podia ter tantos, mas na verdade não é assim. De qualquer das maneiras, este projeto representou um grande avanço na medida em que podemos começar a ver os efeitos de um trabalho sustentado e muito precoce. É claro que há outros aspetos que se tem que ter em atenção. Por exemplo, quase todos os miúdos, mesmo os mais pequenos, são encaminhados para implante coclear, nomeadamente o caso do miúdo com 18 meses. Se isso não acontecesse, nós poderíamos provar se a educação bilingue dá resultado. Só que o miúdo vai ser implantado. Coloca-se de novo o problema. Os pais não vão optar pela língua gestual. Vamos ter uma situação de um miúdo que poderia ter um percurso bilingue, mas os pais vão optar por outra via. Apesar destas questões, acho que é um dos trabalhos mais interessantes que tem sido feito.

Essa questão dos implantes leva a que muitos pais continuem a optar pela integração plena, existindo uma turma com esse modelo de atendimento no seu agrupamento, não é?

É. Essa turma surgiu de alguma pressão que os pais fizeram na DREN. Era um grupo que já existia no jardim de infância do Bom Sucesso e que é todo um conjunto de miúdos implantados da mesma faixa etária. Vieram todos ao mesmo tempo para a escola e no processo de passagem, da escola do Bom Sucesso para aqui, houve algumas reuniões com os responsáveis da DREN no Bom Sucesso. Explicaram aos pais as opções que tinham e se eles queriam ou não que eles viessem para o nosso agrupamento. Eles podiam manter-se lá, mas não tinham apoio ou então vinham para cá. Nesse processo de discussão e reivindicação dos

pais das crianças implantadas, a DREN aceitou que se constituísse uma turma onde os miúdos estivessem integrados com os ouvintes. Esta turma está no terceiro ano. É um grupo com características específicas, com bastante oralidade, mas que tem sido trabalhado nos últimos anos em termos de língua gestual. Esta situação criou-nos problemas acrescidos. Um deles é o da reivindicação dos outros pais. Dizem que se foi feita uma turma para estes, também se deve fazer para os outros. Temos tido alguns casos de alunos implantados que consideramos que a melhor solução para eles não seria a colocação numa turma de ouvintes e que reivindicaram, alguns deles conseguiram, que os filhos ficassem integrados nas turmas de ouvintes muito em função disso. Argumentam: “Por que razão se criaram respostas educativas para aqueles alunos implantados e para o meu filho não se criou?” Desse ponto de vista, tem sido complicado. Neste momento, temos turmas de surdos que são a base e temos uma turma de miúdos implantados em integração. Temos também uma aluna integrada no primeiro ano, porque foi essa a opção dos pais, apesar de no jardim de infância ela ter estado numa turma de surdos. Cada vez mais isto nos acontece. Este ano, temos menos uma turma de surdos e se isto continuar a acontecer, para o ano não vamos ter turma do 2º ano. Não há reposição. Vamos chegar a um ponto em que os alunos estão outra vez espalhados pelas salas com muito menos apoio e nós ficámos com os recursos sem possibilidades de podermos trabalhar aquilo que pretendemos. É um efeito perverso.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Eu não acho que a turma de surdos seja uma novidade. Sempre existiu. A novidade que existe está na sua construção. Sempre existiram turmas de surdos, mas existiam para aqueles casos em que os alunos não tinham perspetivas ou possibilidade de ser integrados ou para os alunos que tinham mais dificuldades. A turma de surdos era sempre vista como um currículo mais específico, à semelhança daquilo que se faz com a deficiência mental, como a última resposta dentro da escala da integração. Agora a turma de surdos é formada, não porque os alunos surdos não podem ser integrados, mas porque se acha que é importante eles estarem numa turma de surdos. Isso faz uma diferença fundamental na perspetiva como se olha para as turmas de surdos, não na construção. Depois existem outras coisas. Ao termos agora turmas de surdos temos uma série de recursos que não tínhamos antigamente. Temos ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar, a possibilidade de ter formador e ao nível do 2º e 3º ciclos, a possibilidade de ter intérpretes. E temos a introdução da língua gestual. Esses aspetos em si fazem a diferença, mas só fazem a diferença mais uma vez se concebermos que a turma de surdos não é um rearranjo apenas organizativo, não é dizermos “pego neles e ponho-os aqui todos juntos”, em vez de estarem integrados, estão aqui. Isso tem que corresponder a um projeto pedagógico. Esse projeto pedagógico vai traduzir-se num projeto curricular que vai implicar a língua gestual, vai implicar a forma como se olha para todo o currículo, isto é, vai implicar que eu quando estou a dar Matemática ou quando estou a dar Português, tenha que perceber que não é a mesma coisa que estar a trabalhar com uma criança ouvinte. E depois é preciso não esquecer que os surdos são diferentes uns dos outros. Quando se cria a turma de surdos, ela vai ter que ter um projeto curricular como as outras turmas, mas a existência do projeto curricular não invalida nem deve invalidar a existência de programas educativos individuais. E se eu num programa educativo individual indico que os objetivos para aquele aluno são os que estão definidos no Projeto Curricular de Turma, o que está a acontecer é que eu estou a perder a individualidade do aluno em detrimento da resposta educativa que eu construí. É a mesma coisa que eu ter um aluno com necessidades educativas especiais numa turma e dizer que o programa educativo dele é o programa que foi construído para a turma. Tem que haver aqui a dimensão que a turma é um espaço organizativo, que a turma é um espaço pedagógico e que é um espaço curricular diferente e que depois, dentro disso, ainda existe adaptação concreta que pode ser feita para cada aluno, o que implica outra coisa, ou seja, o resgate da ideia que os surdos não podem ter o mesmo número de horas curriculares que os outros. O que é que eu quero dizer com isto? Em termos do percurso do currículo normal, do currículo regular, eles devem ter o mesmo número de horas, mas não basta, eles precisam de ter reforços em termos de apoio. De reforços individuais a reforços em pequeno grupo. Porquê? Porque o próprio processo de aprendizagem no caso dos surdos é um processo de aprendizagem mais lento e isto não é resolúvel apenas com a introdução da língua gestual. Porquê? Enquanto para um aluno ouvinte, quando eu estou a falar de um determinado assunto, ele tem uma envolvência linguística que lhe permite perceber do que é que eu estou a falar, no caso dos surdos, o que na maior parte das vezes acontece é que eles não têm essa envolvência linguística e eu vou ter que permanentemente andar para trás e para

a frente. Isto é, para falar das flores eu tenho que falar daquilo, daquilo e daquilo. Se eles apenas tiverem o mesmo número de horas curriculares que os outros têm, sem qualquer outra perspectiva de apoio que lhes permita esse processo de aquisição da linguagem, isso não vai ser suficiente. Eles vão continuar com o mesmo tipo de dificuldades, porque elas não se conseguem resolver e isto quanto a mim, não passa apenas pela introdução da língua gestual, embora possa ser minimizado. Não podemos pensar que essa introdução vai resolver o problema. Isto porquê? Porque temos que ter em atenção que o ouvinte está permanentemente a receber informação e mesmo que ele não queira está com os ouvidos a captar informações. Enquanto para o surdo, a comunicação e a ligação ao mundo só se faz quando ele está ligado a ele, quando especificamente a comunicação se lhe é dirigida. Ora, sabendo nós que, inclusivamente, em termos dos pais, eles são ouvintes, que na comunicação social não há coisas para surdos, o que vai acontecer é que os espaços onde eles vão ter possibilidades de saber coisas, de comunicar com o mundo, de se desenvolverem são os espaços de interação na escola, com os outros alunos e com os professores. Vai haver sempre aqui, mesmo com um desenvolvimento precoce da língua gestual, um espaço de défice de informação que tem que ser coberto pela escola em termos de aulas de apoio, em termos do currículo que tem que ser diferente. É por isso que o currículo contra-hegemónico tem que ser incorporado. É importante que eu perceba que os surdos podem não saber do que é que eu estou a falar, podem nunca ter ouvido falar disso, podem nunca ter percebido que isso existia, porque isso corresponde a um défice de informação. Já não é um défice de comunicação, é um défice de informação. Eu posso estar a carregar as aulas de conteúdos quando aquilo não tem bases de sustentação. Temos que articular essas formas todas, para que efetivamente eles consigam chegar aos patamares que nós desejamos de maior memorização.

A escola possui respostas diferenciadas, nomeadamente em termos de cursos de educação e formação, mais direcionados para a vida ativa?

Temos o CEF. Ao se criar a escola de referência considerámos que era importante encontrar respostas para situações diferentes, nomeadamente à entrada e à saída. À entrada conseguiu-se a intervenção precoce. À saída conseguiu-se com o CEF. Há um conjunto de miúdos cujas aprendizagens não são suficientes devido a vários fatores, nomeadamente a percursos diferentes e para as quais havia que criar um outro tipo de resposta. Eu vi o CEF como uma possibilidade de criar esse tipo de resposta. O processo foi um bocado complicado, pois exigiu muita coisa, mas segundo as opiniões das pessoas envolvidas tem sido conseguido em termos de uma resposta mais coerente para os miúdos. Tem alguns condicionalismos. Como é um curso de educação e formação tem que ter um número muito grande de horas, o que por vezes complica as situações. Na proposta considerámos que teria que haver LGP e não o Inglês, mas o Ministério quase que condicionou a existência do curso ao facto de termos inglês e tirarmos a língua gestual. Neste momento, há o contrassenso de que os alunos não têm língua gestual, estando numa escola bilingue e sendo eles todos surdos.

Atualmente os alunos têm assegurado o serviço de interpretação em todas as disciplinas?

Quase que sim. O problema que às vezes surge é que grande parte dos professores do 2º e 3º ciclo preferem trabalhar com o intérprete em vez do formador. Independentemente dos motivos que os levam a isso, isso cria problemas acrescidos. Os professores que eram mais antigos e estavam mais habituados a trabalhar com formadores têm vindo a reformar-se, o que significa que têm entrado pessoas novas que nunca tiveram contacto com surdos e para os quais o facto de terem formador com o qual não conseguem comunicar se torna um problema acrescido. Há também uma falha que tentámos colmatar que é a de intérpretes para o 1º ciclo e para o jardim de infância. Não um intérprete permanente, mas achamos que há situações em que deveria existir intérprete, nomeadamente ao nível do 4º ano de escolaridade, sobretudo na fase final, em que é importante que os alunos se familiarizem com os intérpretes. A passagem para o 2º ciclo precisa de ser preparada com antecedência, senão eles chegam cá e não percebem nada do que o intérprete está a dizer nem o intérprete tem ligação com eles. Depois há situações de visitas de estudo, de atividades que são feitas com toda a escola, nomeadamente com os alunos ouvintes. Há também as reuniões que se fazem das equipas no jardim de infância e no 1º ciclo em que existem formadores. Eles não entendem o que se está a dizer e tem que ser um professor a tentar remediar a situação. Achamos que deve existir um meio horário de intérprete para cobrir situações do jardim de infância e do 1º ciclo.

Como funciona o apoio em termos de terapia da fala?

Os terapeutas cobrem todas as situações, em alguns casos com um tempo, noutros com dois e noutros com três. O problema com as terapias é o encaixar nos horários. No 1º ciclo, os alunos têm 25 horas de aulas por semana. Só havia duas hipóteses. As terapias podiam inserir-se nas componentes das AECS e portanto todos os terapeutas só podiam trabalhar depois das três da tarde, o que não era possível. Não dava, porque eles não tinham horário para isso. Iriam ter que atender todos os alunos ao mesmo tempo numa parte do dia e no restante não teriam nada que fazer. Ou então, podiam retirar os miúdos dos tempos das aulas que é o que fazem, mas esse facto tem levado a que isso crie alguma confusão no funcionamento da aula. O que acontece é que vem um terapeuta e tira um menino durante 20 minutos, a seguir vem e tira outro, depois vem outro terapeuta e às vezes o professor queria ter 6 alunos dentro da sala e tem 2 ou 3. Ou então, ele hoje vem buscar um aluno e não se avança com a matéria, mas depois há outros alunos que não estão e é complicado. Queríamos conseguir marcar horários fixos para turmas. Por exemplo, a turma do 2º ano ter terapia da fala à segunda, das 9 às 10h. Em vez de ser só uma terapeuta para apoiar tudo, seriam três ou quatro. Assim, o professor saberia que naquela altura não teria lá os miúdos, mas o resto do tempo tinha. No 2º e 3º ciclos também há o problema dos alunos terem os horários muito preenchidos. Com o horário concentrado na parte da manhã e com a rede de transportes que se tem, ficam com poucos tempos para ter terapia. Tentamos encaixar as terapias nos tempos de almoço. O que as terapeutas propuseram e eu também já propus à direção foi que os tempos para as terapias e para os apoios deviam ser encaixados nos horários, que isso não fosse considerado um furo no horário, mas como uma aula de Português ou Matemática. Não é muito fácil, porque os horários são muito condensados e os espaços não são os mais adequados. Aqui no 2º e 3º ciclos temos o problema de não ter um espaço fixo para a terapia, para guardar os materiais. Embora existam gabinetes, eles têm vindo a ser usados em função das necessidades. No caso do 1º ciclo, conseguiu-se fazer de um espaço que era o museu da escola, duas salas para a terapia. Mesmo assim não chega, mas é melhor do que as condições que tinham anteriormente.

Que critérios são usados para a distribuição de serviço letivo aos formadores de LGP?

Em primeiro lugar, os formadores estão cá para trabalharem a disciplina de LGP. No entanto, se fossemos rigorosos provavelmente só haveria o horário de um formador. Consideramos, porém, que é importante que haja uma presença de formadores surdos como modelos, muito mais quando eles eram surdos do que agora que temos alguns ouvintes. Daí que se tenham estendido também a outras áreas disciplinares. O ideal seria que eles pudessem estar em várias áreas disciplinares, mas isso não acontece, também em função dos poucos conhecimentos que os professores têm de língua gestual, da dificuldade que têm de comunicar com eles. Assim, os professores às vezes preferem o intérprete ao formador. Tem-se tentado que eles estejam sempre nas aulas de Desenvolvimento Pessoal e Social e que estejam também nas aulas de apoio com os próprios professores de Educação Especial, mas o critério sobretudo é esse. É claro que, sendo um grupo de professores que vai mudando ao longo dos anos, muitos deles não têm um grande conhecimento da língua gestual, alguns têm receio de trabalhar com uma pessoa surda, porque não conhecem o estilo de trabalho. É preciso também não esquecer que o trabalho com um formador é diferente do trabalho com um intérprete. Com um formador implica tempos diferentes na sala de aula, implica espaços para cada um, e isso nem sempre é muito fácil o que leva muitas pessoas a preferirem os intérpretes.

Como tem funcionado a parceria pedagógica?

É diferente consoante os níveis de ensino. No pré-escolar e 1º ciclo a parceria entre formador e professor acaba por ser mais simples. Este trabalho conjunto foi possível a partir do momento em que o formador passou a estar a tempo inteiro dentro da sala de aula. Há sempre a necessidade de se definirem terrenos de ação e articulações. O que muitas vezes acontece por parte dos formadores e por parte dos professores (não é generalizável) é a necessidade de definirem qual é o papel de um e qual é o papel de outro, porque o trabalho com o formador dentro da sala de aula exige que haja um tempo de separação entre o que um está a fazer e o que o outro está a fazer. Enquanto que com o intérprete há uma simultaneidade, porque o professor está a falar e o intérprete está a traduzir ao mesmo tempo e para os alunos há uma concentração no trabalho do intérprete mais do que propriamente no do professor, quando se trata do trabalho com um formador isto não pode acontecer desta forma. Deve existir uma articulação para que o professor tenha um tempo onde está a falar e o formador tenha outro.

Este respeito pelos diferentes tempos e a sensação para os alunos que se tratam de duas línguas diferentes no modo de funcionamento é extremamente importante. Isso torna-se bastante difícil de gerir. Só após muito tempo de trabalho conjunto é que se começa a delinear. O formador surdo precisa de entender qual é a melhor forma de transmitir os conhecimentos e as informações à criança surda e por outro lado perceber o modelo cultural que daí pode advir. No caso das parcerias entre professor e intérprete a questão é mais fácil, porque o intérprete pode apenas limitar-se ao que o professor está a dizer. No entanto, também pode ser um pouco redutor se a função do intérprete for apenas vista dessa forma e não se encarar o intérprete como alguém que pertence a uma equipa e que também poderá ter um papel de intervenção. Quer num caso, quer no outro, a relação que se estabelece depende muito das pessoas. Pode resultar ou não resultar em função dos perfis e em função das situações pessoais de cada um. Também só resulta ao fim de algum tempo. Eu penso que a mudança sistemática que tem acontecido nos recursos existentes torna a dificuldade mais acrescida, porque as pessoas não têm tempo para se ajustarem, para criarem pares.

No seu agrupamento existe formação para pais?

Pelo facto de as equipas ainda estarem em construção há coisas que ainda podem ser melhoradas, nomeadamente o facto de que dentro ou fora do horário das pessoas isto tem que ser uma prioridade: a formação aos pais, aos funcionários e aos professores. Neste momento, em que os papéis das pessoas ainda não são muito claros e não há um espírito de corpo completo, algumas das propostas esbarram com essa indefinição, esbarram com a dificuldade que as pessoas ainda têm de se situar. É importante organizar formação em língua gestual e não só, também formação em termos de conceções que temos sobre a surdez, sobre as metodologias, sobre o que é a educação de surdos para os professores que trabalham com os surdos, para os outros professores, para os funcionários, para os pais, etc. Isso tem que ser conseguido sabendo nós que a formação será feita dentro da linha que defendemos. Pensamos que esses processos de formação para pais e funcionários não podem ser feitos nos mesmos moldes que costumam ser feitos, ou seja, listas de vocabulário e as pessoas saem dali muito contentes porque aprendem a dizer “cão” e “gato”. Isto tem que ser um processo em que os próprios formadores percebam como é que tem que ser feito e demora o seu tempo.

Mas já existe alguma formação?

Já existe formação para pais no pré-escolar e no 1º ciclo há bastante tempo, porque é muito mais fácil criar-se um espírito de corpo e concretizarem-se propostas. Joga-se com os professores de Educação Especial e com a equipa de Educação Especial, enquanto que no 2º e 3º ciclos estamos a jogar com os professores de Educação Especial, com os formadores, com os intérpretes, com os terapeutas e com todos os outros professores que trabalham com os alunos surdos. O leque de influências e interferências é muito maior, são muito mais pessoas. Mas esperamos começar este ano com a formação.

Existe no agrupamento língua gestual para ouvintes?

Eu acho que poderia ser oferecida enquanto oferta de escola como outra língua qualquer, mas é preciso que criemos programas específicos com qualidade. Temos que ver como é que vamos operacionalizar essas coisas. Passá-las de intenções para práticas.

Existe alguma articulação com a Associação de Surdos do Porto?

Eles são sempre chamados quando há atividades, mas quanto a mim ainda não se percebeu muito bem como é que essa adequação pode ser feita. Qual poderá ser o papel da associação na nossa escola. A propósito do Regulamento Interno e do Projeto Educativo falou-se da importância da Associação de Surdos estar representada no Conselho Geral. Eu acho que essa pode ser uma hipótese. Em termos mais concretos, eu acho que nos falha um pouco a forma como é que eles poderão participar. A atitude que têm em relação à escola ainda é muito impositiva do género: “Nós achamos que deve ser desta forma”. Acho que ainda não se conseguiu dar esse salto.

Quais foram as maiores dificuldades que o agrupamento sentiu na implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008?

Em certas coisas, pensei que ia ser pior devido ao facto de as pessoas virem de locais diferentes, quer alunos quer professores. Pensei que os choques fossem maiores. Houve alguns choques que se foram atenuando na fusão das diferentes equipas. Depois foi complicada a organização: quais são as turmas que se devem fazer, quem são as pessoas que vão ficar à frente das turmas, que tipo de estrutura é que se vai criar, etc. Houve dificuldades em saber quais os alunos que viriam ou não viriam para aqui. Depois a questão dos transportes. No 1º ano, foi muito complicada a gestão dos transportes, dos subsídios. Houve a questão da definição do que era a intervenção precoce, do que a intervenção precoce podia dar e dos aspetos administrativos. Foram mais esses aspetos para além do conjuntural. Isto é, quase todos os anos, é como se tivéssemos que começar de novo. Ainda estamos a assentar os alicerces da casa. À medida que vamos começando a construir e a subir os andares, vamos resolvendo alguns problemas e questões organizativas. No entanto, vão sendo criados outros problemas que são os da conceptualização, de perceber como é que se há de mudar na lógica. Se nós queremos dar um salto relativamente ao que se fazia antigamente, não nos podemos ficar apenas por ter uma organização diferente. Temos que ter atenção aos aspetos da qualidade. Se as fundações foram feitas, os vários andares têm que ter a maior qualidade possível em tudo o que lá está desde as paredes até os móveis que lá são colocados. Isso implica um olhar mais fixo sobre cada uma das coisas. Não podemos dizer apenas “temos um professor de Educação Especial e um formador”. Temos que perguntar: “O que é que vão fazer? Como é que vão articular? Como é que vão produzir os materiais multimédia? Como é que se vai articular o Português e a Matemática?” Deixamos de nos centrar nos problemas vastos que antes existiam e agora temos que olhar para os pormenores. À medida que vamos subindo, o nível de exigência e de atenção aos pormenores terá que ser maior. O desafio que o agrupamento vai ter nos próximos anos vai ser esse. Temos que, resposta a resposta, ir conseguindo, que ela seja de maior qualidade e diferenciadora do que se fazia antigamente.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Aqui no Norte e em especial no Porto, houve uma dificuldade enorme de definição e depois de gestão de quais as respostas educativas. As respostas educativas que foram sendo criadas não foram em função de se ter um projeto, mas foram construídas em função de situações pontuais, de interesses pessoais, de interesses particulares, de interesses de destruir, de interesses de construir, etc. Quando chegámos a esta fase onde a política definida foi a criação de escolas de referência, deparamos com interesses instalados. E porque esses interesses instalados foram de certa forma ancorados e protegidos torna-se extremamente difícil de fazer mudança. Mais uma vez, nós não conseguimos ter uma perspetiva onde dizemos: “o caminho é este” e em função deste caminho vamos encontrar as respostas mais adequadas, reorganizando o puzzle. Fazemos isso em parte, mas tudo o resto continua a existir. Isto é como se nós fôssemos em viagem, mas com tudo agarrado à carroça. Por exemplo, eu defendo que poderiam coexistir diferentes tipos de resposta. A mim não me faz espécie nenhuma que possam haver escolas com uma perspetiva mais oralista e outras com uma perspetiva mais bilinguista. Eu acho que até devem existir diferentes respostas. O que não concordo muito é que estas coisas não estejam integradas, não exista uma rede. O que existe é muitas vezes feito em situações de quase litígio. Vai uma criança para ali, vai uma criança para acolá, as crianças são disputadas como se fossem uma vitória deste ou daquele. Depois o outro problema que se coloca é que nós temos uma realidade emergente que pode baralhar completamente as respostas educativas, que é um maior número de implantados. Os pais dessas crianças implantadas cada vez mais estão a privilegiar o oralismo e a colocação em salas do ensino regular com ouvintes, o que pode significar que a médio, longo prazo, nós tenhamos uma política educativa de defesa do bilinguismo, estruturas para a defesa do bilinguismo e não tenhamos alunos, porque os alunos estão noutra perspetiva. Se nós tivéssemos uma rede integrada, se disséssemos “temos esta perspetiva, mas também temos aquela”, não ficaríamos naquela de tentar submeter todas as pessoas à mesma perspetiva e poderíamos dispor. O que me parece é que devemos dar aos pais todo o tipo de opções possíveis, mas opções com igual qualidade e igual possibilidade. Porque se eu lhe digo: “Fica aqui nesta escola, mas não vai ter apoio”, ou o contrário: “se for para aquele lado vai ter” ou então: “pode ir para aquela escola, mas não lhe dou transporte”, isto é viciar as regras do jogo. Tem que haver um esclarecimento aos pais, as perspetivas têm que ser muito bem definidas,

bem como as modalidades. E sobretudo, tem que haver uma grande articulação em vez de litígio entre as duas coisas.

Os pais queixam-se do número reduzido de escolas de referência. O que tem a dizer sobre isso?

Quando vi no Decreto as escolas de referência uma das críticas que eu fiz imediatamente foi o princípio da concentração, na medida em que uma das bandeiras e vantagens que sempre se apontou para as questões da integração foi a proximidade familiar. Um dos problemas que sempre se apontou às escolas especiais ou às Unidades de Surdos ou até mesmo aos NACDAS foi o facto de os alunos se terem que deslocar muito tempo e perderem as raízes com os seus locais. E desse ponto de vista, acho que há razão nessas críticas. É evidentemente muito diferente a socialização de um miúdo que faz a sua socialização entre surdos, mas a cem, duzentos quilómetros de casa. É complicado quando ele volta para casa. Não acho que esteja a ser devidamente pesada esta situação nesta equação das escolas de referência. Acho que devia ser feito algum trabalho com os pais, com o meio local, para que também eles possam ter algum tipo de resposta localmente, que a rede social destes miúdos não vá ser prejudicada porque eles estão cá. Eles têm o fim de semana, depois têm as férias, depois não sabemos se noutra nível de ensino, vão para a sua localidade, etc. Isto não pode ser assim. Se nós virmos depois a situação sob outros dois pontos de vista diferentes, ou seja, a construção identitária e a questão da resposta educativa, poderemos dizer que estes dois últimos aspetos podem compensar as perdas que veem do outro. Em termos de construção identitária, é lógico que um miúdo que está numa localidade sozinho e que não tem contacto com nenhum surdo, não vai conseguir ter uma construção identitária como surdo ou uma resposta em termos da construção da língua gestual como estando numa escola de referência. Em termos de resposta educativa é a mesma coisa. É quase impossível criar respostas educativas em meios mais pequenos e, inclusivamente, eu digo isto contrariando aquilo que eu próprio fiz há uns anos atrás. Na altura, nós tínhamos no Porto uma concentração de alunos surdos muito grande, que vinham de vários locais, sobretudo do Norte e na altura constatávamos que depois eles não tinham ligação nenhuma com os colegas, nem com o meio da sua zona. E, na altura, a nossa resposta foi tentar distribuí-los pelos seus locais de origem, até porque havia um problema que agora é mais atenuado, que é o problema das distâncias. Na altura, para vir de Penafiel para o Porto demoravam-se horas e horas, enquanto que agora em meia hora, vinte minutos, se chega lá. Nós tínhamos alunos que se levantavam às cinco da manhã para virem ao apoio e chegarem ao Porto às nove da manhã. Fizemos esse processo, de tentar pressionar os meios locais para ter esse tipo de respostas. Os miúdos que vinham da Póvoa, nós encaminhávamos para a Póvoa, os que vinham de Penafiel, nós encaminhávamos para Penafiel, etc. O problema é que, sendo os surdos uma população muito pequena, perderam-se depois as respostas educativas. Se quisermos, estamos a fazer agora com as escolas de referência aquilo que fazíamos antes com as outras escolas que não se chamavam de referência, mas que na prática o eram há uns anos atrás com as metodologias oralistas. Por exemplo, a escola do Bom Pastor aqui no Porto chegou a ter trinta, quarenta alunos que vinham de vários locais e que tinham aulas de desenvolvimento da linguagem e que tinham até mais recursos do que têm agora as nossas escolas de referência. O que eu acho é que temos aqui que pesar a questão da socialização na localidade e aí, talvez quando nós passarmos àquela fase onde já não estamos preocupados com o modelo organizativo que vamos ter, vamos ter que expandir para aí também. Vamos ter que fazer algum trabalho, alguma influência nesse contexto e depois ver o que existe. Do ponto de vista dos pais, eu percebo por esses motivos e ainda percebo por um outro. Se os pais já ficam com um problema acrescido pelo facto de os filhos serem surdos e de não os entenderem, se ficam com o problema acrescido de nós lhes dizermos: “Olhe, ele é o seu filho, chama-se João, Francisco, etc. Para além disso, ele é surdo com letra maiúscula, o que significa que ele pertence a uma comunidade diferente”. É o mesmo que dizer: “Olhe, ele não é da sua família, não é da sua família cultural, não é da sua família identitária, é de outra família”. Para além de dizermos que ele é surdo, ainda o tiramos à família. É muito pesado para os pais. Eu acho que tem que haver aqui um trabalho acrescido com eles, no sentido de que eles façam parte deste projeto. Esse é um dos inconvenientes que podem advir do afastamento. A determinada altura nós perdemos o contacto mais direto e mais permanente com esses pais, eles perdem o contacto com a escola e assim não se envolvem no projeto. É uma falha.

Nessa altura, em que encaminhavam os alunos para a sua área de residência, não havia nada em termos de apoios para os pais?

Não. Não havia nada. E posteriormente, o que é que foi criado? Legalmente as escolas são criadas, mas não existem bases que permitam que as estruturas sejam mais sólidas. Também não faz sentido que, em termos de recursos, todos os anos se façam concursos para os formadores, para os terapeutas e para os intérpretes, fora de horas. Poderia haver uma continuidade em função de uma avaliação feita do trabalho das pessoas. Não há continuidade, nem sequer para os professores. Depois não está institucionalizado como é que se faz toda esta rede de transportes, de alojamento, de resposta social. É deixada exclusivamente para os agrupamentos a resolução do assunto, quando deveria haver um plano concertado, interno e articulado. Era importante dizer: “Há esta situação, mas primeiro vamos resolver a questão dos transportes”, podiam-se criar eventualmente lares para os miúdos, sobretudo para os mais velhos, etc. Ainda por cima, essa resposta ainda foi menor, pelo facto de terem desaparecido algumas estruturas enquanto escolas especiais, como o António Cândido. Há aqui um vazio, onde as escolas mais uma vez ficam com as questões por resolver e depois não têm estruturas. Têm que andar sempre a pensar como é que vão resolver os mesmos problemas.

Eu acho que esta questão de ter saído agora o Programa Curricular de LGP e o Programa de Português L2 são importantes, mas por outro lado deveriam ter sido objeto de uma discussão mais ampla, isto é, eles aparecem quase meio escondidos e, por outro lado, deveriam ser criadas condições para a sua operacionalização. Criou-se a macro-estrutura, isto é, as escolas de referência, mas depois como é que se resolvem as questões dos transportes, que currículo é que é possível fazer-se? Uma escola de referência deveria ter mais flexibilidade quer do currículo, quer em termos dos recursos físicos e materiais. O Ministério deveria dotar as escolas de verbas para que se pudessem comprar materiais, se pudessem criar situações de recursos multimédia, se pudessem comprar computadores para os miúdos, etc. Ao mesmo tempo, deveria ficar resolvido o que é que se faz relativamente às Provas de Aferição, relativamente ao posicionamento do Português e da Língua Gestual Portuguesa, porque, por exemplo, criou-se uma situação que é estranha. Os alunos surdos são avaliados e podem chumbar se tiverem negativa a Português e a Matemática, mas se tiverem negativa a Língua Gestual Portuguesa não chumbam, quando a língua deles correspondente ao Português é a LGP. Portanto, isto deveria ser introduzido na lógica da avaliação. Se um aluno tiver negativa a Língua Gestual Portuguesa, que é a sua língua, e a Matemática isso deveria ser considerado. Mas nada acontece, nada tem consequência, as escolas que se desenrasquem.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Mais uma vez não se foi totalmente consequente. Eu também acho que nós não podíamos apontar uma espingarda aos pais e aos técnicos e dizer: “Vocês agora vão ter que se enquadrar neste modelo”, mas também não se pode ficar com vários modelos que são dispersos e que não são integrados dentro da mesma rede. O problema que sucedeu relativamente aos NACDAS e relativamente às UAAS pode agora voltar a suceder. Nós continuamos com resquícios do passado que nunca são avaliados e que continuam a funcionar, não em função de uma visão integrada de que numa determinada localidade face ao número de alunos que existe e face às nossas perspetivas deve existir uma resposta deste ou daquele tipo, mas apenas por questões de interesse pessoal ou de grupo, que pode ser dos próprios que lá estão ou pode ser eventualmente de quem não tem possibilidades de acabar com eles. Há aqui sempre esta ideia “nós somos fortes e por isso podemos continuar a manter o nosso modelo independentemente de tudo” ou “nós não somos fortes e não queremos andar a comprar guerras, então entramos no outro modelo”. A ideia de que tudo isto corresponde a uma visão estratégica não existe. No fundo, as coisas continuam a existir no terreno em função de interesses esporádicos, interesses de pessoas ou de grupos e não em termos de uma visão estratégica geral.

Também existiu a questão dos lugares de quadro que já estavam criados...

Houve resistência por um lado, para manter o lugar de trabalho. Por outro, houve dificuldade de deixar o seu próprio lugar, porque, por exemplo, as pessoas que eram titulares em determinado lugar e titulares de surdos, pelo facto de passarem para outro agrupamento que era de referência, naquela circunstância iriam perder o seu lugar de titular. Embora se soubesse que em determinados lugares eram necessárias pessoas, não foram abertos lugares de quadro.

Aqui neste agrupamento foram criados 8 lugares, dos quais só cinco ou seis estão ocupados. Dois foram esvaziados, porque as pessoas se reformaram, um outro está ocupado por uma pessoa que está na DREN e portanto só trabalham aqui 5 pessoas. Três desses lugares são sempre necessários. E ainda são precisos mais lugares. Nós temos à volta de 11 a 13 lugares de Educação Especial no agrupamento, quando lugares de quadro efetivos, só estão a ser ocupados cinco. No último concurso, não foi aberta qualquer vaga. Essa ainda foi a situação mais estranha. Quando se dá este processo da passagem das UAAS para as escolas de referência e a saída do 3/2008, um pouco antes também se deram algumas mudanças na Direção Regional, de saída dos responsáveis máximos e portanto, há aqui alguns aspetos que deveriam ter sido acautelados em termos, por exemplo, dos lugares e que, provavelmente por causa dessas saídas não o foram. O que é que aconteceu? Foi que foram abertos lugares de destacamento para todas as regiões, menos para a região Norte. O que sucedeu foi que mesmo no ano antes da criação das escolas de referência já eram necessários uma série de apoios para a surdez em certos locais e não existiam professores, não existiam lugares para destacamento. Apenas existiam poucos lugares de quadro. Quando eu cheguei à escola do Bom Sucesso, eram necessárias sete pessoas e apenas estava eu. Não havia mais nenhum professor, nem havia possibilidade de os destacar. Também houve alterações na forma de destacamento dos professores, com as passagens para a situação de mobilidade, com a nova estrutura dos agrupamentos, etc. Houve aqui e ainda há um desfasamento entre aquilo que são as necessidades reais da Educação Especial e da educação de surdos e depois a forma como isto é possível de ser feito através da estrutura dos agrupamentos. Aquilo a que assistimos neste momento é que, em alguns locais, porventura há professores que não estão a ser necessários e noutros locais, há professores que estão a ser necessários, porque temos alunos e não temos resposta.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Eu penso que o facto de existirem vários modelos de atendimento não seria à partida um fator problemático se efetivamente eles correspondessem a uma rede integrada de recursos e também a uma forma de diferenciar o atendimento. Se preconizássemos que na escola A e na escola B funcionasse um determinado modelo e que toda a gente fosse consciente que face às circunstâncias e características de cada aluno dever-se-ia encaminhá-lo para essa escola A ou B, não haveria qualquer problema. O que me parece que existe em termos de problema é que o facto de coexistirem vários modelos de atendimento tem mais a ver com a existência de vários grupos de pressão e de lobby, quer de interesses pessoais, quer de interesses de grupo do que propriamente com uma perspetiva integrada do que deve ser o atendimento aos alunos surdos. Isso pode levar a que, consoante o peso relativo desses mesmos lobbies, os alunos vão tendendo para umas situações ou outras. Também não é muito clara a forma como os alunos são atendidos e encaminhados para uma resposta ou outra. Como essa clareza não existe, aquilo a que assistimos é uma luta entre os diversos serviços pela disputa da criança ou a uma situação de que os alunos com mais problemas é que são “enxotados” de umas escolas para as outras. Quando se criou aqui o agrupamento de referência, tivemos a absoluta consciência de que, parte dos alunos que vieram de outras escolas onde se mantiveram respostas educativas, eram os alunos a quem essas mesmas escolas não conseguiam dar resposta. De alguma maneira, aproveitaram essa circunstância para os despachar para a nossa escola, tendo sempre a ideia recorrente de que os casos mais complicados devem vir para aqui, para o agrupamento de referência. Isto à partida enviesa a forma como os vários modelos de atendimento são realizados nas várias escolas e enviesa também a análise e a avaliação que se faz em cada um dos ciclos. Isto é, se num determinado local se concentram os alunos com mais problemas, aqueles alunos que para além da surdez apresentam problemas de foro clínico, psiquiátrico, social, etc., isso vai levar a que os seus resultados académicos acabem por ser prejudicados por esse facto e sejam inferiores. E, portanto, quando se comparam os alunos que estão nessas escolas e os alunos que estão noutras circunstâncias e se comparam os resultados de uns e de outros às vezes é muito fácil fazer uma leitura superficial dizendo “Bom, no sítio A ou no sítio B, tem-se uma melhor resposta, porque os alunos têm melhores resultados, quando não se analisam efetivamente os fatores e os aspetos que estão implicados. Daí que eu ache que estamos perante uma situação que é bastante difícil de resolver, porque isso joga com a falta de uma rede articulada e com a situação dos professores, com a situação dos próprios alunos e dos próprios pais, porque alguns pais têm vindo a recusar encaminhar os seus filhos para as escolas de referência e

portanto vai ser uma situação que a curto e médio prazo vai ser difícil de resolver. Eventualmente, poder-se-á caminhar para uma maior estabilidade e concentração das respostas que se dão aos alunos.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Eu acho que aqui há aspetos que são um bocado diferentes. O primeiro aspeto é se do ponto de vista da língua, estritamente do conhecimento da língua, deveria ser permitido que os ouvintes pudessem dar língua gestual. O segundo é se do ponto de vista da cultura há vantagem ou não há vantagem. Se nós formos ver a língua gestual no sentido estrito de uma língua e de uma cultura temos a mesma situação dos professores portugueses que dão Inglês, Francês ou Alemão, isto é, alguém que tenha tido um processo de formação de vários anos e adquirido determinadas competências, tenha sido avaliado nelas, pode lecionar essas disciplinas. Não há um indivíduo francês que venha a Portugal dizer que um professor não pode lecionar essa disciplina porque não é francês. Se nós tivéssemos um processo de formação para ouvintes que fosse efetivamente consolidado e bem feito, a mim não me colocava qualquer problema. Poder-se-á dizer que um surdo terá sempre melhor competência em língua gestual do que um ouvinte. É evidente ou poderá ser evidente, porque nem sempre é assim. Mas isso é a mesma coisa que eu dizer que um francês terá sempre mais competência do que um português a dar Francês. A outra questão é diferente. É a questão do modelo cultural. Deste ponto de vista é evidente que quando eu tenho um francês à frente eu não estou apenas a absorver dele a questão da língua, estou a absorver também a questão da cultura. Estou a pensar “Este é um sujeito que se construiu como francês e eu tenho um exemplo vivo do que isso é”. Do ponto de vista de um modelo muito mais fiel é óbvio que deverá ser um surdo. O que nos aparece agora aqui é que estando nós numa fase muito inicial de tudo, nós não temos nem ouvintes que tenham suficiente fluência e conhecimento de língua gestual que se iguale a um surdo, nem temos surdos que tenham suficientes conhecimentos em termos pedagógicos. Estamos perante uma situação em que todos falham. Neste momento, talvez seja mais importante que os professores sejam surdos, embora a questão fundamental não seja essa. Enquanto os surdos apenas reivindicarem que devem ser professores de língua gestual, eu acho que eles estão a reivindicar que sejam conhecidos pelo que são como surdos e não pelo que são como professores. Há professores cegos que por vezes são chamados para dar Braille e perguntam: “Está-me a chamar porquê? Porque eu sou cego ou porque eu sei Braille?” E aqui é a mesma coisa. Se eles apenas se virem como: “Nós somos surdos e por isso somos nós que temos que dar língua gestual”, eles podem estar a passar a imagem de que lhes estamos a dar essa possibilidade apenas pela condição de serem surdos e não pela condição de terem formação para além de serem surdos. Eu acho que a reivindicação que eles deviam fazer era a de poderem ser professores de qualquer disciplina, ou seja, serem professores surdos de Matemática, de História, etc. E assumirem-se efetivamente como docentes, o que implicaria desde logo que o próprio processo de formação deles entrasse dentro da lógica da formação de professores. A lógica agora é mais apertada e passa pela frequência da Licenciatura em Educação Básica. Querendo ser professores do 1º ciclo, do 2º ciclo ou educadores de infância deveriam passar pela Licenciatura em Educação Básica. Depois, ao nível do mestrado profissionalizante, que é aquilo que vai dar a formação específica, eles poderiam ter um mestrado específico que tivesse, para além daquilo que são as cadeiras normais do trabalho com ouvintes, situações específicas. Senão, o que é que vai acontecer? Quem agora queira fazer a Licenciatura em Educação Básica e depois o mestrado fica como professor do 1º ciclo, mas com competências para trabalhar com ouvintes, não fica com competências para trabalhar com surdos. Terá que fazer novamente uma especialização. A sua formação inicial não o habilita para uma formação específica. Claro que depois se coloca o problema se eles poderiam ser professores de ouvintes. Tirando isso, penso que o modelo de formação deveria passar por eles terem possibilidade, e eles próprios terem vontade, de serem professores destas coisas todas. Assim, poderiam ser titulares de turmas de surdos e os professores ouvintes eram os professores de Português. Aí é que a lógica da escola bilingue se concretizava. Todo o currículo era dado em língua gestual por alguém que era competente e o Português era dado enquanto língua segunda por um ouvinte, também competente. O que estamos a fazer é dar a língua gestual e as matérias todas com meia de língua gestual, meia de Português e meia de qualquer coisa e depois, isto cria uma confusão organizativa, pois ninguém sabe qual é o papel de cada um. Eu acho que a reivindicação deles neste momento é

uma reivindicação sobretudo corporativa e não uma reivindicação do ponto de vista pedagógico e que é uma aposta errada. A aposta não pode ser um caminho estreito de serem apenas professores de LGP, porque em termos de mercado de trabalho é muito limitado. Tendo as horas de língua gestual uma média de 4 horas semanais no 2º e 3º ciclos, teremos aqui uma escola inteira com dois ou três formadores. Mesmo com as escolas do 1º ciclo que precisam de um formador a tempo inteiro, dá muito poucos formadores necessários. Isto podia ser muito mais se eles pudessem ser professores de outras disciplinas. E dava-lhes uma dignidade profissional que é completamente diferente daquela que têm agora.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Como já disse anteriormente, há alguns aspetos a ter em conta. Do ponto de vista legal, no momento em que se abriu a porta a um curso de formadores que tenha ouvintes, as pessoas não têm culpa de terem feito o curso e de serem colocadas. Não podemos pegar por aí. A questão está na própria feitura do curso, na medida em que podia ter havido uma restrição desse género, para além de se estar a dar a ideia de que é um curso para a docência, que não é. No início fiquei um pouco assustado com a perspectiva de receber formadores ouvintes, porque foi uma percentagem bastante elevada relativamente ao número de pessoas que tinham que vir e as hipóteses de modelo surdo diminuíram consideravelmente. Não foram inclusivamente as mais adequadas, excetuando um ou dois casos. O que é facto é que a presença de formadores ouvintes trouxe alguns aspetos novos. Trouxe também uma forma mais fácil de comunicação entre os formadores e os professores, por causa da questão da língua em si (a barreira linguística estava ultrapassada) e também em termos de mentalidade. Permitiu nomeadamente fazerem-se algumas atividades que, eventualmente quando se estava apenas perante pessoas surdas não se conseguia fazer, devido a algum sentimento de grupo que às vezes é um pouco impeditivo de alguns avanços. Se isso se deveu exatamente ao facto de serem ouvintes ou às pessoas em si, não posso tirar as devidas conclusões. Mesmo tendo tido bons exemplos e pessoas que fizeram um bom trabalho, eu preferia ter uma maioria de formadores surdos, quer em termos de referência, quer por considerar que são os mais adequados para vir trabalhar com estes alunos. Por outro lado, também nos permitiriam ter um melhor conhecimento da língua gestual, o que é importante para o avanço da própria língua aqui dentro da escola.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

Eu acho que é fundamental. Antes de mais é uma conquista, mas só pode ser eficaz se nós a virmos dentro da perspectiva de um currículo que tem que ser diferente para os surdos. O resgate da língua gestual implica que seja importante ela aparecer como uma disciplina, mas mais do que aparecer como uma disciplina igual a todas as outras, deve ser percebida como uma matriz. A questão está na forma como ela deve ser traduzida e trabalhada nas salas de aula. Um dos problemas que se pode colocar aqui é que, embora exista um Programa Curricular de LGP, não há ainda muita experiência de trabalhar a língua gestual como uma disciplina, num contexto escolar. E assim, ela pode ser trabalhada como um modelo repetitivo de formação para adultos, naqueles modelos onde nós fomos sensibilizados para a língua gestual. Com as crianças não poderá ser assim. Há aqui uma dimensão de colocá-la num campo disciplinar muito concreto e por outro lado de a adequar e recheiar em termos pedagógicos. Do ponto de vista da importância é fundamental, do ponto de vista da eficácia, e se quisermos, da implementação real, ainda há um trabalho muito grande a fazer. É preciso que os próprios surdos tenham consciência daquilo que é fundamental, daquilo que é a sua própria identidade e que tenham para além disso uma vertente pedagógica, que a traduza efetivamente numa disciplina. Caso contrário, a língua gestual pode ser vista apenas como um adorno que se introduz no currículo, e não como uma coisa essencial.

Há alguns aspetos em relação ao programa de LGP que não estão bem conseguidos. Situar assim de repente é um bocado difícil. Houve algumas coisas que ao ler o programa eu senti que era um disparate completo. Um deles acontece logo quando se define que no programa dos alunos a língua gestual deveria substituir o Português no sentido em que as horas alocadas ao Português deveriam ser as horas alocadas à língua gestual, o que significa que o currículo dos alunos teria que ser aumentado.

Não concorda que o Português e a LGP tenham o mesmo número de horas?

Concordo que seja o mesmo tempo, não concordo é a maneira como está lá posto. Dá a ideia de que uma coisa substitui a outra. Depois, parte de uma outra dificuldade que é a questão da aquisição e da aprendizagem no ensino. O que é que se está a fazer na aula de LGP? Está-se a trabalhar através do programa de LGP a aquisição da língua gestual, a aprendizagem da língua gestual, a reflexão sobre a língua gestual, etc. É preciso perceber que estas coisas são diferentes e que devem corresponder a etapas diferentes e que também o trabalho que se faz no jardim de infância não é o mesmo que se faz no segundo ciclo. Às vezes parece-me que isso não está muito claro, o que leva os nossos formadores a acharem que tem que ter tempos específicos de língua gestual, porque o professor do primeiro ciclo dá Português, Matemática, Estudo do Meio, etc. e eles também precisavam de ter ali um tempo de língua gestual. Supostamente, se não tiverem um tempo de língua gestual não existe língua gestual, quando, por exemplo, quer ao nível do jardim de infância, quer ao nível do 1º ciclo, a língua gestual para os miúdos aparece como uma língua transversal, aparece como uma língua de comunicação. Portanto, ela não está apenas naquela hora que o professor diz que é da língua gestual, mas ela deve aparecer nas 25 horas do currículo. Depois é preciso pensar que se o formador, para além daquelas horas que deve ter permanentemente com o professor, na articulação entre a primeira e a segunda língua, ao longo da semana quando ele está a trabalhar Português, Matemática, etc., o que é que ele vai fazer numa hora ou duas horas que ele vai estar a trabalhar sozinho com os alunos? Ele vai fazer um processo de fazer com que os alunos adquiram a língua de uma forma espontânea e natural ou ele vai levar os alunos a um processo de ensino da língua? O que às vezes vejo é que eles tentam reproduzir com os miúdos os modelos de formação de adultos que é “Muito bem, hoje vamos falar dos transportes, hoje vamos falar de outro tema...”. Poderia ser bom do ponto de vista do vocabulário no sentido em que criasse quadros que o aluno poderia relacionar “isto tem a ver com os transportes, isto tem a ver com os animais, etc.”, mas ninguém aprende uma língua, decorando um dicionário ou centrando-se apenas no vocabulário. Se queremos aprender uma língua no sentido de uma aquisição natural, nós sabemos que isso se faz muito mais através do contexto e da interação. A gente vai para um país estrangeiro e aprende a língua de uma forma diferente do que aqui nos é ensinado. Aqui há o problema de perceber que ao nível do 1º ciclo e do pré-escolar a língua gestual deve ser mais ao nível da aquisição, da aprendizagem em contexto natural do que propriamente num processo de ensino. Mas mesmo que se tivesse a ideia do ensino, ninguém aprende uma língua através do vocabulário. A gente aprende uma língua através de situações. É a essas situações que depois se vai buscar o vocabulário e a estrutura. Isso vê-se claramente quando olhamos para as metodologias de segunda língua. Vemos que aquelas situações que se faziam nos anos sessenta e nos anos setenta “Isto diz-se assim, usa-se aquela palavra” que se deixaram em prol de contextos, de situações mais integradoras em que o vocabulário vai ser depois trabalhado. Portanto, o que me parece é que os formadores ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo ainda não conseguiram resolver essa situação, que é uma situação por um lado corporativa, de reivindicar o seu espaço próprio no currículo e por outro lado, uma situação de falta de conhecimento e falta de formação pedagógica. Não sabem como é que se devem articular com os outros.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Eu acho que a ideia é a de que nós podemos cair, não por oposição, mas por descartarmos outras hipóteses, num erro. Uma das hipóteses que me causa alguma complicação é a de nós podermos eventualmente estar a caminhar para uma situação de termos o mesmo currículo dos ouvintes, só que com um bocadinho de língua gestual. Achamos que o currículo deve ser igual àquilo tudo que os ouvintes fazem e depois temos ali os intérpretes e mais um bocadinho de língua gestual que é uma disciplina. Neste caso, o que me parece é que estamos apenas a modificar as condições de acesso ao currículo, o que já não era mau em si se fosse conseguido, mas não a essência do próprio currículo. O que é que eu quero dizer com isto? Se nós olharmos a forma como os surdos aprendem e apreendem as coisas, não é igual à forma como os ouvintes aprendem. Eles têm necessidade de um desenvolvimento da linguagem feito de outra forma, a sua experiência é uma experiência nitidamente visual e portanto, eles necessariamente vão ter que ter formas de lhe chegar que são necessariamente diferentes dos ouvintes. Não podemos ficar apenas na ideia de que vamos dar exatamente as mesmas coisas com umas pinceladas de língua gestual. E parece-me que quando passamos das ideias oralistas para as ideias da língua gestual isso se perdeu um pouco. Isto é, deixou de se ver o surdo como alguém que tem uma especificidade, para passar a ver-se o surdo como um

ouvinte, só que em vez de falarmos em língua oral, falamos em língua gestual. E o que eu acho é que a ideia de um currículo contra-hegemónico é que ele tem que ser pensado do ponto de vista do próprio surdo. Temos que olhar para o surdo e perceber como é que ele olha para as Ciências, para a Matemática, como é que ele olha para o mundo. Então como é que nós havemos de transpor as questões da identidade, as questões da forma de aprendizagem, as questões da forma de construção na linguagem para a perspetiva do surdo? E também não podemos esquecer que a maioria do mundo é ouvinte. Se ficássemos apenas na ideia de um enquadramento e recheio curricular que tivesse só a ver com eles, poderíamos cair no risco de esquecer que eles precisam na mesma do Português, precisam de ter ferramentas sociais, de ter ferramentas culturais, ferramentas que os levem a perceber o mundo à volta e interagir com esse mundo. A ideia de um currículo contra-hegemónico como o Connell coloca é que nós temos como centro essencial a perspetiva do surdo, mas não podemos esquecer o envolvimento. Não podemos esquecer que eles têm que ter formas de relação e ferramentas que lhes permitam também chegar ao resto, àquilo que é o bem comum, sob pena de os quetizarmos, de os colocarmos dentro de uma redoma.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Ao nível do 2º ciclo, o que me parece é que a apropriação que fazem do programa curricular é uma apropriação que não é ainda totalmente conseguida no aspeto em que, por um lado os alunos trazem muitas lacunas em termos da aprendizagem básica da língua e é suposto que ao nível do 2º ciclo a aquisição básica da língua já tivesse sido feita e já se pudesse passar para um processo de reflexão sobre a própria língua e da utilização da língua em outros contextos. Pelo que me foi dado perceber, algumas dessas aulas são por um lado centradas no tal ensino do vocabulário ou campos vocabulares que lhes faltam e daí que eles vão chamar novamente as áreas do Estudo do Meio e andam ao nível dos transportes e não sabem muitas vezes avaliar se o que está em causa na dificuldade do aluno é o conhecimento dos assuntos ou se é a utilização da língua. O que é que eles avaliam? É se um aluno não sabe o que é um mamífero, é se o aluno sabe o que é um peixe, o que é um elefante? É o conhecimento real que ele tem das coisas, os conceitos que ele tem ou é o facto de ele não ter palavras para isso? É a mesma coisa que no inglês eu não saber se o aluno me está a dizer a palavra errada porque não sabe a palavra ou porque simplesmente não conhece o objeto, não sabe efetivamente o que é que ali está. No caso dos surdos ainda é mais complicado. Há uma parte das aulas de LGP que deriva para aí e outra que se centra na questão da cultura surda. Centra-se na história, quando, quanto a mim a disciplina de LGP deveria envolver estas áreas, mas, sobretudo, os processos de discussão que deveriam ter também uma gradação desde o 2º ciclo até ao secundário sobre a construção da língua, a própria estrutura da língua. Nós fazemos todo esse processo em termos da reflexão do Português. Os alunos quando chegam à escola, supostamente já sabem falar português e mesmo quando aprendem o Português escrito já vão sabendo ler. Porque é que nós temos pelo menos nove anos de Português? Porque há um aprimoramento disto e depois há a gramática, onde se faz a reflexão sobre a estrutura que é construída. Mas ninguém faz a reflexão sobre a estrutura que é construída na língua gestual. O que se faz são progressivas ampliações vocabulares sobre estruturas que não estão previamente consolidadas. É a mesma coisa que uma criança não ter uma estrutura do Português consolidada e, no entanto, ensinar-lhe muito vocabulário. Então, ele sabe muitas palavras, mas não sabe construir as frases com as palavras. E depois há um outro aspeto que é perceber que a língua gestual também deveria ser analisada do ponto de vista da produção literária e da produção cultural, porque fica apenas analisada ao nível da conversa do grupo de pares ou da conversa de café. Se nós, ao nível do Português, analisamos textos literários que podem ser desde os informativos até mesmo às obras literárias, por que é que a língua gestual não faz o mesmo? Deveríamos ter excertos de comunicação entre surdos, excertos de peças de teatro, excertos de poemas, etc. e sobre esses materiais visuais, deveria existir uma reflexão linguística. Um poema dito em língua gestual poderia ser uma ótima maneira para se trabalhar a língua gestual em termos não apenas do vocabulário, mas da descodificação do que ali está. Os materiais visuais poderiam ser encarados enquanto material linguístico para as aulas de língua gestual, senão ficamos apenas ao nível de uma expansão vocabular ou ao nível de uma conversa de café. O nível de análise de uma língua assim perde-se.

Na sequência da publicação do Programa Curricular de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

Nessa formação eu não participei diretamente. No entanto, ouvi de alguns formadores que eles não saíram de lá com conhecimentos muito concretos. Alguns saíram de lá até com alguma confusão. O que me parecia importante naquela fase era que eles percebessem a sua função. Já que estavam a trabalhar o Programa Curricular de LGP como primeira língua, era importante que algumas ideias ficassem claras nesse aspeto. Aquilo que me apercebi, por alguns comentários, foi que efetivamente ainda saíram de lá com mais confusão, muito no sentido de que tinham que ter um espaço próprio nas aulas, nomeadamente ao nível do primeiro ciclo, para ensinar língua gestual. Eventualmente, até pode ser necessário num caso ou noutro, mas isso vai um pouco contra a ideia de que a língua gestual tem que ser a língua de comunicação em todas as situações do primeiro ciclo. Por essa razão, não faz muito sentido existir um espaço apenas reservado aos formadores ou sobretudo que o papel dos formadores se esgote nesse espaço. E pelos comentários que ouvi, foi muito essa a ideia que passou na formação. Não sei se foi a interpretação que eles fizeram ou se foi efetivamente o que lhes foi dito.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Eu acho que o facto de existir a disciplina já é um reconhecimento de que a língua é importante e de que os formadores podem ser pessoas importantes dentro da escola. O ideal e o mais correto seria que sendo eles a lecionar aquela disciplina tivessem o estatuto de professores. Porém, isso joga com questões de formação e com questões de carreiras. O que parece estar a acontecer é que o tal curso de Coimbra não é um curso específico para a docência, é um curso de formação. Para ser um curso desse género teria que se enquadrar dentro das normas gerais de habilitação para a docência que estão determinadas já há muito tempo, o que permitiria que eles fossem docentes e aí seria um avanço importante a fazer-se, o reconhecimento de que os surdos são efetivamente docentes. O importante para mim é que, em termos de docência, eles pudessem por um lado ser docentes da língua, mas também pudessem ser docentes de disciplina ou de área curricular, do 1º ciclo por exemplo, educadores de infância, etc. A limitação apenas à língua, que é uma situação que eles estão a reivindicar bastante neste momento, poderá a médio e longo prazo virar-se contra eles, pois vai esgotar-se completamente. Enquanto eles não tiverem o estatuto de docentes, vão ser sempre vistos como alguém que tem um estatuto minoritário. Por outro lado, se atentarmos ao facto de a tendência no 2º e 3º ciclos ser para termos intérpretes e não formadores, o seu papel em termos de estatuto no conjunto da equipa vai ser ainda menor.

Qual é a sua opinião sobre o Programa de Português L2? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

O Programa de Português L2 apresenta alguns aspetos positivos, mas pode criar, se ele não for bem interpretado, um efeito perverso. Quando houve uma sessão na Escola Alexandre Herculano, algumas pessoas defenderam claramente uma coisa que pode ter um efeito perverso. Disseram: “Não vale a pena nós lermos “Os Maias”, não vale a penas nós lermos qualquer livro. É preferível ver o filme do livro”. O Programa de Português L2 fala muito disso. Sempre que houver um filme sobre a situação, em vez de os meninos lerem o livro ou a obra, veem o filme. Do ponto de vista da compreensão, é óbvio que há muita mais compreensão vendo o filme do que lendo o livro, mas há um outro aspeto que é o facto de ao estarmos a fazer isso, não estarmos a trabalhar o Português. Não estamos a trabalhar aquela coisa que é dura e chata para eles, mas que é muito mais fundamental para eles do que para os outros, que é ter um texto à frente. Esta recusa que os surdos sempre tiveram de olhar para um texto e de o tentar descodificar ainda é maior agora. Eu notei isso quando estava no Bom Sucesso. Trabalhava muito os textos com os miúdos e muitas vezes a gente experimentava de uma forma ou de outra. Hoje vamos pegar nesta história e vai ser a formadora a explicá-lo em língua gestual. Noutras vezes eu dizia: tomem lá o texto e vamos ver o que vocês entendem. Só depois é que a formadora explicava. Na primeira situação lia-se o texto e depois particularizava-se. Via-se as palavras que ali estavam, trabalhava-se sobre o texto, desmontava-se o texto. E essa parte segunda, é que eu acho que se perdeu um bocado agora, porque as pessoas não têm a maior parte delas formação no trabalho de metodologias de trabalho de texto como se fazia com os surdos antigamente em que se desmontava o texto.

Esta passagem e esta articulação da língua gestual para o português e para a escrita é uma coisa que me parece que está muito em falha e que, ou se resolve rapidamente ou nós vamos agravar ainda mais o fosso que os alunos surdos têm em relação às competências dos ouvintes.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Há uma questão que deveria ser levantada. Será que efetivamente se está a fazer o português língua segunda ou se está apenas a fazer um remedeio utilizando a língua gestual? Parece-me também que o próprio programa não resolve totalmente a questão. Os professores deveriam ter uma formação concreta, uma reflexão e uma formação concreta. Isto deveria ser discutido a fundo. Como é que se faz? Ao nível do conceito já todos concordaram e isso é bom. Já todos concordaram que a LGP é a primeira língua e o português a segunda língua. Mas depois, como é que se faz? Como é que a língua portuguesa aparece como segunda língua? Ela aparece totalmente separada da língua gestual? O ponto de entrada dela é sempre através da língua gestual? Eu dou um pequeno exemplo. Se eu estou a trabalhar um texto na aula de Língua Portuguesa, eu devo apresentar o texto aos alunos em língua portuguesa ou eu devo primeiro apresentar o texto traduzindo-o para língua gestual e depois disso é que eles vão ver o texto? Isto pode parecer uma coisa pequena, mas tem um aspeto fundamental. Será que quando eu mostro o texto aos alunos e peço ao intérprete ou ao formador para ler o que está no texto, eu estou a expô-los ao português como língua segunda ou estou a expô-los à língua gestual? Isto é, a aprendizagem e a forma de entrada foi a língua gestual e não foi o português. E aí, até que ponto eu estou a criar condições para que um dia eles possam olhar para qualquer texto e possam interessar-se pelo texto. São coisas dessas que são básicas e fundamentais para que depois eu perceba o que é que eu estou a fazer.

Tendo em conta o que disse, quais são então as principais dificuldades com que os professores se debatem na implementação do Português segunda língua?

A questão é como é que eu trabalho um texto e como é que eu vou buscar o apoio da língua gestual. Ao nível das provas da aferição discutia-se muito isto, se fazia sentido a prova de aferição ser traduzida por um intérprete? Se a prova é de português, o aluno supostamente deveria ser confrontado com o português. Se eu estou a traduzir um texto pelo intérprete não estou a expor o aluno ao português. É a mesma coisa que eu estar a fazer um teste de inglês e eu tenho que responder ao teste em termos de interpretação e vocabulário e peço a alguém que o traduza para português. O professor traduz para português e eu depois respondo em inglês ou respondo em português, que é o caso que a gente faz. O menino tem um texto em português, nós traduzimos para língua gestual e depois ainda pedimos que a resposta dele seja em língua gestual. Até que ponto é que nós estamos a trabalhar a língua segunda, o português? Até que ponto é que não estamos a levá-los a que se tornem analfabetos completos a nível do português? É um aspeto que eu noto de diferença entre o trabalho que era feito dentro das perspetivas oralistas e agora. Nós podemos dizer que ao nível de exposição aos textos mudou muito nos alunos ouvintes, mas piorou também nos alunos surdos. O desnível que existia entre um aluno ouvinte e um aluno surdo quando se trabalhava em determinadas metodologias oralistas não era tão grande como o que existe agora, quando supostamente não deveria ser. Se houve um abaixamento em termos de compreensão do texto por parte dos ouvintes e nos surdos houve a introdução da língua gestual que supostamente permitiria que percebessem melhor os textos, deveria haver uma aproximação e não um afastamento, ou pelo menos a manutenção do desnível. Enquanto antigamente eles olhavam para o texto e haviam metodologias específicas para trabalhar o texto, havia uma preocupação com o texto, com o que lá estava à frente, agora não há preocupação com o que lá está à frente. Agora existe a preocupação de que há um texto à frente e o intérprete tem que o traduzir. Se não resolvermos algumas destas questões, vamos estar felizes e contentes na perspetiva de que os miúdos estão a perceber muita coisa e a ser expostos a muita coisa, mas efetivamente depois não vão ter as ferramentas fundamentais para compreenderem os textos na ausência de elementos externos.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Português L2 nas escolas?

Essa formação pareceu-me ter sido a mais importante e talvez, mais do que ter forçado os professores a irem a uma formação muito básica, teria sido mais importante terem ido a essa

do português como segunda língua, porque aí é que, na minha opinião, existem os problemas principais.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Eu acho que eles deveriam ter um papel mais ativo. Também era importante perceber-se efetivamente o conhecimento que a própria comunidade surda tem da situação educativa. Penso que há um conhecimento que advém dos formadores que estão a trabalhar com as diferentes crianças. Provavelmente, poderá haver um outro tipo de conhecimento que advém de alguns dirigentes que já não estão tão diretamente ligados às escolas. Daí que me pareça importante que nessa definição houvesse um entendimento, porque às vezes a ideia com que eu fico é que a comunidade surda tem posições muito extremadas acerca do que se faz nas escolas. No passado, consideravam que estava tudo errado, porque se usavam metodologias oralistas e se usava pouco a língua gestual. Neste momento, pensam que o trabalho que está a ser realizado está, por exemplo, a desvalorizar muito o trabalho do português. Daí que me aflija muito que alguns surdos que podem ter ou não responsabilidades na situação comecem sucessivamente e sistematicamente a evitar colocar os seus filhos nas escolas de referência, colocando-os muito mais em situações de integração com muito menos respostas. Parece-me importante que exista um trabalho junto deles para que se decida essa situação, para que nós não estejamos a construir respostas educativas que depois não cobrem e não são sequer merecedoras de alguma atenção por parte dos elementos da comunidade surda.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Eu não sei exatamente. Ouve-se dizer que existem guerrilhas internas, algumas conflitualidades, etc. Eu penso que deveria haver uma maior articulação, respeitando embora as diferenças regionais. Penso que teriam mais força, se efetivamente, a nível interno, tivessem uma voz única. Deveria resultar da articulação de cada uma das associações e teria um peso institucional maior.

E a nível internacional?

Não tenho ideia.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Dá-me a impressão de que há novos atores dentro da comunidade surda. Nota-se que há um conjunto de jovens que provavelmente já são mais letrados, já vivenciaram mais a educação do lado de dentro, nomeadamente porque são formadores ou estiveram envolvidos em várias atividades, e que podem ter uma atitude mais positiva relativamente a uma série de situações. O que me parece é que transparece sempre uma conflitualidade entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. É curioso que aparecem elementos da comunidade surda a defenderem posições totalmente opostas àquilo que defendiam há uns tempos atrás. E essas posições que eles antes defendiam estão agora a ser defendidas por alguns elementos da comunidade ouvinte. Parece-me que a fase do radicalismo que existia há uns anos atrás (havia uma defesa intransigente e quase absoluta da comunidade surda relativamente à comunidade ouvinte), já passou um pouco. Era importante haver um diálogo e uma articulação mais concretos e que não fique apenas pelas posições ideológicas, porque essas parece-me que já não fazem muito sentido atualmente, mas passe mais pelas medidas concretas: como é que havemos todos em conjunto de trabalhar para que se avance alguma coisa, nomeadamente no terreno da educação.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

A maior parte dos pais, sobretudo os pais das crianças implantadas opta pela perspetiva mais oralista. Até pelo facto de a opção pelo implante preconizar essa perspetiva. Perante esses pais, nós temos dito umas vezes que a melhor perspetiva é estar numa turma de ouvintes, porque tem ganhos acrescidos ou pelo contrário, se não tiverem ganhos, é melhor estar numa turma de surdos. E temos tido confrontos com vários pais. Tivemos este ano várias situações. Nuns casos pode-se dizer que acabamos por ter que dar a mão à palmatória. As crianças surpreenderam-nos e o desenvolvimento que acabaram por ter na turma de ouvintes foi melhor da que estava prevista inicialmente. Noutros casos, foram os próprios pais que perceberam que os filhos tinham melhor rendimento nas turmas de surdos. Agora, essa situação leva

também a que se pense o bilinguismo doutra forma. Estamos habituados a conceber o bilinguismo como sendo a Língua Gestual Portuguesa a primeira língua e o Português, a segunda língua. Mas para estes miúdos, nós podemos ter na mesma uma perspetiva bilingue, mas concebendo o estatuto das línguas ao contrário, que o Português é a primeira língua e a Língua Gestual, a segunda. Mas, mais uma vez, vamos bater na questão dos métodos que eu falava há pouco, já não aparece o Português como segunda língua, mas como primeira. Temos neste caso que ter metodologias da língua gestual como segunda língua. Ora, se eu não tenho perspetivas muito claras de como trabalhar o Português como primeira ou segunda língua para surdos ou a língua gestual como primeira ou segunda língua para surdos, na prática vai parecer que é a mesma coisa. É uma confusão enorme.

Qual considera ser o papel dos professores na definição das políticas para a educação de surdos?

Eu acho que ainda somos muito pouco ouvidos nestas situações. Penso que neste momento há muito mais clareza em termos de política educativa para os surdos. Enquanto há uns anos atrás estava tudo muito mais indefinido, agora sabemos exatamente quais são as grandes políticas. Faria sentido que ao nível da definição de aspetos específicos, nomeadamente as possibilidades de autonomia que existem em cada agrupamento e em cada escola de referência, de fazer o seu caminho, isso fosse um pouco mais possível. Isso passava por dotar as escolas de recursos que fossem mais ou menos estáveis. O facto de estarem sempre a mudar impede que se criem equipas coesas e fortes, equipas que criem o seu próprio caminho. Implicava também uma maior articulação entre essas mesmas equipas. Penso que ao fim de três anos de termos escolas de referência fazia sentido termos um Encontro de Escolas de Referência, não um Encontro simbólico de festejo, mas um Encontro onde houvesse a possibilidade de trocar experiências e de sobretudo haver uma maior articulação entre essas mesmas escolas. O que pode acontecer é que sob o rótulo de escolas de referência se estejam a criar respostas diferentes conforme os locais, o que não é de todo mau, mas tem que haver algum padrão comum no sentido de um caminho a trilhar. Tudo isto também joga com a estrutura das próprias escolas, os agrupamentos, os conselhos e a direção das próprias escolas. Em termos da grande definição das políticas, o que acontece é que não somos chamados. Sinto que há um maior distanciamento em relação às direções regionais do que existia há uns anos atrás. Nós temos aqui uma situação particular que é o de uma pessoa responsável da Direção Regional ter um trabalho próximo connosco. Isso não significa, no entanto, que exista um contacto com a Direção Regional enquanto tal, enquanto visão institucional e que possamos inclusivamente dar as nossas opiniões sobre um assunto, pensar em determinadas propostas, etc. De certa maneira, nós conseguimos gerir uma certa margem de autonomia que nos é dada, mas provavelmente poderíamos ter um poder maior de influenciar coisas mais alargadas se fôssemos mais ouvidos.

Não costuma haver da parte do Ministério da Educação o contacto para ouvir a opinião dos professores e das escolas?

Quando saiu o 7520 fomos mais ouvidos. Quando se fizeram as ações de formação por causa das UAAS, aí tivemos um ciclo de estudos durante uma semana inteira onde tivemos oportunidade de propor o que nós pretendíamos e de discutir entre nós se deveríamos caminhar para turmas de surdos ou não e outras questões. Já havia experiências, inclusivamente na escola do Covelo, de haver uma turma de surdos. Algumas pessoas que trabalhavam noutras estruturas consideravam que não devia haver turmas de surdos, que deviam existir só turmas de integração. Havia a possibilidade de nos juntarmos, como depois no Encontro do Vimeiro sobre as UAAS, onde houve oportunidade de discutir as formas de trabalhar, entre outras coisas. O facto de se estar em agrupamentos e essa ser a estrutura principal, por um lado permite uma maior unidade e permite alguns caminhos, mas também impede que haja uma visão mais alargada e de confronto com o que existe noutros locais. Isso permite encontrar novas ideias, permite saltos para a frente. O fundamental neste momento não é tanto estabilizar a estrutura, porque os alicerces das escolas de referência já estão criados. Seria muito mais começar a aprimorar essa estrutura. É como se nós já tivéssemos construído a casa e agora é preciso ver como se arranja a sala de jantar, o quarto, etc. Isso passa pela necessidade de se pensar em métodos pedagógicos mais adequados para os surdos, a questão da utilização dos recursos educativos, a questão do português como segunda língua. São intervenções muito mais específicas, mais cirúrgicas. Ações de formação nessas áreas, contactos entre os vários locais nessas áreas poderiam eventualmente trazer

mais valias. Se ficarmos apenas a este nível permanente de discutir se vale a pena ou não vale a pena, se os alunos devem estar integrados ou não devem estar integrados, ou então a resolver problemas de sobrevivência: se temos formadores ou não temos formadores, se temos ou não intérpretes, se temos terapeutas e quando é que vêm, estamos sistematicamente ao nível da sobrevivência e não conseguimos dar um salto em frente em termos pedagógicos. Aí é que me parece que a escola de referência tem um desafio maior pela frente.

Se o Ministério da Educação o consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Acho que há alguns sinais positivos de que o Ministério da Educação está a olhar para a questão da educação de surdos, desde logo pelo facto de no 3/2008 se terem feito algumas opções estratégicas e de fundo que eram necessárias há alguns anos e que diplomas anteriores e perspectivas anteriores em termos políticos não tinham conseguido ser tão incisivas e tão eficazes. Por outro lado, complementarmente começou a definir-se o que se entende por programas curriculares de Língua Portuguesa e agora com o Programa de Português como Segunda Língua. Esses quadros podem propiciar boas perspectivas no sentido de que há um empenhamento e um interesse pela educação de surdos. É importante que depois possam ser complementados com uma maior estabilidade das equipas em cada um dos locais. Isso passará a meu ver pela possibilidade de alargamento dos próprios quadros e que pessoas que são deslocadas todos os anos e que são necessidades permanentes do sistema, porque efetivamente correspondem ao que são as turmas de surdos ou o apoio a surdos possam ser integradas no quadro, de modo a que não exista essa instabilidade permanente. A mesma coisa se passa com o resto da equipa técnica nomeadamente formadores e intérpretes e terapeutas da fala, isto porque a instabilidade que se gera todos os anos com a instabilidade de concursos e muitas vezes esses concursos feitos de uma forma tardia leva a que o ano letivo comece nas escolas sem o corpo de docentes e de técnicos que seriam necessários. Esse facto coloca logo as escolas numa instabilidade inicial, numa necessidade de arranjar soluções imediatas, transitórias e provisórias que depois vão tendo que ser mediadas permanentemente. Ora, isto é necessário e não seria muito difícil de ser feito a meu ver. Por outro lado, interessaria também que do lado do Ministério da Educação se estimulasse a investigação sobre as temáticas da surdez. Tem havido algumas ações de formação e nomeadamente os sábados especiais que têm sido definidos e defendidos pela Dren, mas era importante também que, nas diferentes escolas, se criassem grupos de investigação que pudessem ser financiados, de modo a que as pessoas construíssem investigação, investigação que tivesse a ver com as práticas que fossem desenvolvidas em cada uma das escolas. Parece-me que, para além disso, dever-se-iam estimular formas de ligação entre as próprias escolas de referência, nomeadamente organizando semestralmente ou anualmente Encontros, de modo a que as práticas que são feitas nas diferentes escolas pudessem ser partilhadas. Essa troca de experiências poderia ser feita ainda através da publicação de boletins, de informação online, de estruturas de ligação, para que o trabalho que é feito em cada uma das escolas possa ser conhecido pelas outras e partilhado.

Os momentos que se têm, por exemplo, anualmente no Dia da Educação de Surdos, em abril, são momentos que são essencialmente para os alunos surdos. Deveriam existir durante o ano outros momentos de partilha entre as diferentes equipas educativas.

Transcrição da Entrevista E14 – Luísa Campos

Entrevista a Luísa Campos

Coordenadora dos Serviços de Educação Especial numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP? De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

O reconhecimento da LGP foi, em primeiro lugar, uma constatação, assente na investigação, das línguas gestuais como línguas de pleno direito e foi determinante para a criação de respostas educativas para crianças, jovens e adultos surdos. A legislação portuguesa limitou-se a refletir uma evidência e a sua aplicação à educação de surdos. Sem a LGP reconhecida e validada na lei não haveria educação bilingue.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

Esta é uma questão complexa e que requer mais investigação, pois nem as comunidades surdas convergem numa resposta. O que defendo é que a LGP deve ser acessível ao bebé surdo desde que a surdez é conhecida e que o processo de ensino/aprendizagem dos surdos deve ser feito através da LGP.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

Creio que há, ainda, um percurso a fazer, mas na essência defendo a educação bilingue. A educação de surdos sem língua gestual não me parece viável, no entanto penso que se deve estudar/investigar mais o desenvolvimento da literacia (português escrito) na criança surda.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Ainda há muitas pessoas que pensam que a inclusão é a colocação de alunos com NEE junto dos alunos ditos “normais”, sem pensar nas necessidades que cada aluno tem e na necessidade de encontrar respostas adequadas. A colocação de um surdo numa turma em que todos são ouvintes, sem acesso à comunicação, à língua que é usada na sala de aula, não é inclusão, mas sim exclusão. Penso que tem que se divulgar as necessidades que os alunos têm, os seus direitos e o potencial que a educação bilingue tem. As turmas de surdos promovem a inclusão dos alunos surdos, significam igualdade e respeito pela diferença. Sem esta resposta continuaríamos a promover as dificuldades para os surdos de aceder a níveis de formação superior e a realizarem-se como pessoas de forma global.

Acho que as pessoas que ainda pensam que as turmas de surdos são uma forma de segregação estão mal informadas. Precisamos de divulgar boas práticas, as experiências de sucesso dos alunos surdos. Só assistimos à divulgação do insucesso, das limitações (que existem em todos os sistemas educativos). Precisamos de mostrar que, apesar dos constrangimentos e das limitações que ainda temos, é o bilinguismo que deve ser perseguido e melhorado. Afinal se fizéssemos o mesmo em relação ao oralismo, divulgando as atrocidades que se fizeram (fazem...) e o atropelo que este fez nos direitos das pessoas surdas, provavelmente teríamos alguns resultados, mas curiosamente não se faz...

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Penso que os estudos linguísticos sobre línguas gestuais produzidos por investigadores internacionais bem como estudos sobre educação e desenvolvimento cognitivo das crianças surdas foram determinantes. A nível de modelos, serão a educação de surdos nos EUA, Suécia e Brasil que serviram de base à criação do modelo português.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

O Despacho 7520/98 foi um marco importante e uma oportunidade perdida, pois introduziu a LGP, os formadores e intérpretes de LGP, criou as UAAS, mas não foi devidamente aproveitado/aplicado, pois os “ventos” integracionistas sopraram mais forte. Ao pensar a

educação de surdos nos mesmos moldes que a educação de outros alunos com NEE, fez-se prevalecer o oralismo e não se aceitou as especificidades da pessoa surda.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho? Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Houve Encontros de formação, mas foram claramente insuficientes, o que pode ser uma das explicações para o insucesso do “modelo UAAS”.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Os constrangimentos relacionam-se com a leitura cruzada que se fez deste Despacho com o Decreto-Lei 319/91 e com a falta de acompanhamento que se fez da implementação do Despacho. No entanto, a entrada de formadores e intérpretes de LGP nas escolas e a criação de turmas de alunos surdos abriram caminho para a educação bilingue.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

O Decreto³ trouxe essencialmente mais alunos surdos para a escola. Ao trazer mais alunos, trouxe mais técnicos (mais formadores, mais terapeutas, mais professores especializados). Quanto à organização da resposta, nós já funcionávamos em turmas de surdos, em turmas de integração parcial, criadas pelo Despacho 7520/98. Tínhamos também, como ainda temos, alunos surdos a frequentar turmas de ouvintes, nas disciplinas todas. Continuamos a ter residualmente este modelo (integração em turma de ouvintes – educação oralista) para aqueles alunos que conseguem aceder ao currículo.

Não faria sentido pôr os alunos surdos profundos, com dificuldades no acesso ao currículo, mesmo com um intérprete, com um currículo que não está adaptado para eles, com uma forma de comunicação que não está adaptada aos mesmos. Aqueles que conseguem aceder ao currículo com ligeiras adaptações e que conseguem, por via auditiva, fazer aprendizagens mantêm-se integrados, os outros vão para turmas bilingues. A resposta organizou-se mais.

Temos também um psicólogo que veio da APECDA. Tem algum conhecimento da LGP e experiência de trabalho com alunos surdos, o que facilita a sua tarefa.

Os alunos que estão com ouvintes, em integração parcial, frequentam as disciplinas teóricas com ouvintes e as outras em grupo de surdos?

Achamos importante que os alunos surdos mantenham o contacto com os alunos ouvintes em algumas disciplinas, porque quer os surdos crescem com os ouvintes, quer os ouvintes aprendem a lidar com os seus colegas surdos e aprendem coisas muito importantes como a tolerância e o respeito pelas pessoas diferentes. Penso é que, no próximo ano, poderão ter Educação Física ao mesmo tempo que outra turma que seja mais pequena, de modo que os dois professores de Educação Física, em determinados momentos juntem os alunos, para fazerem jogos de equipa.

As turmas bilingues em todas as disciplinas e áreas, fazem com que o diretor de turma se assumira de outra forma, o que não acontece se tem surdos e ouvintes. As reuniões de conselho de turma são também mais organizadas. Há vantagens e desvantagens nos dois modelos. As turmas de surdos funcionam bem, estão a ter resultados, embora tenha que existir reflexão sobre o modelo de funcionamento. Esta reflexão tem que começar dentro das escolas com a ajuda de outras escolas de referência e deve chegar ao ME.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

A formação foi insuficiente, pouco aprofundada e dada à pressa. O Decreto foi implementado mas continua a suscitar dúvidas nos docentes, técnicos e encarregados de educação.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado no seu agrupamento? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Temos o problema de andarmos sempre a mudar de técnicos, porque anualmente vem um e depois vem outro, perde-se a identidade. Eu acho que neste período de quatro anos, que não há concursos para docentes, os técnicos podiam ser reconduzidos e poupava-se o trabalho do concurso. É um cansaço no início do ano. Era sensato não fazer o concurso, porque é um

trabalho que não se esgota num ano e, se formos a ver, a língua gestual devia ser considerada a mais importante no currículo destes alunos, porque é a primeira língua. A terapia de fala, que já se interrompe no período de férias, devia começar logo no início de setembro.

Há algumas dificuldades logísticas. As salas são manifestamente insatisfatórias, pela falta de espaço e de qualidade. Têm pouco espaço para receber quatro, cinco alunos, ou mais, o professor e a intérprete. Em termos de materiais, recebemos para cada escola de referência um computador, uma impressora laser, um projetor e uma câmara de vídeo. A manutenção destas impressoras é complicada, considerando os preços dos toners. No 1º ciclo há, também, grande dificuldade, pois há pouco dinheiro para materiais de desgaste, papel para impressora, tinteiros, etc. Há também a falta do Programa de Português L2. Os professores precisam de mais formação e creio que seria benéfico que houvesse mais contactos entre as diferentes escolas de referência, pois todas se organizam de formas diferentes. Creio que a partilha de experiências nos permitiria crescermos todos e encontrar novas soluções. Também há a questão da avaliação. Avaliam-se os alunos surdos pela escrita e à luz do que se faz com os ouvintes. Têm que se pensar bem todas estas questões e há necessidade de reformular algumas questões e, particularmente de abrir debate (linhas de comunicação) entre as escolas de referência para avaliar as dificuldades, divulgar os sucessos e promover a melhoria. Precisamos de ter condições, salas com espaço, materiais condignos. A concentração de alunos é desejável, mas sem condições não se pode fazer um bom trabalho.

No seu agrupamento existe intervenção precoce para alunos surdos?

Temos intervenção precoce e sabemos que o hospital faz o rastreio neonatal universal, o protocolo está nos nossos horizontes, apesar de não ser fácil de pôr em prática. As crianças são sinalizadas pelas educadoras de intervenção precoce que as encaminham para nós. Como a maior parte das crianças mais novas são implantadas, há rejeição da LGP por parte dos pais. O hospital de Coimbra aconselha os pais a não aceitarem a LGP que consideram “linguagem alternativa”... Em relação à terapia de fala há aceitação, bem como ao apoio por docente/educador especialista.

A escola possui respostas diferenciadas, nomeadamente em termos de cursos de educação e formação, mais direcionados para a vida ativa?

Não considero que as respostas que existem sejam as adequadas. Continuam a “empurrar-se” os surdos para um ensino teórico. Precisam de ser criados cursos profissionais diversificados e com um grau de exigência adequado, talvez articulando recursos das EREBAS com os das escolas profissionais.

Atualmente os alunos têm assegurado o serviço de interpretação em todas as disciplinas?

Todas, até em Educação Física.

Como funciona o apoio em termos de terapia da fala?

Este ano há cobertura total. As crianças mais novas têm 4 horas de terapia por semana e as mais velhas têm duas ou três sessões por semana, de acordo com as suas necessidades.

Que critérios são usados para a distribuição de serviço letivo aos formadores de LGP? Em que disciplinas é que eles estão?

O critério adotado foi a continuidade com o grupo de alunos, mas houve tantas mudanças (devidas às colocações) que não podemos dizer que foi seguido um critério. Os formadores de LGP estão em Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e Área de Projeto. No 1º ciclo acompanham todas as aulas. Tenho, também, refletido sobre esta situação e parece-me que a presença do formador a tempo inteiro nestas turmas pode eventualmente fazer com que os alunos tenham mais problemas no desenvolvimento de autonomia.

Está a referir-se à parceria pedagógica dentro da sala de aula que existe no 1º ciclo entre professor ouvinte e formador surdo?

Sim, no 1º ciclo, o formador está a tempo inteiro com o professor da turma. A articulação é um processo difícil que requer diálogo e experiência. Há muitas aprendizagens a fazer...

E como é que está a funcionar a parceria no 2º e 3º ciclos?

Não tem sido fácil. A partir do 2º ciclo, a parceria torna-se muito difícil. Penso que a presença de intérpretes se tem revelado mais proveitosa, a partir do 5º ano e a LGP tem e deve continuar a ter a sua presença de relevo no currículo destes alunos. Poderá, ainda, haver parcerias nas áreas curriculares não disciplinares, particularmente em Área de Projeto.

No seu agrupamento existe formação para pais?

Sim, temos organizado este tipo de formação todos os anos, embora com constrangimentos – os pais só estão disponíveis ao sábado e não é fácil ter formadores disponíveis. No entanto, é uma atividade que deve ser feita e à qual os pais aderem com interesse. No ano passado, houve ao sábado e os pais adoraram e são eles que nos estão a pressionar para este ano continuar. Nesta formação, eles aprendem a língua gestual, a cultura surda, as particularidades da pessoa surda. É ainda importante o contacto que têm com um surdo adulto.

Existe também formação para professores?

Fazemos formação, mas a adesão está abaixo do desejável. Fazemos reuniões todos os anos com os coordenadores de turma, os coordenadores de estabelecimento para lhes explicar o funcionamento da Educação Especial, em geral, e da educação bilingue, em particular. É-lhes fornecida documentação em suporte papel e digital.

Temos tido, também, formação em LGP para docentes. Tentamos ter sempre anualmente um clube para os professores. Mas também, começam muito entusiasmados, mas depois deixam de vir. Às vezes acontecem estas situações e não é muito fácil. A resposta devia ser organizada de outra forma. Já tivemos uma formação que não se realizou por falta de inscrições

Existe no agrupamento língua gestual para ouvintes?

Existe um clube formado, mas a frequência é irregular. Os alunos aderem muito inicialmente, mas depois vão desistindo. A LGP como segunda língua ainda não existe e penso que seria precipitado criar essa disciplina sem currículo.

Existe articulação com as associações de surdos da zona?

Na prática não se tem conseguido esses protocolos. Talvez se existissem fosse mais fácil mostrar as vantagens da educação bilingue.

O que pensa sobre as escolas de referência?

A vantagem das escolas de referência é a organização da resposta educativa para alunos surdos e a criação da comunidade linguística para que as crianças surdas possam interagir na sua língua de aquisição natural. Em termos do desenvolvimento sócio-afetivo do aluno surdo, a escola de referência, com a concentração de alunos surdos e a presença de adultos surdos, é de enorme importância, tal como para o desenvolvimento cognitivo e promoção das aprendizagens. A contratação dos técnicos de apoio é, igualmente, uma mais valia, tal como a experiência que os docentes vão acumulando ao longo do tempo, através do contacto com os diferentes alunos surdos e com os técnicos e professores especializados. Toda a comunidade educativa ganha com a presença de alunos surdos.

Creio que as desvantagens se prendem com as deslocações a que os alunos são obrigados, mas não vejo outra solução, pois o isolamento seria um retrocesso.

Há, ainda, dificuldades nas escolas por falta de espaço, de gestão dos horários dos docentes e técnicos. Falta, ainda, uma cultura de abertura que todos nós precisamos de adotar para que possamos partilhar experiências, boas práticas, materiais... Falta o programa de português L2... Precisamos muito de debater as respostas e tomar uma posição de abertura em relação ao articulado da lei. Há, ainda, muito a fazer nas escolas e no ME para consolidar um modelo que dá os primeiros passos.

O que tem a dizer sobre o facto de algumas antigas UAEAS continuarem a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento destes alunos?

Penso que são respostas para alunos surdos cujos encarregados de educação não compreendem a necessidade de criar a comunidade linguística para o desenvolvimento da LGP e da identidade e autoestima das pessoas surdas bem como do acesso à informação e

aprendizagem. Devem ser encaradas como transitórias e desadequadas, mas um mal necessário, creio. Há muita falta de (in)formação.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

Creio que já respondi – dificuldades na aprendizagem, mau desenvolvimento da autoestima e da identidade.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Os docentes de LGP têm que ser competentes na LGP, nos aspetos científicos e pedagógicos da mesma, independentemente de serem surdos ou ouvintes. A importância de ter docentes surdos baseia-se num pressuposto que me parece não existir, ainda, em Portugal – ter docentes surdos que têm a LGP como primeira língua de modo a poder desenvolvê-la nas crianças como os docentes ouvintes fazem com as crianças ouvintes.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Espero que signifique que vão ter no futuro docentes de LGP competentes e preparados científica e pedagogicamente, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Creio que adjetivar profissões traz quase sempre riscos...

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

O Programa de LGP é interessante, mas é mais uma utopia. Ele foi feito pensando em surdos com a língua gestual como primeira língua e isso ainda não acontece. Mesmo os surdos, filhos de pais surdos, têm por vezes uma língua gestual muito restrita. Acho que o programa é interessante, é ambicioso, talvez excessivamente ambicioso. E neste momento, não está adaptado à realidade dos alunos que temos.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Igual, mas adequado à sua situação de aprendentes visuais e utilizadores de LGP. O facilitismo continua a ser devastador...

Na sequência da publicação do Programa de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação deste programa?

Não posso avaliar uma formação na qual não participei, mas tal como a dos docentes de Educação Especial, parece-me que foi curta e insuficiente para a importância que lecionar uma primeira língua no currículo exige.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Os professores têm dificuldades que nem sempre é fácil ultrapassar. Falta formação específica para a docência a alunos surdos. Frequentemente fazem planificações pouco adequadas e sem individualizar – planificam para um grupo sem pensar em cada aluno.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do programa de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Criou formalmente a disciplina, mas não criou estatuto. Esse tem de ser ganho pelos próprios profissionais.

O que pensa sobre o Programa de Português L2? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

A criação do programa foi tardia, mas importante e necessária. Creio que se precisa de muita reflexão, investigação e formação adequadas sobre o mesmo.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Acho que tem que ser feito de forma muito prudente, pois o Português escrito é a única língua escrita a que os surdos têm acesso. Isto é uma situação muito complicada e que requer

investigação, reflexão e prudência. Faz falta criar manuais de apoio, dicionários e gramáticas que não sejam decalcados dos usados no ensino de português para estrangeiros. Faz falta a criação de cursos de formação de professores e talvez um novo grupo de recrutamento, pois trata-se de uma disciplina nova. Pense-se na formação que se tem desenvolvido sobre os novos Programas de Português e Matemática. A desigualdade é gritante.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de surdos de português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Português L2 nas escolas?

A formação foi insuficiente e apressada. Não teve praticamente reflexos na implementação da disciplina (que, já agora, creio que se devia chamar português para alunos surdos e não segunda língua... pois não o é na vertente escrita).

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do português segunda língua tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

A não existência de um programa e de docentes com preparação específica dificulta a situação. As reuniões são, também, outra questão a resolver, pois aqui na escola os professores que lecionam o português aos alunos surdos não vão às reuniões do Departamento de Línguas – vão apenas às reuniões de Educação Especial (são docentes do grupo 920). Penso que houve uma pressa excessiva em por as escolas de referência a funcionar no modelo preconizado pelo Decreto-Lei 3/2008. Sem Programa de Português L2, sem docentes com formação específica tudo se torna muito difícil.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Devia ser dada relevância mas não exclusividade. Os investigadores, docentes, pais e encarregados de educação devem ser também parceiros neste processo, independentemente de serem surdos ou ouvintes.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Penso que trabalham ainda de forma pouco articulada e isolada. Precisam de líderes com (in)formação e cultura.

E a nível internacional?

Há países onde me parece que já se deu uma grande evolução neste sentido. Em Portugal dão-se os primeiros passos...

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Com os docentes há pouco diálogo, bem como com as escolas. Em relação aos outros profissionais e aos pais, creio que se passa o mesmo. Penso que se podiam encontrar estratégias de aproximação, de parte a parte.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

É um direito constitucional, mas confesso que me faz confusão... Como se pode escolher o oralismo quando se tem um filho com surdez profunda e que não acede à comunicação oral? Porque não se esclarecem os pais dos “danos” que o oralismo provocou (e provoca) nas pessoas surdas?

Também não se dá a escolher aos pais das crianças cegas se querem o Braille...

Penso que temos muito a fazer para divulgar o potencial da LGP e a necessidade/direito que as crianças surdas têm de se desenvolver de forma equilibrada e que lhes permita aceder à informação, à cultura e, principalmente, a serem felizes. O mito que a língua gestual impede o desenvolvimento da oralidade continua a existir e a ser “alimentado”. O implante coclear não torna a criança que o recebe ouvinte e a ausência de uma língua de acesso natural resulta em prejuízos graves no desenvolvimento da pessoa. Penso, pelo que já disse, que tem que haver mais informação e divulgação do potencial que a LGP tem, bem como dos efeitos positivos que a abordagem/educação bilingue tem para as crianças surdas.

Percebo que para os pais ouvintes não seja fácil aceitar, mas é necessário que entendam o que está verdadeiramente em jogo e que a sua criança está a crescer e tem necessidades que têm que ser supridas.

Qual considera ser o papel dos professores na definição das políticas para a educação de surdos?

Devem ter o direito de ser ouvidos e a obrigação de participar. A prática fornece as evidências empíricas para se investigar as dificuldades, para as perceber e procurar melhorar a educação dos alunos surdos.

Se o Ministério da Educação a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Eu acho que pensar em professores de cada disciplina especializados é uma utopia. Precisamos de mais formação em língua gestual, sobre surdez, currículo... Precisávamos de ter mais e melhor espaço para as turmas de surdos e de promover um debate/reflexão interna sobre as nossas forças e fragilidades para propormos melhorias. Precisamos de horários organizados de outra forma para facilitar reuniões de articulação entre docentes e técnicos. Temos tido formações em LGP, mas há dificuldade em juntar pessoas com níveis de conhecimento idênticos de modo a não estarmos sempre a aprender o mesmo... Precisávamos de cursos que respeitassem o nível em que cada docente está (sei que é difícil...).

Transcrição da Entrevista E15 – Adelaide Figueiredo

Entrevista a Adelaide Figueiredo

Responsável pelos serviços de Educação Especial relacionados com a surdez numa antiga UAEAS

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP? De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Eu acho que essa é uma questão que já nem se deve pôr. É o mesmo que perguntarmos o que se acha de se falar português. É uma questão que já nem se coloca. É uma questão ultrapassada. Mas, apesar de tudo, tem sido uma luta árdua, quer o reconhecimento, quer a prática. O reconhecimento, às vezes, faz-se por portas travessas, isto é, faz-se se encontramos alguém ou há alguém na comunidade que tem alguma força, como era o caso da comissão a que pertencia o Helder Duarte e que fizeram alguma coisa nesse aspeto, nomeadamente o artigo da Constituição e o 7520. São grupos de pessoas que têm uma determinada influência e fazem as coisas acontecer. São os tais grupos vanguardistas. Depois a implementação dessas leis e as práticas ficam muito aquém da legislação.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

Eu acho que agora já vai para além disso. A minha opinião é esta. Se nós olharmos para os surdos na tal visão sócio-antropológica, poderão ser um grupo de pessoas como os ciganos, sem desprestígio, ou seja, um grupo com uma cultura e uma língua. O problema está na sua organização. Ao contrário de outros grupos, é um grupo de origens muito diversas, muito diferentes. Se as instituições que gerem a comunidade surda se organizarem é possível fazer alguma coisa, caso contrário perde-se tudo.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

As questões educativas devem ser vistas de uma forma muito pragmática e é evidente que a educação deve ser uma educação bilingue, porque é aquela que respeita a individualidade do indivíduo. Se ele tem uma língua que é aquela, porque é que eu lhe vou estar a dar outra.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

Ao contrário do que se dizia no Decreto-Lei n.º 319, o pôr o aluno ao pé de casa “o meio menos restritivo possível”. Era esse o paradigma do 319. O Decreto-Lei n.º 3 refere “o meio mais adequado” e penso que esse é que deve ser o caminho. O meio mais adequado é aquele onde o surdo tem possibilidade de comunicar com outros iguais, dentro da tal comunidade linguística.

Quais considera serem as orientações e as referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

Eu penso que todas aquelas orientações, quer europeias, quer americanas, nomeadamente das Nações Unidas, fizeram o aconselhamento para que os Estados considerassem a língua gestual como uma língua de escolaridade. Depois disso, vieram outras, lembro-me de umas quatro ou cinco que também tiveram influência.

Em termos de modelos de escola, temos a Suécia e os Estados Unidos com a sua Gallaudet, que são exemplos históricos e referências essenciais para a comunidade surda.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o contributo deste diploma para a educação de surdos?

No seu tempo, cumpriu o seu papel. Lembro-me que quando estava em Paredes, tínhamos miúdos espalhados pelo concelho todo. Só com o 7520, foi possível reuni-los.

Inicialmente em Paredes e posteriormente em Penafiel. Acho que foi importante ter-se o suporte legal para dizer aos pais: “Eu sei que lhe transtorna muito a vida, mas a lei diz que é bom para os seus filhos estarem juntos com outros alunos surdos”.

Também foi importante a questão dos recursos, a inovação de se ter criado um grupo linguisticamente semelhante. No meu entendimento, foi essa a parte mais importante do Despacho n.º 7520, juntar os surdos.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho?

A Direção Regional sempre fez umas formações através do seu centro de formação. Havia este centro que promovia ações de formação em língua gestual e já nessa altura havia a preocupação de veicular a cultura e não só a parte da língua. Ensinava-se língua gestual aos professores, mas também havia a preocupação de dar a conhecer a tal visão sócio-antropológica do aluno surdo.

Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Foi uma lança em África, como se costuma dizer. No seu tempo, teve a importância que teve. Vínhamos de práticas basicamente sem legislação. Os NACDAS e aquelas coisas todas aconteciam um bocado pelo empurrar de alguns quadrantes mais esclarecidos. Eu estive no Instituto Araújo Porto durante 19 anos, que era uma escola só de surdos, mas numa perspetiva um bocado segregadora, era uma escola especial. Os surdos não eram uma comunidade inserida no ensino regular, eram os surdos como deficientes, como alguém especial que está numa escola especial. Não tinha nada a ver com a visão inclusiva nem do 3, nem do 7520, nem do 319. Não tinha nada a ver com isso, tanto que depois se mudou aquilo tudo. Isto para dizer que eu não acompanhei uma série de coisas.

Considero que a formação devia ter sido uma coisa um bocadinho diferente. Era pegar nos professores e pô-los todos num sítio durante vários dias, todos juntos, não é durante uma hora ou duas. Era importante colocá-los todos juntos num banho linguístico com surdos e fazer depois uma reflexão disso, uma análise sobre isso. Não era uma ação de formação nos moldes que nós conhecemos.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Houve sempre muita resistência em concentrar os surdos. Isso mexe muito com a vida familiar das pessoas, mexe com a própria visão da Educação Especial. Houve sempre uma pedra de toque que nunca se trabalhou bem. Sinto que há colegas do regular que me perguntam: “Eles não deviam estar integrados?” O facto de terem transposto o conceito de integração e de inclusão da deficiência mental para outras problemáticas baralha muito as pessoas. Ainda hoje, eu tenho a necessidade de explicar que a surdez é uma coisa à parte. Hoje também já há escolas de referência para cegos. Os cegos que me perdoem, mas a surdez é uma coisa à parte. Quando digo isto às pessoas, elas dizem-me que assim eu vou segregar os surdos. Eu digo que se estou a pô-los todos juntos, não os estou a segregar, pelo contrário, estou a incluí-los, assim é que eu estou a fazer uma inclusão. Se virmos estas situações como movimentos culturais, que são, demoram o seu tempo, têm as suas etapas, a sua assimilação e a sua integração no tecido social tal como todas as outras questões culturais.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

O 3 traz uma coisa muito importante que é o meio mais adequado. Então para os surdos, é mesmo muito importante. Provavelmente, não só para os surdos, também para o autismo, para a multideficiência, etc. Acho que é uma lei que está estruturada no sentido da pessoa. Faltam-lhe coisas. Na questão das escolas de referência para os surdos, estamos de acordo sem dúvida nenhuma, mas deveria ter havido a preocupação de pensar que podia haver população que não se encaixava ali. Há meninos surdos com implante que não são para uma escola de surdos, falam como nós. Perguntar-me-á onde fica a cultura surda. De facto, não tinha mal nenhum para estes alunos irem para uma escola de referência, antes pelo contrário, mas isso teria de ser uma vontade expressa pelos pais. Os pais deveriam ver que a escola de referência é tão boa, atenção que era ao contrário, “a escola é tão boa, que eu quero que o meu filho vá para lá” e não “Você tem que pôr lá o seu filho”. O processo teria que ser ao contrário.

O 3 terá os seus pormenores menos conseguidos, mas do ponto de vista da criação das escolas de referência, estamos de acordo. Agora, não se pode é fechar isso. Os pais têm que sentir necessidade de pôr os seus filhos nas escolas de referência, por verem que é a melhor. É assim que os processos se resolvem. Eu olho para a realidade e penso: “Realmente, o meu filho está melhor lá, porque lá é que é bom”. E tem que constar que é bom. Se quisermos obrigar os pais, a primeira reação é: “Não senhor, o meu filho não vai”. Quando os miúdos não vão, não há nada, em termos de suporte legal que os segure. O que é que acontece? Por exemplo, aqui nesta escola, o facto de não termos suporte legal para ter lá os miúdos, estes

têm que ter Português, Inglês e Francês ou Espanhol. Têm que ter estas línguas. Têm que ter o currículo igual aos outros e há miúdos que não podem ter o currículo igual aos outros, porque eles não são iguais aos outros. Lá está. Por mais que eu tente que eles sejam iguais aos outros, por mais que eu tente promover a inclusão, eu vou pelo lado errado, porque realmente não é possível. Há qualquer coisa aqui que falha e isso só se vê na prática. Nós só constatamos isso na prática.

Contudo, não deixa de haver miúdas nesta escola que são oralistas puras. Os pais só colocarão estas miúdas na escola de referência quando virem que a escola de referência é a coisa melhor que há para as suas filhas.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Já tentou ser um bocado melhor. Era um pacote com várias vertentes. A outra era direcionada para ensinar língua gestual e às vezes, nem sempre da melhor maneira. Aprendíamos vocábulo a vocábulo, gesto a gesto. Desta vez, já foi um pacote mais estruturado e fez mais sentido. Mas é preciso fazer mais e é preciso disponibilizar e motivar as pessoas para isso.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 tem sido implementado na sua escola, uma antiga UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Desde logo, aquelas que já referi. No que respeita à surdez a implementação do 3 torna-se mais difícil por não sermos escola de referência. Nós temos tido alguma dificuldade na elaboração dos programas, exatamente por falta de suporte legal. Eu tenho uma miúda que é claramente de educação bilingue. Claro que fazemos aquela sensibilização aos pais, mas a família é um pouco complicada, tem os seus problemas de funcionamento interno e têm dificuldade em aceitar tudo o que venha de fora. A menina estava já no terceiro ciclo e a mãe achou que não a devia mudar de escola. Nós esforçámo-nos muito e trabalhamos para o sucesso, efetivamente, porque se assim não fosse, a miúda não conseguiria. Aquilo é tudo muito ajustado. Etapa a etapa é tudo muito revisto em conjunto com os professores. É uma miúda que vai fazer o 9º ano de escolaridade com inúmeras dificuldades. Se o 3 flexibilizasse ao menos a questão do currículo. Ela tem Português, Inglês e Espanhol. Se lhe tirassem ao menos uma destas línguas e lhe pusessem lá um formador de língua gestual e um intérprete, que era o que ela precisava, a menina faria, com certeza, melhor o nono ano, uma vez que aquela é a realidade que temos ali. Não vai ser alterada pelo 3. Se o currículo fosse flexibilizado, a bem da miúda, era bom para ela.

O que tem a dizer sobre o facto de a sua escola, uma antigas UAEAS, continuar a acolher alunos surdos, ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para tal atendimento?

A escola não os acolhe. Eles já cá estavam. Realmente não entrou mais nenhum aluno bilingue. Nós não temos formadores nem intérpretes. Como os miúdos já cá estavam, os pais fizeram muita resistência à sua saída. Ainda por cima, eu acho que os professores fazem um excelente trabalho. Acho mesmo. A comunidade vê-nos como uma mais valia, como um recurso interessante para a escola. Apesar de tudo, temos uma intervenção na vida escolar e na vida da comunidade com alguma significação. Portanto, a escola acolhe-nos bem e acolhe bem os nossos alunos. Não vou dizer que temos as condições para ter sucesso, não temos. Basta não termos intérpretes e nós não somos imensas. A minha componente letiva seriam 14 horas e eu estou lá sempre 25 ou 26 horas com os miúdos, conforme. Às vezes, ainda estou mais, só para tentar assegurar que a minha aluna bilingue consiga perceber o que se passa em Geografia, Físico-Química e outras disciplinas, para além do Português e História, onde estou sempre, sempre, sempre. É um esforço muito grande e ninguém me dá uma medalha de cortiça. Realmente, eles só conseguem, porque nós nos esforçamos muito.

Com tão poucas condições, o que é que o agrupamento tem para oferecer aos alunos surdos?

Nós não temos nada. Nós somos terra para queimar. A nossa escola vai cair de madura, como se costuma dizer. É verdade. Eu penso que a tutela também tem esta consciência. Poderíamos ter uma resposta diferente na tal questão dos miúdos que têm uma vertente mais oralista.

O agrupamento tem terapia da fala?

Sim, temos 15 horas.

E quantos professores tem de Educação Especial?

Somos três. Do ponto de vista do conceito, está correto. Temos terapia, porque somos oralistas, só que depois há aquelas franjas, os alunos que são bilingues. Há coisas que não se adequam.

Com estas condições nem sequer podem fazer formação para pais...

Não podemos fazer nada. Não fazemos nada. Sabe o que é que fazemos? Nós, todos os anos, temos alunos da ESE de interpretação. Não são estagiários, são observadores. Ainda agora estiveram lá 19. E até foi muito giro, porque vêm outra forma de ensinar e de certa forma percebem que a realidade se distancia um bocadinho das vontades políticas e às vezes, nem as vontades políticas são coerentes.

A escola tem cursos mais vocacionados para a vida ativa para estes alunos?

Não, para os surdos não temos. A nossa escola tem uma oferta educativa diferenciada através dos cursos do CEF. Tem um curso de cozinha. Nós tentámos que esses cursos também fossem para os surdos, tínhamos um miúdo que se encaixava ali, mas não conseguimos.

E têm alguma articulação com a associação de surdos?

Temos como os outros têm. Tentámos estar sempre em contacto com os outros grupos de surdos. Fomos à Régua, ao Dia da Educação de Surdos e os miúdos conhecem-se todos uns aos outros. Falam uns com os outros. É a tal minoria cultural. Eles funcionam de forma muito próxima uns com os outros. Todos os dias vão ao Facebook e falam com os alunos de Paranhos, da Alexandre Herculano, de Braga e de outras escolas. Acho fantástico.

O que tem a dizer do movimento dos pais que se criou nesta escola?

Não foi tanto dos pais, mas mais de um elemento da associação de pais, que se mobilizou e liderou o processo. Depois, eu acho que os outros pais sentiam que os seus filhos estavam aqui muito bem, muito seguros e que iam fazendo as suas aprendizagens. E realmente iam, correspondia à verdade. É aquilo que eu dizia. Os pais não encontravam nenhuma razão objetiva para tirarem daqui os seus filhos. A escola de referência tinha primeiro que mostrar que valia a pena a mudança. Depois havia a informação do tempo que os alunos que estavam na escola de referência demoravam nos transportes, "Ai, a minha filha demorou tantas horas a chegar a casa!". Nem que isto acontecesse só num dia, depois também servia para exemplo. E assim os pais acabaram por deixar aqui os filhos.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Acho que sim, que se devem fazer turmas de surdos e, provavelmente, turmas mais alargadas, onde estejam ouvintes. Eu não centrava a questão exclusivamente nos surdos. Uma vez que eles estão na escola regular, também centraria a questão nos ouvintes. É bom para os ouvintes que vejam e que aprendam com os surdos. A luta das minorias é fazer-se respeitar e vingar no seio das maiorias, mas para isso não devemos intervir só nas minorias. Devemos intervir também nas maiorias. Por exemplo, eu não vejo porque é que Matemática não há de ter uma turma alargada de surdos e ouvintes, surdos em número suficiente que seja significativo, de modo a que se sintam confortáveis, e ouvintes em número suficiente para que essa situação também se assegure.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Do ponto de vista do conceito, acho que é uma forma de chegarmos aquilo que era preciso fazer com os surdos, que é dar-lhes uma educação bilingue. Como elas estão organizadas, eu realmente não sei. Não estou numa escola de referência, não faço ideia nenhuma, mas penso que elas devem primar pela qualidade para se imporem. Não é só a qualidade de juntar lá os meninos, porque eles querem estar juntos, é primar pela qualidade educativa, pela resposta educativa que dá aos alunos. Eles têm que aprender mais do que nas outras escolas. Por isso é que eles têm os currículos devidamente adequados e têm os recursos. Eu gostava que as escolas de referência se refletissem no aumento do número de alunos surdos no ensino superior. No dia em que isto se efetivar, não vai ser necessário dizer aos pais: "Você tem que

tirar o seu filho desta escola para o colocar numa escola de referência”. Os pais pegam nos filhos e põem-nos lá.

Na sua opinião, quais são as consequências que advêm para os alunos surdos, de estes continuarem a frequentar antigas UAEAS, que não têm os recursos de que eles necessitam?

Não vão ter possibilidade. Como já disse, eu estou convencida que esta escola vai cair de madura. Ao cair, os pais não vão ter referência para lá matricularem os filhos.

Mas neste momento ainda há miúdos que continuam lá?

Já não há. Não entram miúdos bilingues. Há lá uma miúda agora que tem uma surdez moderada. Foi uma daquelas situações em que os médicos só deram conta passado muito tempo.

Já não têm miúdos bilingues?

Temos três miúdos bilingues. Um não é meu, mas os pais insistem que ele tem que falar. São oralistas. Mas eu acho que o miúdo não tem possibilidade de aceder a um currículo, sem ser com intérprete e com língua gestual. Há aqueles miúdos que estariam bem na escola bilingue e há os outros que claramente são oralistas.

Esses miúdos bilingues vão ter possibilidades de prosseguir para o secundário?

O que eu tenho visto é esses miúdos a andarem e andam. Perguntará: “Andam como?” e eu respondo: “Andam com muitas dificuldades”. Mas não são só os surdos que andam com dificuldades. Os ouvintes também andam, apesar das dificuldades.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

Eu penso que numa fase inicial seria bom assegurar que fossem surdos a lecionar a língua. Vou dizer porquê. Os próprios ouvintes por mais que achem que sabem, efetivamente não sabem, porque a gente só sabe quando vive. E uma parte dos ouvintes não sabe, em termos linguísticos e em termos culturais, não estou a falar de pedagogia, porque isso é outra coisa. Eu acho que só quem vive dentro da comunidade pode saber, porque a luta dos surdos existe, não é uma teoria que se inventou agora. Realmente existiu e existe. Eu comecei a dar aulas a surdos em 1979, há trinta anos e, nessa altura, os surdos eram uns coitados. Sentir-se isto na pele e sentir que não se pode ser, porque não se é, é uma coisa que fica lá. Constrói a pessoa. Isto foi passado de geração em geração, como a luta dos negros. Eu percebia perfeitamente quando os surdos diziam: “Não, não. Quem ensina a língua gestual deve ser um surdo”. Eu entendo que eram eles que estavam no espírito da coisa. Agora isso evoluiu, como tudo evolui. A partir do momento em que a surdez passa a ser uma coisa falada, divulgada e discutida, há interesse e as pessoas metem-se nos assuntos, vivem com eles, preocupam-se com eles, esta questão deixa de existir, alarga-se e ainda bem. É como noutras situações. Inicialmente, em todas as lutas, há um purismo muito básico e depois alargam-se os campos de ação e a visão do assunto. O facto de se alargarem, o facto de se expandirem, são sinónimo de evolução positiva, porque as coisas realmente tomaram outro rumo e ninguém pode ficar agarrado àquilo. É preciso percebermos que já não estamos nos primórdios da luta e os surdos também têm que perceber isso. A seu tempo vai ser aceitável e até desejável que um ouvinte ensine língua gestual.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Havendo evolução, a evolução tem que se espalhar. Tem que ter reflexos em vários quadrantes, não pode ficar só ali. É preciso assegurar que esses processos sejam realmente consistentes e bem feitos, o que é difícil.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos

Eu não sei muito bem se o programa está ajustado ou não, porque tenho muita dificuldade em analisar, uma vez que a minha escola não tem a LGP como disciplina. É capaz de haver algum desajuste nas faixas etárias, não sei. Quando li o programa fiquei com algumas dúvidas

relativamente a isso, mas não sei responder. Acho que era preciso assegurar mais a reflexão metalinguística. Mas estamos no início. Acredito que vamos melhorar muito.

Penso que o facto de haver o programa e de haver a disciplina facilita a implementação, numa primeira fase. É importante pela possibilidade que se tem depois de justificar as coisas. É só por isso. Nós dizemos muitas vezes que é importante que os alunos tenham o português como segunda língua e a LGP como primeira, mas isso fica no ar se não houver uma situação legal estabelecida.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Tem que ter disciplinas próprias, porque desde logo deve ter língua gestual. Depois as outras, devem ser iguais. O português tem que ser a segunda língua. Mais do que o próprio currículo deve ser importante a forma como o ensinam. O programa em si até poderá estar adequado, o que não está é a metodologia de ensino do português.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do Programa de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

Creio que teve influência, mas não vai ser fácil alterar o estatuto. Eu penso que o facto de se dizer formador ou professor tem influência, apesar de tudo. Se dissermos o professor de LGP ou o formador, há uma diferença de conceito. Imprime logo uma visão diferente. Também acho que eles têm que primar por uma formação mais rigorosa. Ainda se encontram muitos formadores com muitas dificuldades ou pelo menos, é essa a experiência que eu tenho.

O que pensa sobre o Programa de Português L2? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

Eu não vejo porque é que ele tem que se afastar muito dos outros. Acho que não se deve afastar muito. Uma das coisas que eu acho interessantíssima é o acesso dos surdos à poesia. Eles fazem um acesso fantástico à poesia. Pareceu-me que no programa, havia coisas que eles não contemplavam. Por exemplo, não vejo porque é que “Os Lusíadas” não hão de ser ensinados em verso. Eu acho que devia ser dado da mesma forma. No entanto, acho importante que exista um programa com o nome de português língua segunda. Legítima oficialmente o conceito.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

Como eu já disse, mais importante do que o currículo é a forma como o professor leciona a língua segunda. Os professores de português, de uma maneira geral, ensinam português como se toda a gente soubesse português. E não, é preciso ensinar o português como se houvesse alguém que não sabe português. A maior parte dos nossos miúdos não sabe português. Acho interessante como é que depois os mesmos professores passam para a lecionação do inglês e fazem de outra maneira, uma maneira completamente diferente. Às vezes digo às colegas: “Porque é que tu não encarnas o papel de professor de inglês e dás a matéria de português?”. O facto de existir uma lei que diz que há uma língua segunda que é a língua materna do professor é capaz de facilitar a pedagogia.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, houve formação para os docentes de português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Português L2 nas escolas?

Faltaram questões mais práticas. Eu senti necessidade sobretudo de concretização. Eu sou muitas vezes solicitada na escola por causa da minha aluna bilingue. As pessoas perguntam: “Como é que eu faço? Como é que adapto este texto?” E, às vezes, eu também tenho dificuldade. Falta explicar como é que se faz. A teoria já nós sabemos. Agora, como é que se faz? É muito fácil dizer “Tira”, mas não pode ser. Temos que dizer “Substitui, adapta”. Mas como é que se faz isso? Muitas vezes quando faço alterações, tenho medo de fazer disparates, de fazer arranjos mirabolantes. Penso que aquilo não é um bordado, é um texto, é uma obra, não é um trabalho manual. Como é que se ensina a segunda língua? Era importante sabermos bem isto.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português L2 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Quando penso nos surdos e no português como segunda língua, acho que nós, sobretudo na iniciação à leitura e à escrita, devíamos repensar o ensino do português aos surdos. O facto de

nós nos colocarmos numa posição bilingue leva-nos muitas vezes a tirar ao surdo a possibilidade de oralizar, de vocalizar o português. E se tu não tiveres nenhum preconceito face a isso, tu podes ensiná-lo a fazer isso e isso ajuda-o a fazer correspondências fonema grafema. Eu lembro-me sempre das armadilhas da surdez do Eduardo Cabral, porque realmente aquilo é uma armadilha. Se tu te colocares numa posição muito bilingue, só usares a língua gestual, ele não abre a boca e não é mau que ele a abra. Não podemos cair em extremos, mas caímos e é mau para os miúdos se cairmos nisso. Eu sou do tempo em que desmutizávamos os meninos surdos. E para a aprendizagem da escrita isso facilitava. Nós não queremos que eles leiam. Queremos que eles interpretem, que leiam em língua gestual e que acedam ao conteúdo do texto, mas não tem mal nenhum que na escrita eles percebam que, por exemplo, o “p” ou “pato” tem uma determinada configuração da boca, da língua e dos dentes. Não tem mal nenhum. Penso que isto é uma coisa a considerar, porque ainda não se encontrou uma metodologia, sobretudo na iniciação à escrita. E depois isto estende-se pelos vários ciclos. A proficiência em língua portuguesa deixa muito a desejar. Não sei qual é a opinião dos outros professores, mas acho que dantes os alunos surdos tinham mais competências em língua portuguesa.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

Não se fazem omeletas sem ovos. Eles são os ovos. Têm que andar da perna. São eles os promotores, são eles os atores, são eles os realizadores, são tudo. São eles que fazem o filme e que o mostram.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Os surdos enquanto população tem que amadurecer.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Eu lembro-me de um dia ter ouvido o Carlos Afonso dizer “A surdez está na moda”. Ele, em tempos, disse isso: “A surdez está na moda” e eu digo: isso fez mal aos surdos. Por um lado, foi bom, porque lhes deu projeção, mas, por outro lado, retirou-lhes algum sentido de... não é humildade, eles não têm que ser mais humildes do que eu, penso que lhes retirou algum esforço para estarem com o resto do mundo. Eu penso que os surdos têm que amadurecer, realmente. Agora estão muito mais abertos, por vezes até excessivamente abertos. Por um lado, é bom que se deem a conhecer, mas em tudo é preciso consistência. Eu acho que o que aconteceu foi um *boom* sem consistência para os surdos.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

É quase inevitável. Nós também temos filhos e queremos orientar, definir e decidir as suas vidas. Na questão dos surdos, acho que se devia fazer uma intervenção nos pais desde muito cedo. Devíamos dizer: “Olhe, o seu filho tem esta característica, tem esta especificidade, existem estas possibilidades”. Isto devia ser feito com consistência. Devíamos dizer: “Se o seu filho ficar aqui, não terá identidade e ele deve ter uma identidade como a senhora tem, porque aqui não tem língua”. Era preciso explicar a raiz do problema. Se os pais forem acompanhados desde muito cedo e até por outros pais com miúdos surdos que estejam em comunidades bilingues, ambientes bilingues, eu penso que se ajudará os pais a definir a melhor opção.

Qual considera ser o papel dos professores na definição das políticas para a educação de surdos?

Há épocas em que os professores são muito ouvidos e há outras épocas em que os professores não têm voz nenhuma. Eu penso que, neste momento, estamos numa altura dessas. Os professores têm pouca voz. Têm mais voz os pais. Não tem mal nenhum os pais terem voz, mas já agora, em equidade de situações, também deveria ser dada aos professores. Haverá épocas na história em que os professores foram ouvidos, mas neste momento são pouco ouvidos, não é só no delinear de políticas a nível superior, como na própria implementação.

Se o Ministério da Educação a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

Eu não ia publicar mais leis, mas ia tentar perceber a realidade do que se passa em termos de qualidade educativa e em termos de formação de professores e de técnicos nesta área. Ia ver como é que eles estão a funcionar na prática. O que eu acharia importante fazer neste momento não é tanto o publicar e o implementar mais leis, mas fazer o estudo do que se passa, ver o que se passa, o que temos em Portugal para a educação de surdos. Era arranjar uma equipa no Ministério da Educação e fazer isso. E depois logo se veria.

Transcrição da Entrevista E16 – Cândida Amorim

Entrevista a Cândida Amorim

Coordenadora do Departamento de Educação Especial numa antiga UAEAS

Qual foi na sua opinião a importância do reconhecimento da LGP? De que forma é que esse reconhecimento contribuiu para a criação de legislação específica no campo da educação de surdos?

Sem o reconhecimento da LGP enquanto língua oficial não era possível avançar. Foi de facto o primeiro passo, foi basilar. Sem o reconhecimento na Constituição não era possível legislar, regulamentar, criar escolas, etc. Foi de toda a importância e veio na sequência de tudo o que tinha sido feito para trás, de todos os Encontros nacionais e internacionais que foram feitos para trás e que só podiam acabar no reconhecimento da língua.

Defende hoje em dia a mesma conceção da surdez que esteve inerente a esse reconhecimento? Porquê?

Continuo a defender, porque a questão dos surdos prende-se com a questão linguística. Se reconhecemos a língua gestual como a língua natural dos surdos, a conceção da surdez tem que ser a mesma, ou seja, tem que estar assente na questão linguística, não pode ser medicalizada.

Considera que o bilinguismo é o modelo educativo mais adequado para os alunos surdos? Porquê?

O bilinguismo ainda é o caminho, porque não é possível para as crianças e jovens surdos aprenderem somente a língua portuguesa na sua versão vocal/oral. O que tem sentido é eles aprenderem o mais cedo possível a sua língua natural. A opção do bilinguismo para os surdos é a única legítima e possível.

O que significa no seu entender o conceito de inclusão para os alunos surdos?

O conceito é complexo para os alunos surdos. Em abstrato, significa não estarem distanciados dos pares ouvintes, não estarem em instituições como a António Cândido, não aprenderem em guetos. É estarem numa escola onde podem aprender com os pares ouvintes. No que diz respeito à diferenciação em termos de turmas e grupos, eu tenho algumas dúvidas na medida em que não posso generalizar assim tanto o conceito de surdo. Se eu pensar que um surdo pode ser uma criança que com dois anos fez um implante coclear, o seu contexto educativo não vai ser o mesmo de um surdo que não fez o implante. O conceito de inclusão também vai ser diferente. O grande mundo educativo poderá ser o mesmo, mas depois em termos da resposta mais diferenciada, mais específica, se calhar temos de falar de coisas diferentes. Acho que não se pode generalizar o conceito de surdez ao surdo profundo pré-linguístico, bilateral, neurosensorial, não podemos fixar-nos nesse conceito. Se nos fixarmos nesse conceito, a turma de surdos faz todo o sentido, se nós alargarmos mais o nosso espectro e admitirmos que há outro tipo de surdos que por uma decisão alheia passaram a ter um dispositivo que lhes permite ouvir mais ou relativamente bem, se calhar a situação é diferente. É diferente também para um surdo ligeiro ou severo.

Quais considera serem as orientações e referências internacionais que têm marcado as políticas para a educação de surdos em Portugal desde o reconhecimento da LGP?

As minhas referências são a Suécia e os Estados Unidos. Quando preciso de saber qualquer coisa relativa à educação de surdos, dentro da Europa é a Suécia e fora são os Estados Unidos. Também já tive boas informações e alguns contactos com a França. Há lá algumas experiências interessantes, mas não estão tão de acordo com aquilo que eu teoricamente defendo.

Qual é a sua opinião sobre o Despacho n.º 7520/98? Qual considera ter sido o seu contributo para a educação de surdos?

Foi muito importante. Depois de se ter reconhecido a língua, o Despacho 7520 veio-nos indicar o caminho. Veio-nos dizer: "A partir daqui, da opção bilingue, é preciso fazer isto, as crianças e jovens surdos têm direito às Unidades. O Despacho acabou por vir na sequência lógica da regulamentação do que estava previsto na lei geral.

Sabe se existiu formação relativamente a este Despacho? Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Em 1998, estava a trabalhar na mental/motora. Recordo-me de ir muitas vezes a Paranhos, às reuniões da UAAS. Eu, na altura, era coordenadora de uma das equipas de Matosinhos. Ia por inerência do cargo e foi assim que eu conheci os surdos e me apaixonei pela causa. Tirei depois a especialização. Lembro-me que havia alguma formação, mas não posso dar um parecer muito seguro sobre isso.

O que tem a dizer sobre a forma como o Despacho n.º 7520/98 foi implementado nas UAEAS? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Sobre isso já posso falar. Comecei numa escola que por acaso tinha turma de surdos, do 1º ciclo. Nos anos em que trabalhei nessa escola tive uma experiência fantástica, porque tive a sorte de apanhar uma turma heterogénea só de surdos. Estava com outra professora de Educação Especial e estava com uma formadora a tempo inteiro. Não havia terapeuta nem intérprete, mas como eles eram pequeninos funcionou muito bem. Apesar de as Unidades ainda estarem a dar os primeiros passos, não estavam ainda bem alinhavadas (agora também não estão), eu tive uma excelente experiência. Não posso falar de outras experiências, mas a minha foi uma espécie de experiência piloto com uma turma de surdos. Entretanto, deixei de trabalhar assim. Éramos duas professoras, porque a turma era relativamente grande e tinha miúdos desde o 1º ano até ao quarto, mas conseguíamos fazer uma boa gestão e ajudava ter uma formadora a tempo inteiro. Era muito bom. Mas foi a minha experiência. Não posso generalizar.

Qual é a sua opinião sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008? Qual considera ter sido o contributo deste diploma para a educação de surdos?

O Decreto-Lei 3 traz a definição clara do que são as escolas bilingues, para quem são, como devem ser formadas, quem devem ser os docentes, quem são os técnicos que têm que estar afetos. O Decreto 3 veio colocar em ordem o que o Despacho 7520 tinha deixado espalhado. Contudo, não sei até que ponto as escolas de referência estão a funcionar bem para meninos que não tenham surdez profunda ou que tenham implante coclear. O que o Decreto prevê é que os alunos tenham LGP como L1 e português como L2. Não sei, até que ponto, todos os meninos têm que ter LGP como primeira língua no sentido estrutural da questão. Não sei mesmo. Tenho esta dúvida pelo tipo de alunos que nos chega às mãos e o que nos chega às mãos é uma diversidade grande, não há um padrão de surdos. Muitos destes meninos, quando os pais enveredam pelo implante, deixam de ter língua gestual e tudo fica dependurado, cheio de pontas. Não é oral nem é gestual. Ficamos um bocado à procura do caminho. Eu não sei se a resposta bilingue, tal como está pensada, é uma resposta completamente acertada para todos os casos. Devia ter que haver mais alguma flexibilidade nesta fase em que recebemos tantas crianças com predisposição para falar e para ouvir, ainda que sejam surdos profundos. Tenho algumas reservas relativamente ao modelo, reservas que são completamente académicas e que têm a ver com o estado da arte que temos no que respeita aos surdos.

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, existiu formação para docentes e técnicos que trabalhavam com alunos surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do diploma?

Eu fiz formação no centro de formação e depois aqui na escola. Eu acho que o Decreto foi muito bem dissecado, foi sempre feita a comparação com o 319, houve muita discussão sobre isso. Eu tive alguma sorte. Tive na formação contínua e depois acabei por ter aqui outra vez no agrupamento, em oficina de trabalho. Fizemos mais do que uma sessão. Não estive na FPCEUP nem na ESE. Fiz uma na Paula Frassinetti, mas nem foi a melhor. Prefiro a que foi dada no agrupamento. Foi tão válida que, este ano, demos formação aos docentes do regular com base no que tínhamos feito para essas formações. Refizemos os nossos documentos todos, porque entretanto houve novas reflexões. No final do ano, fizemos um seminário sobre o Decreto-Lei 3/2008 e falámos sobre como é que se aplica aos surdos, porque é que a nossa escola está a perder surdos. A informação que tínhamos dessa formação ainda nos veio a ser útil. Foi uma boa formação, embora tenha a dizer que sempre que leio o 3/2008, descubro coisas que nunca tinha visto antes, entrelinhas novas.

O que tem a dizer sobre a forma como o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

No meu agrupamento eu só senti dificuldades, porque a cada ano que passa sai um grupo de técnicos. Começaram por sair os formadores, depois foram os intérpretes. Este ano, tivemos dois terapeutas a meias com outras duas escolas. No caso do nosso agrupamento, a aplicação do 3 foi desastrosa, porque, na minha ótica, a aplicação do 3 não foi suficientemente bem feita. Há uns anos atrás, quando a UAAS começou a ter mais consistência e a ficar afeta a um grupo de escolas, nós tivemos todos que sair da escola onde estávamos. O que a DREN fez foi dizer: “Meus senhores, a partir de setembro, professores, técnicos e alunos, vão todos para aquele sítio, porque é ali que nós vamos trabalhar em grupo”. Não houve nada de novo, a não ser mudar de casa. Não perdemos nem alunos, nem professores, nem técnicos. O grupo só mudou de casa. Não fazia sentido nós estarmos isolados, quando aqui havia uma Unidade. Agora, com a publicação do 3 e com uma espécie de convite aos alunos para deixarem o agrupamento, uns deixaram, outros não. O que é que aconteceu? Os recursos docentes ficaram afetos ao mesmo agrupamento, os técnicos como são colocados anualmente, deixaram de vir. Dos alunos, saiu um grupo relativamente grande e agora estão a sair às pinguinhas, aos poucos. A fonte de abastecimento secou, uma vez que não há inscrições no jardim de infância. Todas as que vêm para aqui, a DREN automaticamente faz chegar à escola de referência. Contacta os pais e envia as crianças para lá, e muito bem. Não critico minimamente isto, porque a escola é ali, é lá que eles têm os recursos, não é aqui. Os pais vêm aqui, porque pensam que ainda há recursos. Vão à escola do pré-escolar e primeiro ciclo, onde eu trabalhei. Não digo que não gostaria de ter ficado lá e continuar a trabalhar com eles, mas não é aqui que eles têm que estar. O Decreto-Lei 3 pode estar bem na teoria, mas na prática está mal. Temos recursos humanos que estão afetos a esta escola e que deveriam ter ido de uma vez só, e não havia a questão dos pais quererem ou não, com o transporte também não havia problemas. Os alunos da Educação Especial podem estar na escola que entenderem. São da Educação Especial, são surdos, há uma escola de referência e eu não sei porque é que as coisas foram feitas desta forma, tão maleável, tão... não sei que termo usar para exprimir isto. Ficaram aqui meia dúzia de gatos pingados. Não estão lá e podiam estar a beneficiar. Os docentes também podiam estar lá. Não sei se fazem falta ou não, mas se os alunos fossem todos para lá, faziam. Não sei quem inventou a política da deslocação para a escola bilingue. Penso que em Coimbra e em Lisboa as coisas não foram feitas assim. Não me parece existir esta questão que existe aqui. Acabámos por ter uma escola que ainda hoje mantém vinte e tal alunos surdos, 6 no 1º ciclo e os outros no 2º e 3º ciclos. A minha posição é esta: posso ficar com horário zero, mas não sou capaz de dizer a um aluno para não ir para a escola de referência. Eles têm a porta aberta, porque era ser incoerente com a minha filosofia educativa para surdos, embora me aperceba que a escola de referência não está a funcionar como eu gostaria. Uma coisa é certa. É lá que estão os recursos. É lá que estão os professores surdos e para mim isso é básico. Antes dos intérpretes, antes dos docentes de Educação Especial, estão os professores surdos. Para mim, eles são fundamentais.

No seu agrupamento existe intervenção precoce para os alunos surdos?

Não podemos ter nem temos alunos neste momento.

Que modelos de atendimento existem no seu agrupamento?

Os modelos de atendimento são de inclusão plena, o que dá um trabalho que pode ser produtivo. Dos meus seis alunos, tenho quatro que estão no quadro de mérito. É produtivo, mas é muito sacrifício para eles e para nós. É um esforço disparatado. Também implica algum esforço fazer com que em cada turma haja pelo menos dois alunos. Se fosse um aluno por turma era impossível o apoio. O limite que temos é três por turma. Temos uma turma do 5º ano com três alunos. São meus. O modelo é inclusão plena, na escola, na turma, no currículo. O Português é exatamente igual aos ouvintes. Tenho que confessar que, mesmo com os alunos com implante coclear, a minha primeira premissa é eu não falo língua gestual, mas tenho os rudimentos da fala e eu vou usar esses rudimentos para me fazer entender e para que eles entendam os conceitos, porque um surdo com implante é um surdo parcial que ouve trinta, quarenta, sessenta por cento, depende da surdez que lhe fica e do ganho que tem. Às vezes socorro-me das formadoras com quem trabalhei para me dizerem como é este gesto ou aquele, de coisas mais elaboradas. É evidente que no oitavo ou no nono, nas disciplinas de Ciências e Físico-Química não há vocabulário que chegue. Eu tenho a noção de que para eles é fundamental a língua gestual para a aquisição do conhecimento.

A ironia de tudo isto é que, mal eles saem das aulas, a primeira coisa que fazem é juntarem-se aos outros surdos. Aquilo parece um enxame e estão todos a gestualizar. Ninguém fala, não se ouve ninguém, nem mesmo os implantados, que gestualizam lindamente. É a forma natural de eles comunicarem e quanto mais velhos são, mais fazem isto. É uma coisa que eu tenho estado a avaliar, quanto mais velhos são, mais gestualizam. Começam a desmerecer o vocal/oral em detrimento do gestual, que para eles é obviamente muito mais simples. Há miúdos que conseguem verbalizar perfeitamente. Temos lá miúdos que não dá para distinguir se são surdos ou ouvintes, só se virmos o implante. Têm uma entoação, uma prosódia, uma melodia de voz que não se sabe que é surdo. Agora, eu que estou com eles dentro das aulas, sei que eles ouvem cerca de um quinto daquilo que se está a passar.

A escola possui respostas diferenciadas, nomeadamente em termos de cursos de educação e formação, mais direcionados para a vida ativa?

Temos surdos integrados em todos os cursos de educação formação. Temos acompanhamento de crianças, informática, jardinagem e cozinha. Agora temos um profissional de design e vai abrir um profissional de restauração. Temos um surdo que saiu do CEF de jardinagem para o profissional de restauração. É um miúdo que eu conheço desde pequenino e sabia que se um dia ele apanhasse um curso de restauração ia para lá e foi. Tem muito jeito, assim como um outro que é provável que também queira. Estes meninos não deixaram de ter programa educativo individual, não deixaram de ter apoio dos professores do especial, continuam a ter até à data. É evidente que o currículo deles é muito mais prático e por isso muito mais fácil do que o daqueles que estão no ensino regular. Mas não deixaram de ter as duas medidas acumuladas. Nos cursos profissionais temos 5 alunos até este ano e nos cursos CEF temos um aluno no de jardinagem, uma aluna no de informática e outra no de acompanhamento de crianças.

Têm algum intérprete?

Não, não temos. Há três anos perdemos os formadores e há dois anos perdemos os intérpretes.

Como funciona o apoio em termos de terapia da fala?

As terapeutas dividem-se por três escolas como já disse, mas funciona muito bem. Cobre todos os miúdos. Temos tido muita sorte com as terapeutas que temos tido. Não somos nós que as escolhemos, mas temos tido imensa sorte, quer com as que têm experiência, quer com as que não têm.

No seu agrupamento existe formação para pais, funcionários e professores em LGP?

Já fizemos e foi muito boa, mas agora não podemos. Sem o registo do bilinguismo e sem os formadores, não faz sentido nenhum. Dantes, havia muita intenção e prática de dar as ferramentas às pessoas. Tenho pena. Quando inicialmente vim para esta escola, notava que as funcionárias percebiam muito bem os gestos e faziam muitos gestos. Tinham aprendido muita coisa. Agora isso quase não se vê. Quando não percebem o que os miúdos querem apanham alguém da surdez e pedem ajuda.

Existe articulação com a associação de surdos?

Temos, mas é muito informal. Ainda no ano passado lá fomos, numa visita.

O que pensa sobre as turmas de surdos?

Eu penso muito bem das turmas de surdos e quanto mais cedo souberem língua gestual melhor. A intervenção precoce é no meu entender a área prioritária. Ou começamos por aí ou não vale a pena irmos para lado nenhum. As turmas de surdos com o professor de língua gestual e o professor de Educação Especial fazem todo o sentido, pelo menos para os mais pequeninos. Agora não concordo que seja para todos os alunos, como já disse anteriormente. Para muitos casos que se nos deparam é preciso ser mais flexível.

O que pensa sobre as escolas de referência?

Concordo com a existência de escolas de referência, porque os surdos necessitam de recursos humanos muito específicos. Não faz sentido que esses recursos humanos estejam espalhados um bocado por todo o lado, porque assim não se faz nada. Faz todo o sentido haver escolas de referência. Podia era não haver só uma aqui no Porto, podia haver complementaridade entre

estas duas escolas e estarem os recursos distribuídos. Se calhar era interessante não haver escolas de referência para os mais pequeninos, para estarem todos perto do seu ninho, mas nós não temos formadores de língua gestual em todos os jardins de infância onde aparece um menino. Isso é só na Suécia. Aqui não. Nesse sentido, e com os recursos que temos, faz todo o sentido juntarmos os surdos em escolas de referência. Deixaria era a sugestão de aqui no Porto serem duas, ou uma bipartida.

O que tem a dizer sobre o facto de escolas como a sua, antigas UAEAS, continuarem a funcionar ainda que fora da rede das escolas de referência e sem os recursos necessários para o atendimento a alunos surdos?

Para mim, o grande problema continua a ser a organização. Não se fez no ano da criação das escolas de referência há três anos, não se fez há dois anos, não se fez no ano passado e agora também não se vai fazer. Só há uma forma de estancar a ferida, porque eu acho que mais vale uma dor do que um cento. Um cento de dores é uma chatice. Estamos sempre na dor. Se os pais dos alunos surdos tivessem um grande problema, porque vivem perto desta escola, mas não é. Os alunos aqui também não estão à beira de casa. Temos um ou outro aluno que por acaso é de perto. Se a DREN dissesse: “Meus senhores, os professores estão ali, os formadores estão ali e os intérpretes estão ali”, se dissessem que a escola era lá, era só mudar de sítio. E não podia ser dizer aos pais: “Se quiserem levar para lá o vosso filho”. Não pode ser assim. Se eu em vez de professora fosse mãe, se fosse acompanhando o processo educativo da minha filha e soubesse que a sua professora continuava aqui, enquanto pudesse não ia mudar a minha filha de escola. Mesmo no caso de miúdos que tenham tido vários professores de Educação Especial, os pais podem pensar: “Se já está aqui há três anos, porque é que agora há de ir embora? Enquanto houver docentes aqui, ela fica.” Eu não estive no processo de divisão dos alunos aqui nesta escola, mas estive no primeiro ciclo e fomos muito criteriosas. Eu, por exemplo, mandei os meus alunos para a escola de referência.

Na sua opinião, quais são as consequências que advém desta situação para os alunos surdos?

É muito mau, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e à construção firme da língua deles, porque em termos das aprendizagens, com tanto trabalho que se faz com eles, com tanto apoio que eles têm, eles acabam por ficar bem. Eles estão superacarinhados, porque é um núcleo pequeno. Os professores estão com os olhares todos neles. Agora, em termos do desenvolvimento pessoal deles, não me acredito que seja a mesma coisa. E quanto menos surdos aqui houver, mais me desacredito, porque os surdos precisam do grupo de pertença.

Passado pouco tempo após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 foi efetuada a sua primeira alteração. Foi retirada a palavra “surdo” aos docentes de LGP. O que pensa sobre esta alteração?

O tirar a palavra para mim é-me indiferente. O que eu acho é que para se ser docente de LGP e não se ser surdo é preciso reunir muitas condições, isto na minha modesta opinião. Se falamos de alguém que é filho de pais surdos, que é bilingue em termos de língua portuguesa e língua gestual, eu acredito que um ouvinte possa fazer o papel de um surdo. Acredito, embora ache que um surdo terá sempre mais relevância, porque é um modelo. Quando eu trabalhei com formadoras surdas, tive isso, claro como a água límpida. Desde os pequeninos até aos mais velhos a identificação com a postura do surdo adulto era plena. Era neles que se espelhavam, era a eles que eles ouviam. Os olhares estavam virados para eles e não era por acaso, não era por eles serem bonitos ou feios, era porque eles eram adultos surdos. O modelo vinha dali. Se o professor não for surdo, a coisa já não funciona da mesma maneira. Se os pais do docente forem surdos e ele for bilingue com uma experiência próxima da surdez, se calhar terá algumas referências, mas mesmo assim, não é bem a mesma coisa. Quando se tirou a palavra “surdo” abriu-se a possibilidade a outros docentes de entrarem também, docentes ouvintes. Qual foi a ideia? Não sei. Pode ter sido por uma questão política, pode ter sido por falta de formadores surdos. Não sei.

Na sua opinião, que implicações tem esta mudança para a educação dos alunos surdos?

Se for um professor bilingue não serão prejudicados. Se ele dominar bem a língua gestual, se tiver formação tal como os outros, se estiver academicamente preparado, os alunos não serão prejudicados em termos da língua. O que me parece relevante é o que vem para além disso,

ou seja, a questão da identidade e a questão da cultura. A identidade é o principal, porque os alunos colam-se a cem por cento ao modelo surdo.

Qual é a sua opinião sobre o Programa Curricular de LGP? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

Parece-me bastante interessante, porque está estruturado. Se calhar faltam-lhe alguns retoques, mas faltava-nos ter um suporte. Não é possível ter uma disciplina sem ter o currículo. Este programa curricular parece-me estar bem alinhavado em termos gerais. Li-o algumas vezes e o que vi, gostei. Fazia falta aos formadores terem esta base de trabalho, saberem exatamente por onde devem começar, por onde devem ir, porque há três, quatro anos, os formadores trabalhavam por temas. Parece-me que o currículo de LGP foi fundamental para estruturar a área disciplinar.

No seu entender, como deve ser o currículo para os alunos surdos?

Aqui no agrupamento, o currículo para os alunos surdos é exatamente o mesmo dos ouvintes e eu não vejo necessidade de o currículo ser muito diferente. Tirando a questão linguística, não me parece que deva ser muito diferente. Evidentemente, a questão da segunda língua estrangeira já não se põe, porque já têm o português como L2. O currículo da Matemática, das Ciências, da História, não me parece que tenha que ser diferente, porque em termos da estrutura das aprendizagens, se os alunos surdos não tiverem quaisquer outro problema associado, não têm porque não aprender as áreas curriculares que estão definidas para as crianças e jovens da idade deles. Agora faria falta em Formação Cívica ou numa disciplina específica ter História e Cultura Surda, onde se pudessem abordar as questões da identidade, os grandes surdos da História. Era importante. Quanto ao currículo tradicional, acho que não se devia mudar. Eles têm que diversificar o conhecimento para depois escolherem a área de vocação deles.

Na sequência da publicação do Programa Curricular de LGP, houve formação para os formadores surdos. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Programa Curricular de LGP?

Não posso, porque a informação que me chegou foi indireta, através dos formadores.

O que tem a dizer sobre a implementação deste programa nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Não posso responder, porque na minha escola não há a disciplina de LGP.

Na sua opinião, que repercussões teve a criação da disciplina e do programa de LGP em termos do estatuto dos professores surdos?

É a mesma coisa que dares a disciplina de português e não teres uma estrutura curricular a que te agarrares. Podes fazer o teu próprio currículo evidentemente, mas quando estamos a falar de um sistema massivo de educação e nacional, não faz muito sentido não haver um currículo que seja para todos igual. E depois o currículo do Porto tem que ser o mesmo de Coimbra e de Lisboa. Caso contrário, não fazia sentido. É o que acontece com o currículo das outras disciplinas. Faz todo o sentido, primeiro em termos de estatuto, depois em termos práticos, no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem. Eles só podem considerar-se docentes de uma cadeira quando de facto há um programa a cumprir.

O que pensa sobre o Programa de Português L2? Qual considera ser o contributo deste documento para a educação de surdos?

É um pouco na linha do que eu disse em relação ao Programa de LGP. O Programa de Português L2 vem na mesma lógica, de que é preciso ensinar português aos surdos como se ensina inglês aos ouvintes. No fundo, estamos a falar num programa que se focaliza no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. As bases do programa têm a ver com a estrutura de aprendizagem de uma língua estrangeira. Faz todo o sentido ser assim, embora eu ache que os alunos surdos portugueses sempre irão ter dificuldade em português. Precisarão de muitos anos de treino. Tenho vindo a perceber isto com formadores que conheci há dez anos e hoje em dia estão a anos-luz do que eram em termos de escrita, têm progredido muito. O português para os nossos surdos é sempre uma grande dificuldade e só o tempo e a prática e a evolução na carreira académica é que lhes permite aperfeiçoar. No espaço de uma escolaridade é muito difícil e vai ser sempre muito difícil por causa da fonologia da língua e por causa da estrutura

sintática. Quando digo fonologia, não tem a ver com a fonologia som, mas com cadência fonológica da língua. E a nossa estrutura sintática é diametralmente oposta à estrutura da língua gestual e portanto é muito difícil para um surdo engrenar na língua portuguesa. Os surdos são melhores alunos a língua inglesa do que a língua portuguesa e isso tem muito a ver com a estrutura linguística da língua. Eu defendo que os surdos têm um estilo de aprendizagem comum entre si e diferente dos outros meninos, que tem a ver com a questão visual e não auditiva. Isto tudo para dizer que o português se revestirá sempre de muita dificuldade para os surdos, mesmo existindo um programa curricular.

O que pensa sobre o ensino do Português enquanto segunda língua?

O mais natural para um surdo é a língua gestual, pois é a língua em que eles pensam. Não creio que possa ser outra a língua primeira, embora possa não ser materna. E também acho que o facto de não ser materna, não significa que não deva ser primeira. Deve ser na mesma, porque é a língua espontânea. O português para os surdos que dominam a LGP tem que ser a língua segunda. E aqui volto a pôr uns parênteses. Estou a falar dos meninos que sem saber ler nem escrever são implantados e passam a ouvir aos dois anos, agora até já houve um menino implantado em Coimbra com 11 meses. Faz todo o sentido o português L2 para surdos falantes de LGP, na sua vertente escrita e quando possível na oral, como diz o 7520 e o Decreto-Lei 3.

Na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, houve formação para os docentes de Português L2. Como avalia a formação realizada e qual considera ter sido a sua importância para a implementação do Português L2 nas escolas?

Foi pouco, pouquíssimo e ainda não havia currículo. Estava a fazer-se. Faltou à formação o currículo, teria sido muito importante. Depois, tudo o que se falou na formação não foi nada de novo relativamente ao que nós tínhamos dado na faculdade, na pós-graduação. Basicamente era o mesmo. Eu gostei da formação, mas acho que foi pouco. Cinquenta horas foi muito pouco para uma coisa tão vasta. Acho que devia ter havido continuidade, mas que eu tenha tido conhecimento não houve.

O que tem a dizer sobre a forma como o ensino do Português L2 tem sido implementado nas escolas? Quais os aspetos positivos e negativos a salientar?

Também não me posso pronunciar sobre essa questão.

Qual considera ser o papel dos representantes da comunidade surda na definição das políticas educativas para a educação de surdos?

É a comunidade surda que vive os problemas, não são os ouvintes. Eles é que estão por dentro da situação de ser surdo. Têm um papel fundamental. Sem a opinião e o parecer deles não é possível funcionar. O que me parece é que também tem de haver bom senso na adoção das opiniões dos membros da comunidade surda, porque às vezes são muito radicais e muito literais. Por vezes não têm facilidade em ser reflexivos sobre as coisas. Mas que são fundamentais, são.

Que opinião tem sobre a forma como se articulam as associações de surdos a nível nacional?

Tenho alguma opinião, mas acho que não é suficiente e posso cair em erro. Dá-me a impressão que a articulação é pouca. Há fissuras e fricções, mas que eu não entendo.

Qual considera ser a relação da comunidade surda com os outros atores sociais?

Eu conheço razoavelmente a educação e a vida académica. O que vejo é que há muito mais abertura. Eles são agora mais senhores do seu nariz, no bom sentido. Acho que o estigma da surdez está muito mais diluído. Já observei surdos adultos a discutirem com médicos o facto de não quererem os aparelhos e sabendo o que dizem, falando com fundamento. Até já ouvi uma surda a defender porque é que queria ter um filho surdo. Não teve. Acabou por ter dois filhos ouvintes. Mas defendeu a ideia com consistência. Aqui no agrupamento, há um casal de surdos que colocou um implante coclear ao filho. É uma espécie de pequena aberração, o que começa a aparecer muito. Eles vêm às reuniões, não delegam isso. Já delegaram. Se há intérprete ficam encantados. Não havendo intérpretes vêm na mesma desde que esteja alguém que possa fazer uma tradução mais ou menos. Entre a leitura labial e a tradução que se vai

fazendo, eles vão compreendendo e estão completamente em minoria, são dois para quinhentos ou para trezentos. Não sei ao certo quantos pais são.

O que pensa sobre o direito de escolha parental?

Tenho muitas dúvidas e eu como mãe não sei o que faria. Eu começo logo pela escolha da opção linguística e aí há logo a decisão da colocação do implante. Qualquer menino que tenha um ouvido perdido e que tenha fisiologicamente um bom ouvido, pode ser implantado. A maior parte dos meninos hoje em dia são encaminhados para o Hospital de Coimbra para fazerem o implante. Está-se a fazer a uma velocidade enorme e estamos no top da Europa na colocação de implantes e implantes com sucesso, porque não há muitos casos de rejeição e de anomalias. Temos uma aluna aqui que é um caso de insucesso, mas a miúda caiu. A minha primeira dúvida quanto à opção parental tem a ver com a decisão ouve ou não ouve, fica como nasceu ou vamos alterar isto. Essa para mim é a principal dificuldade e é aí que eu coloco muitas questões sobre o poder que os pais têm. Por arrastamento vem a questão do aparelho. Se uma criança é aparelhada, a tendência dos pais é querer que ele fale. Com uma tecnologia de ponta ou com uma tecnologia de aumento do som, há sempre uma opção linguística. Tenho dúvidas sobre o poder que um pai deverá ter para tomar esta decisão, sobretudo a do implante, porque a do aparelho, se calhar aquilo tira-se e deita-se fora. Se uma criança quiser ser completamente surda e continuar a falar a língua que aprendeu com os amigos, não há problemas. Num implantado, as coisas são muito mais complexas. Estou a viver muitos problemas aqui, com miúdos implantados de 14 anos, a ponto de me tirar o sono a mim. Estou a falar de problemas de identidade. Uma mãe que fez um implante a um filho, que o quer a vocalizar, que o quer a oralizar, se for convidada a ir para uma escola de referência, a primeira coisa que faz é deitar as mãos à cabeça, pois não quer o seu filho numa turma de surdos. A primeira coisa que ela vai pensar é que lá só se fazem gestos. A opção da escola passa assim pela opção anterior, a opção linguística e, na minha ótica, não me parece que eu seja a única a pensar assim, isto tem a ver com questões de base. Quando um filho nasce surdo, quem é ouvido é o médico e este medicaliza o discurso. Ao medicalizar o discurso, vai pedir aos pais que “arranjem o que está mal”. A indicação dos médicos ainda funciona como lei e nesse momento é definido o campo de batalha. Se houvesse um contraponto de informação, que os pais percebessem que a questão não passa só pela questão terapêutica, que não há. E é por isso que eu não lhes atribuo culpa nenhuma. Percebe-se que depois do susto de terem um filho surdo, o facto de aparecer um médico a dizer-lhes que ele vai ouvir e vai falar, seja de uma forma ou de outra, vai condicionar a escolha. A palavra do médico não tem um peso legal, só um peso institucional. São os pais que têm que decidir. O problema é que os pais estão nesta fronteira. De um lado estão os médicos com este discurso e o problema é que não há contraponto. Não há nenhum pai que quando descobre que tem um filho surdo vá consultar um professor de Educação Especial. O próprio processo é através de um hospital, é através dos médicos. É aí que tudo começa. Não há um contraponto, não há uma filosofia, não há antecedentes, não há estrutura para que os pais possam ter duas fontes de informação para construir um pensamento. Tomam a sua decisão com base em apenas uma fonte de informação.

Qual considera ser o papel dos professores na definição das políticas para a educação de surdos?

Eu acho muito importante, embora os professores não sejam ouvidos para coisa nenhuma, nem relativamente aos pais, nem relativamente à política educativa. O levantamento de opinião dos professores, não existe. Mas, nós que estamos a mexer no assunto todos os dias, que contactamos com os alunos surdos, que estamos diariamente até mais horas do que a família, a ver quais são os seus problemas, a reconhecer as suas falhas e os sucessos, evidentemente que nós devíamos ser ouvidos. Somos poucos, mas devíamos ser ouvidos, mesmo nas opções dos pais.

Se o Ministério da Educação a consultasse com o intuito de melhorar a educação de surdos, que propostas faria?

No Porto, definir a questão das escolas, claramente. Este era o ponto um. Era uma coisa prática, importantíssima, porque estamos aqui numas águas de bacalhau. E depois, a minha prioridade seria para a intervenção precoce na surdez. Para outros, a prioridade será o currículo dos surdos, as saídas profissionais. A mim, o que me preocupa é a intervenção precoce.