



Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Ísabel Mota Barreira Sepúlveda Monteiro

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2012

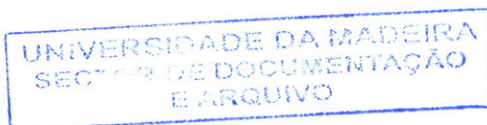
T/M UHA
159.9
MON AUG
Ex.2

7152



Centro de Competências de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira
Mestrado em Psicologia de Educação

**Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue
na Educação dos Alunos Surdos**



Mestranda: Ana Isabel da Mota Barreira Sepúlveda Monteiro

Nº: 1035191

Orientação científica:

Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

Junho, 2012

Resumo

Com esta investigação procurámos aprofundar o conhecimento sobre a eficácia do modelo bilingue na educação dos alunos surdos.

Foram inquiridos 84 alunos (surdos e ouvintes), os seus pais e entrevistados 12 intervenientes no processo educativo das crianças surdas, que frequentam as escolas de referência de educação bilingue para alunos surdos (EREBAS) do Funchal, nomeadamente, tutela, órgãos de gestão, professores surdos e ouvintes, do ensino regular e especial e psicólogo.

Numa primeira fase foram utilizados dois questionários de opinião nas três EREBAS, desde o 1º ciclo ao secundário, sendo um questionário destinado, primeiramente, aos alunos surdos e ouvintes e outro, posteriormente, aos seus pais. O propósito seria conhecer a opinião que estes sujeitos tinham das escolas, das relações entre surdos e ouvintes e da língua gestual portuguesa (LGP). Num segundo momento, foram aplicadas provas psicológicas ao grupo de alunos surdos e ao de ouvintes, separadamente. A avaliação dos níveis de inteligência geral e verbal foi correlacionada com a média académica, sendo posteriormente comparados os grupos de alunos surdos com os ouvintes. A terceira e última etapa reportam-se às entrevistas aos agentes educativos tangentes ao processo de implementação do modelo bilingue.

Os resultados obtidos comprovaram que a implementação do modelo bilingue promove o sucesso educativo dos alunos surdos e que existe diferenciação nos resultados dos alunos em função do modelo de intervenção educativa, pelo que, a escola de referência se constitui determinante na opção dos pais.

Palavras-chave: Alunos Surdos, língua gestual, língua materna, segunda língua, modelo bilingue,

Abstract

This study tried to deepen the knowledge about the efficacy of the bilingual education of deaf students.

84 students (deaf and hearing), their parents and 12 respondents involved in education of deaf children who attend school reference bilingual education for deaf students from Funchal, in particular, educational leaders, deaf and hearing teachers, special and regular education and psychologist were questioned in this investigation.

Initially we used two opinion questionnaires in three school reference, from the 1st cycle to the secondary. In a first stage a questionnaire for the deaf and hearing students and later for their parents. The purpose is to know the opinion that these subjects have about schools, the relationships between deaf and hearing and about sign portuguese language. Secondly, psychological tests were applied to the group of deaf students and listeners separately. The assessment of levels of general intelligence and verbal was correlated with the average academic, and then the groups of deaf students were compared with listeners. The third and last stage is dedicated to the interviews, to the agent's tangent to the educational process of implementing the bilingual model.

The results obtained, proved that the implementation of the bilingual model promotes the educational success of deaf students and that there is a difference in student outcomes depending on the model of educational intervention, so that the reference school is crucial to the choice of parents.

Keywords: Deaf Students, sign language, mother language, second language, bilingual model.

Índice geral

INTRODUÇÃO	9
I PARTE TEÓRICA	11
1 QUADRO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	11
1.1 PERSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	11
1.2 PARADIGMAS EDUCATIVOS	14
1.2.1 Oralismo	16
1.2.2 Comunicação total	17
1.2.3 Bilinguismo	18
1.3 QUADRO LEGAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM PORTUGAL	19
2 FUNDAMENTAÇÃO DO MODELO BILINGUE	20
2.1 ASPETOS NEUROFISIOLÓGICOS DA EFICÁCIA DO MODELO BILINGUE	20
2.2 ASPETOS PSICOSOCIOLINGUÍSTICOS DA EFICÁCIA DO MODELO BILINGUE	28
2.3 CONDIÇÕES DE SUCESSO	34
3 IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO BILINGUE	36
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	36
3.2 ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS – EREBAS	37
II PARTE EMPÍRICA	40
4 METODOLOGIA DO ESTUDO	40
4.1 HIPÓTESES	40
4.2 AMOSTRA	40
4.2.1 Alunos	42
4.2.2 Pais	43
4.2.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo	44
4.3 INSTRUMENTOS	44
4.3.1 Alunos	44
4.3.1.1 Questionários	44
4.3.1.2 Avaliação psicológica	45
4.3.1.3 Avaliação académica	45
4.3.2 Pais	45
4.3.2.1 Questionários	45
4.3.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo	45
4.3.3.1 Entrevistas	46

4.4 PROCEDIMENTOS	46
4.4.1 Alunos	46
4.4.1.1 Questionários	47
4.4.1.2 Avaliação psicológica	48
4.4.1.3 Avaliação acadêmica	48
4.4.2 Pais	49
4.4.2.1 Questionários	49
4.4.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo	49
4.4.3.1 Análise de conteúdo das entrevistas	50
4.5 ANÁLISE DE RESULTADOS	51
4.5.1 Alunos	51
4.5.1.1 Questionários	51
4.5.1.2 Avaliação psicológica e acadêmica	55
4.5.2 Pais	60
4.5.2.1 Questionários	60
4.5.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo	62
4.5.3.1 Análise de conteúdo das entrevistas	62
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
5.1 DADOS SIGNIFICATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES	65
5.1.1 Alunos	65
5.1.2 Pais	70
5.1.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo	72
CONCLUSÕES	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	92

Índice de tabelas

Tabela 1 – Classificação internacional da surdez (anexo 1)	92
Tabela 2 – Caracterização da amostra dos alunos	42
Tabela 3 – Caracterização da amostra dos encarregados de educação	43
Tabela 4 – Conversão da avaliação qualitativa em quantitativa	49
Tabela 5 – Percentagens das respostas do questionário de opinião nos diferentes níveis de ensino	51
Tabela 6 – Percentagens de opinião dos alunos de acordo com a sua condição	52
Tabela 7 – Contingência entre gostar de ter colegas e a sua condição	53
Tabela 8 – Diferenças nas opiniões segundo a condição	54
Tabela 9 – Análise descritiva das avaliações psicológica e académica no 1º ciclo	55
Tabela 10 – Análise descritiva das avaliações psicológica e académica no 2º ciclo	56
Tabela 11 – Análise descritiva das avaliações psicológica e académica no 3º ciclo	56
Tabela 12 – Análise descritiva das avaliações psicológica e académica para no secundário	57
Tabela 13 – Descrição das idades por ciclo e condição	57
Tabela 14 – Matriz de correlações entre MPR, RV e notas académicas	58
Tabela 15 – Matriz de correlações entre MPR, RV e notas académicas	59
Tabela 16 – Diferenças na avaliação psicológica e académica segundo a condição	60
Tabela 17 – Percentagens das respostas do questionário de opinião	61
Tabela 18 – Análise de conteúdo das entrevistas sobre a eficácia da implementação do modelo bilingue	63

Índice de anexos

Anexo 1 – Tabela 1: Classificação internacional da surdez, segundo o <i>Comité Internacional BIOAPOZ e ANSI</i>	92
Anexo 2 – Questionário de opinião dos alunos surdos e ouvintes	93
Anexo 3 – Questionário de opinião dos pais	95
Anexo 4 – Guiões de entrevistas	99

Lista de siglas

A – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva – EB1/PE Prof. Eleutério Aguiar

ASL – American Sign Language

B – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos dos Louros

C – Escola Secundária Francisco Franco

CN – Ciências da Natureza

D – Órgãos dirigentes

dB – Decibéis

DL – Decreto lei

EB – Escola Básica

EB1/PE – Escola Básica do 1º ciclo com pré-escolar

EB2/3 – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos

EREBAS – Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

F - Formadora de Língua Gestual Portuguesa

HGP – História e Geografia de Portugal

L2 – Segunda língua

LP – Língua Portuguesa

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MPR – Matrizes Progressivas de Raven

OMS – Organização Mundial de Saúde

P - Psicólogo

PASW - Predictive Analytics Software

PE – Professor da Educação Especial

PR – Professor do Ensino Regular

RAM – Região Autónoma da Madeira

RV – Raciocínio Verbal

SNC – Sistema Nervoso Central

SNP – Sistema Nervoso Periférico

SREC – Secretaria Regional da Educação e Cultura, atual Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos.

STEDA – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva

T – Tutela

WFD – World Federation of the Deaf

WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge no âmbito de um paradigma emergente na educação e das controvérsias que lhe são inerentes. A educação bilingue é uma necessidade e uma realidade, mas para que seja possível e eficaz existe uma panóplia de circunstâncias que têm de ser garantidas. A questão central deste estudo é saber até que ponto o modelo bilingue é eficaz na educação dos alunos surdos, pelo que a presente investigação tem como objetivo avaliar a eficácia do modelo bilingue na educação dos alunos surdos, mais concretamente na Região Autónoma da Madeira (RAM). Este propósito foi a motriz das estratégias de abordagem utilizadas no estudo que procura comprovar a escolha comunicativa dos surdos e que defende o direito de recorrer à língua gestual como meio fundamental do desenvolvimento cognitivo e da identidade sociocultural.

Este trabalho está dividido em duas partes, sendo a primeira composta pela análise crítica da literatura, que fundamenta o contexto em que se situa a problemática. O inóspito tema do bilinguismo é, por sua vez, sustentado nos aspetos neurofisiológicos, psicossociolinguísticos e culturais. A segunda parte, a empírica, é dedicada à metodologia, análise experimental e discussão dos resultados obtidos à luz das teorias explicativas.

Foram inquiridos 84 alunos (surdos e ouvintes), os seus pais e entrevistados 12 intervenientes no processo educativo das crianças surdas que frequentam as escolas de referência de educação bilingue para alunos surdos (EREBAS) do Funchal, nomeadamente, tutela, órgãos de gestão, professores surdos e ouvintes, do ensino regular e especial e psicólogo. Após análise dos dados recolhidos, apresentamos as principais conclusões decorrentes deste estudo, de forma a responder à questão de investigação e hipóteses inicialmente elaboradas.

A metodologia utilizada combinou estratégias de investigação quantitativa e qualitativa, designadamente através de questionários de opinião construídos para o efeito, provas de avaliação psicológica, médias académicas e entrevistas, num processo de investigação que teve três etapas distintas. Primeiramente, foram utilizados nas três EREBAS, desde o 1º ciclo ao secundário, dois questionários destinados, um inicialmente aos alunos surdos e ouvintes e outro, posteriormente, aos seus pais. O propósito seria conhecer a opinião que estes sujeitos tinham das escolas, das relações entre surdos e ouvintes e da língua gestual portuguesa (LGP). Num segundo momento, foram aplicadas provas psicológicas aos alunos surdos e ouvintes, para avaliar os níveis de inteligência

geral e verbal, comparando-as posteriormente à média académica. A última etapa reporta-se às entrevistas aos diferentes agentes educativos.

Por fim, no capítulo dedicado às conclusões finais, incluem-se sugestões para futuras abordagens nesta área.

Côncios da magnitude desta problemática, é expectável que este nosso contributo seja útil à educação bilingue das crianças surdas, área que no plano científico, em Portugal, ainda não mereceu a atenção devida.

I PARTE TEÓRICA

1 QUADRO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1.1 PERSPETIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A surdez incide em maior percentagem na população infantil e são múltiplas as suas causas e o risco de ocorrer em qualquer idade (Martins, 2002). Segundo vários autores (Feinmesser, Tell & Levi, 1982; Parving, 1988, 1992; Monfort & Juárez, 2001), o risco a que estão sujeitos cada um a dois recém-nascidos e latentes por cada mil nados vivos de terem uma surdez de grau severo a profundo é significativo, aumentando para três a nove por cada mil crianças em idade escolar, com prevalência da hipoacusia acima dos 45 dB (tabela 1, anexo 1). Nos EUA o número é significativamente maior do que na Europa. Por cada mil crianças existem oitenta e três com deficiência auditiva escolarmente significativa, por outro lado, cerca de 30% das crianças com deficiência auditiva têm uma outra deficiência associada, tais como, a deficiência mental, a deficiência visual (degeneração óptica, retinite pigmentosa), dificuldades de aprendizagem ou de atenção, problemas emocionais ou comportamentais, paralisia cerebral, disfunção pigmentar, queratose, trissomia 21, entre outras (Wolff & Harkins, 1986). Mais de 60% dos casos de surdez têm causa genética, no entanto, este diagnóstico não é por si só uma doença, antes uma manifestação de doenças distintas e só com a identificação precoce, tratamento e prevenção é possível minimizá-la (Coutinho, 2002).

Desde a Antiguidade que os surdos se resigram à rejeição da sociedade e são referidos como deficientes mentais sem direito à cidadania e à educação (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

A perspetiva oralista do ensino da língua foi a base do desenvolvimento da educação das crianças surdas. Exerciam treino auditivo dos diversos sons da fala e exigiam todo um treino para a produção articulatória, a partir da leitura labial e da perceção auditiva e táctil. O objetivo desta perspetiva era tornar os surdos, tanto quanto possível, à imagem da pessoa ouvinte, de forma a integrarem-se na sociedade e usufruírem da cidadania plena (Martins, 2002).

A preocupação com a educação dos jovens surdos começou na Idade Média. Mais especificamente com o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, pioneiro na educação oral destas crianças. Começou pela leitura e escrita, seguindo-se o treino da fala.

A combinação gesto/escrita foi explorada, no século XVI, também por outros pedagogos de surdos, como em França, Cardan, Pedro de Navarra, Pablo Bonet e Vallés ou o italiano Wallis, no século XVII. Em 1644, Bulwer deu o seu contributo com a *Quirologia* e o *Amigo do Surdo*, em 1648. No século XVIII, é Holder quem dá continuidade à metodologia (Martins, 2002).

O clero foi o grande impulsionador do gestualismo. Entre 1712 e 1789, Charles Michel de L'Épée foi o primeiro educador a criar uma escola pública com professores surdos e com o objetivo de ensinar surdos socialmente desfavorecidos. Ao reconhecer a importância da comunicação gestual, criou um sistema de gestos metódicos que correspondiam às características gramaticais do francês. O método foi posteriormente continuado pelo seu aluno Ambroise Sicard e, no século XVIII, por Jacob Pereira que, apesar de oralista, introduziu o *alfabeto digital*. Jacob Pereira, que atualmente dá nome ao instituto de surdos da Casa Pia, em Lisboa, reeducou um jovem de dezasseis anos que, ao fim de dez meses, já compreendia e pronunciava com clareza 1300 palavras. Este jovem foi educado até então por um monge surdo com quem comunicava em língua gestual. Neste caso, a aprendizagem oral correspondeu à aquisição de uma segunda língua, tornando-se a primeira descrição deste fenómeno num surdo (Carvalho, 2007).

Até ao século XIX e relativamente às metodologias pedagógicas para surdos, a Europa encontrava-se segmentada. Enquanto, França, Itália e Alemanha exploravam o gestualismo, Suíça, Holanda, Inglaterra e Dinamarca adotavam o oralismo (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

Em França, Ernaud, Pereira e Itard foram os primeiros a basear a educação da fala, no treino dos restos auditivos. Itard foi o responsável pela educação do Victor, o rapaz selvagem de Aveyron e os princípios pedagógicos de Pestalozzi, no final do século XVIII, que basicamente constam em ensinar a pensar, foram aplicados mais tarde no *método materno* de Moritz Hill, no século XIX (Carvalho, 2007).

Nos EUA, um médico americano contratou Thomas Gallaudet para aprender os métodos de ensino para surdos, na Europa, com o fim de aplica-los posteriormente à filha surda. Conheceu o sistema de comunicação manual em Paris, com Abbé Sicard, Abbé Roch e o surdo Laurent Clerc, que o acompanhou no regresso aos EUA. O método de L'Épée, seguindo uma orientação manual, foi levado para os EUA por Laurent Clerc e Gallaudet que fundou, em 1817, a escola para surdos *American School for the Deaf*, Hartford, onde é mantido o método gestual até à atualidade. Desde 1849, o Gallaudet

College, em Washington, é a universidade para surdos, mais influente a nível mundial (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

A primeira escola oralista dos EUA – *Clarke School* – foi fundada em 1867 por Samuel Howe e Gardiner Hubbard, cuja filha surda seria a futura mulher de Alexander Graham Bell, que na segunda metade do século XIX, foi o grande defensor do oralismo, em oposição a Gallaudet (Carvalho, 2007).

No final do século XIX, o *método oral puro* proscovia o gesto natural e o ensino da leitura e da escrita. Foi defendido pela escola alemã, protagonizada por Johannes Vatter e imperou no II Congresso Internacional sobre Surdos, em Milão, no ano de 1880. A prevalência do oralismo sob o gestualismo foi exaltada, centenas de professores surdos foram despedidos e a qualidade da educação rendeu-se à rigidez dos métodos oralistas (Martins, 2002).

Em 1823, D. João VI convida o sueco gestualista Per Aron Borg a criar um Instituto de Surdos em Portugal, análogo ao de Estocolmo e que perdurou em Lisboa cerca de sessenta anos. No final do século XIX surgem em Portugal várias escolas gratuitas para surdos, onde a língua gestual e a escrita eram utilizadas como meios essenciais para apoiar a fala. No entanto, em 1891, novamente, Miranda de Barros combate o gestualismo e reinicia o ensino oral. Em 1913, o novo diretor da Casa Pia, Aurélio da Costa Ferreira, ainda sob influência francesa e numa forte relação médico-pedagógica, aposta na formação de professores do ensino especial e um ano depois, cria uma dependência feminina em Santa Isabel, o Instituto da Imaculada Conceição (Carvalho, 2007; Martins, 2002). Nesta época, a educação era, maioritariamente, oral. A perceção e produção da fala e a leitura labial eram apoiadas, numa combinação de imitação visual, treino tátil e cinestésico (Martins, 2002).

Na segunda metade do século XX, os institutos nacionais são reorganizados e em Portugal, ocorre uma mudança necessária com o novo diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Antonino Gonçalves Amaral, especializado no ensino de deficientes auditivos pela Universidade de Manchester. Este publica a revista *Criança Surda* e promove o investimento na formação especializada. A partir daqui as escolas para surdos emergem: Colégio São Francisco de Sales, em 1957; Instituto de Surdos de Bencanta, em 1964; Instituto de Surdos do Funchal, em 1965; Instituto de Surdos de Ponta Delgada e Instituto de Surdos do Porto, em 1968; Instituto de Surdos de Beja, em 1969. A então denominada Direção Geral de Assistência, a partir de 1965, cria estabelecimentos de educação especial

e, paralelamente, o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica e o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

Alocado todo este acervo histórico, deduzimos que é, com efeito, na segunda metade do séc. XX, sob a égide das políticas autoritárias e corporativistas do Estado Novo, que o ensino para surdos se redimensionou, em quase todos os quadrantes nacionais e conquanto em Portugal se «assistia» ao desenvolvimento ideológico destes dois paradigmas, eixo franco-alemão eminentemente gestualista *versus* países nórdicos e Inglaterra de crença e prática oralistas.

1.2 PARADIGMAS EDUCATIVOS

As crianças são por natureza aprendizes visuais, independentemente da audição, pelo que se torna antinatural forçar a criança surda a depender largamente da sua audição imperfeita e incompleta, para desenvolver a cognição e a linguagem durante o período crítico. Cada caso tem as suas características específicas e há que considerar as variáveis que favorecem a inteligibilidade da fala. Por conseguinte, a produção oral não está necessariamente dependente da quantidade de resíduos auditivos, podendo variar com a terapia da fala recebida, a motivação para falar, a adequação da amplificação usada, a precocidade da reabilitação e o contexto linguístico (Martins, 2002). Independentemente do modo de comunicação utilizado, a criança com surdez significativa dificilmente conseguirá adquirir a linguagem verbal dentro da normalidade, na medida em que lhe faltam sempre pequenos aspetos gramaticais essenciais, que são percecionados auditivamente (Tabela 1, anexo 1). Esta dificuldade origina um desvio médio da competência na escrita e na leitura que torna possível a equiparação do nível de um adulto surdo profundo, com o último ano do secundário, ao de uma criança ouvinte com o quarto ano (Gallaudet citado por Baptista, 2008). Consecutivamente, a ideia de que a criança tem de singrar à força como ouvinte apesar de não o ser, conduz à negligência errada de meios de apoio escolar essenciais e a um autoconceito deficitário (Martins, 2002; Mendonça & Fleith, 2005).

Carver (1990) relata casos de surdos com resíduos auditivos, bom aproveitamento protésico e aptidão para a oralidade, que se integram aparentemente no mundo ouvinte, pela invisibilidade da deficiência e pela oralidade irrepreensível, apesar de sentirem muita dificuldade na captação dos estímulos sonoros e conseqüente perceção da mensagem.

Atualmente, nos EUA a tendência é para praticar uma aproximação multissensorial, visuo-auditiva da fala e para integrar a criança surda no ensino normal sempre que for possível, providenciando-lhe apoio educativo especializado. Depois de um oralismo extremamente preocupado com a realização da estrutura de superfície da fala, emergem novas preocupações relativas à construção do significado, que apelam à visualização sintática, à expressão comunicativa informal ou em contexto e cada vez mais as alternativas na educação de surdos tendem a divergir, desta feita, no sentido de uma abordagem o mais acessível e natural possível, apoiada na língua gestual, seja através da comunicação total, gestualismo ou bilinguismo (Martins, 2002).

O conhecimento científico da língua gestual foi reconhecido a partir da obra de William Stokoe (1979, 1979a), que a equipara linguisticamente à linguagem verbal. Esta corrente assegura que o sistema gestual é uma língua gramaticalmente estruturada, com variações dialectais e socioculturais (Klima & Bellugi 1979).

A inclusão da língua gestual na educação dos surdos, propõe aos ouvintes que aprendam de forma a facilitar a sua integração na sociedade. Hoje, nos EUA, a língua gestual americana é, mesmo, a terceira língua ensinada nas escolas regulares. Em França, para 50 a 60.000 surdos falantes de língua gestual existem 100 a 150.000 ouvintes que aprenderam língua gestual por motivos familiares ou ocupacionais (Martins, 2002).

A metodologia de ensino bilingue sustenta que a língua gestual é a língua materna e a linguagem verbal, a segunda língua. A estratégia bilingue defende a aquisição da linguagem natural (a gestual) por parte da criança e mais tarde, na escola, a aprendizagem da leitura e escrita (Mahshie, 1995; Paul & Quigley, 1994; Supalla, 1991). Nesta perspectiva surgem a escola francesa de Bouvet e Borel-Maisonny e algumas experiências na Suécia e na Dinamarca que, assim como os EUA, apresentam bons resultados (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

Atualmente, a Universidade de Gallaudet, em Washington, é a grande referência académica e cultural dos surdos, embora possam ser encontradas outras instituições similares em Moscovo e Estocolmo (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

No entender de Martins (2002), os grandes centros de estudos dos surdos oferecem planos curriculares apropriados às preferências e às aptidões dos jovens, bem como, aprofundam o conhecimento das línguas gestuais, numa perspectiva linguística e didática. Preconizam áreas científicas, tais como, a história, a sociologia, a pedagogia, a psicologia, a medicina e a tecnologia, sempre em relação à pessoa surda. São promotoras da arte, da

sua expressão e da visão sobre aspetos da vida e do mundo, que vão fortalecer a cidadania de pleno direito da pessoa surda.

1.2.1 Oralismo

O oralismo teve lugar, principalmente, na Alemanha, França, Espanha e Portugal, tendo sido quebrado pelo Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez, em Manchester, no ano de 1958. No entanto, como alternativa, surgiu o método de Van Uden (1988), o *método materno-reflexivo* que retoma os princípios pedagógicos de Pestalozzi (1859). Este método é adotado por vários países e renova o oralismo. Van Uden (1988) destina o seu método a crianças surdas pré-linguísticas e defende a introdução precoce, por volta dos dois anos, da escrita e da leitura como facilitadores da linguagem oral, assim como favorece a conversação e a fala rítmica. Em Portugal, as alternativas pedagógicas, até ao final da década de 80, limitaram-se ao audio-oralismo puro, nomeadamente ao *método materno-reflexivo* de Van Uden, adotado pelo ensino especial; ao *método tradicional* e ao *método verbo-tonal Suvag* (Sistema Universal Verbo-tonal de Audição Guberina) da autoria de Guberina. Este foi adotado pela Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas, criada em 1973 e, mais tarde, também adotado pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Este último método consiste na estimulação auditiva de material acústico filtrado para obter a correção fonética, privilegiando a eficácia da comunicação, através de ritmos corporais e musicais (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

Na ótica de Martins (citada por Quadros & Pizzio, 2010), para conhecer a constituição dos indivíduos nesta matéria, é necessário reconhecer a importância e o lugar que a linguagem e a língua ocupam, bem como os processos de identificação e exclusão. As normalizações aligeiradas e incautas, que servem de obstáculo à língua gestual, têm dado contributos nefastos à educação dos surdos. Segrega-os e inibe o seu desenvolvimento pessoal e social. Martins (citada por Quadros & Pizzio, 2010) considera que em primeiro lugar está o sujeito, que é efeito da linguagem e que as suas competências dependem, principalmente, do acesso e aquisição de uma língua que possa ser utilizada como primeira língua, permitindo o acesso à cultura e a outras línguas, o que, por seu turno, este modelo oralista não proporcionou. O oralismo marcou, pois, uma época que está presente na memória de todos os surdos adultos.

1.2.2 Comunicação total

Atualmente, a importância da comunicação total é reconhecida a nível nacional, no entanto, segundo Martins (2002), persiste a desvalorização do interesse da língua gestual na sala de aula e ainda se verifica uma sistemática abordagem verbal, apesar de cedo os EUA terem utilizado métodos de apoio visual à oralidade.

Com o objetivo de adequar progressivamente a educação às crianças surdas, surge a necessidade de recorrer ao sistema de métodos combinados, que favorece a oralidade, mas utiliza todas as vias sensoriais como estratégias de desenvolvimento cognitivo. Martins (2002) destaca o método simultâneo, que se caracteriza pela produção simultânea de fala e língua gestual; o método Rochester, que associa fala e dactilologia; o Cued Speech, onde há um suporte gestual foneticamente codificado para a leitura labial. Entre estes está a língua verbal sob a forma gestual e a codificação gestual da língua verbal. Estes códigos resultaram em sistemas como o *Inglês Gestual*, *Vendo o Inglês Essencial* (SEE), *Gestualizando o Inglês Exato*, *Linguística do Inglês Visual* (Martins, 2002).

Na comunicação total, são frequentes os meios de auxílio visual e vibro-táctil, no qual, a sensibilidade táctil da pele faz-se a partir de mecano-recetores nas mãos, nas plantas dos pés e nas extremidades dos dedos. Os impulsos vibratórios são codificados a nível de frequência e intensidade e é especialmente destinado à surdez neuro-sensorial de 3º grau. Além destes estão os sistemas acústico-elétrico-óticos (Carvalho, 2007; Martins, 2002).

A leitura ideográfica precoce pode paralelamente conduzir a um processo de aquisição da linguagem verbal, partindo do escrito para o oral. Uma vez que a leitura se faz pela visão e a escrita através do movimento da mão com controlo visual, os canais privilegiados pelos surdos permanecem intactos, favorecendo a instalação do código linguístico. A competência neste processo implica a associação constante entre grafia e conceito (Martins, 2002).

Em suma, na ótica de Martins (2002), a perspetiva da comunicação total contempla todos os meios disponíveis, desde a leitura labial à mímica, passando por todas as codificações gestuais, de modo a desenvolver na criança a vontade de comunicar. As estratégias utilizadas neste paradigma são a escrita, a oralização, a utilização dos resíduos auditivos, a leitura, a leitura labial, a língua gestual, a dramatização, a pantomima, a dactilologia, a linguagem oral gestualizada, a expressão gestual, a arte e os *media*.

1.2.3 Bilinguismo

Para compreender o bilinguismo é necessário definir o conceito de língua materna. Segundo Skutnabb-Kangas (citado por Martins, 2002), a classificação é feita a partir da origem, ou seja, da língua que se aprende primeiro; da identificação interna, do próprio indivíduo, ou externa, através dos outros; da competência, aquela língua que se conhece melhor e da função que esta ocupa, isto é, a língua que se utiliza com mais frequência. Nesta perspetiva e segundo Martins (2002) torna-se possível um indivíduo ter mais do que uma língua materna. No caso específico dos surdos, podem ser mais competentes na língua gestual, mas serem forçados a utilizar com mais frequência a língua verbal, nomeadamente, na sua forma escrita ou identificarem-se internamente com a língua gestual, mas não terem tido oportunidade de desenvolverem as competências necessárias ou podem, ainda, considerar que a sua língua mãe é a do país a que pertencem, embora, os outros a identifiquem como a língua gestual.

Por outro lado, uma criança surda filha de um surdo e de um ouvinte, tem a capacidade de se identificar com ambas as línguas, de se tornar competente numa e noutra e de utilizar igualmente ambas. O que já não acontece, em filhos surdos de pais ouvintes, filhos surdos de pais surdos ou implantados (Martins, 2002).

A língua mãe da comunidade dos surdos é a língua gestual e é fundamental que seja reconhecida pela comunidade ouvinte, para podermos falar de bilinguismo, uma vez que a língua mãe só é língua se for validada pelo exterior (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2008). Martins (2002) considera que o facto do acesso à língua ser dificultado à criança surda é, manifestamente, uma violação do direito humano à linguagem e, conseqüentemente à educação que é, por sua vez, o principal veículo linguístico para uma criança surda filha de pais ouvintes. Esta autora reforça o conceito que a primeira língua, aquela que é natural, é a que se aprende com maior facilidade e competência.

Em suma, um bilingue é aquele que é capaz de funcionar em duas (ou mais) línguas, de acordo com as exigências socioculturais das respetivas comunidades a que o indivíduo pertence (Bakhtin, 1995; Martins, 2002) e a língua minoritária devia ser promovida em contexto escolar, preferencialmente, através de um professor bilingue que estabeleça uma equivalência proporcional e constante entre a língua minoritária e a maioritária (Carmo et al, 2008; Martins, 2002). Neste âmbito, e embora a legislação vigente não defina se o professor de língua gestual deva ser surdo ou ouvinte, preconiza que os docentes da língua gestual assegurem o desenvolvimento desta língua como primeira língua dos alunos surdos

e segunda dos ouvintes e que os docentes ouvintes assegurem a língua portuguesa, como segunda língua dos surdos. Prevê, ainda, que na educação pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico se desenvolva um trabalho de corresponsabilização e parceria entre professores e educadores surdos e ouvintes, como garante da aprendizagem da primeira e segunda línguas (Decreto-Lei nº 3/2008).

Segundo Martins (2002), Carmo e colaboradores (2008), a criança surda deve desenvolver a sua língua natural nos primeiros oito anos de vida e, no entender de Sim-Sim (2005), este sistema linguístico é usado por uma comunidade e representa o exercício pleno da capacidade humana para a linguagem. Estas crianças devem ser agrupadas, inicialmente, pela mesma língua, de modo a facilitar a interiorização dos conceitos da realidade envolvente. A língua tem de ser ensinada antes de passar a ser um veículo de informação e a língua mãe deve ser sempre matéria de estudo e reflexão. Importa que a estrutura da segunda língua seja comparada à língua base e a sua competência seja desenvolvida a par com a primeira língua. Martins (2002) adverte que a segunda língua seja estudada como uma disciplina e seja utilizada como meio de informação, em matérias cognitivamente menos exigentes.

Baptista (2008) e Martins (2002) referem perentoriamente que o bilinguismo que deveria ocupar a prioridade do ensino dos surdos é aquele que recomenda que a segunda língua comece por ser ensinada através da escrita e, só a partir do 5º ano, possa ser instruída na forma oral e com base no alfabeto fonético.

1.3 QUADRO LEGAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM PORTUGAL

No enquadramento legal destacamos alguns dos normativos que estabelecem a diferença na educação dos surdos, em Portugal.

Proteger e valorizar a língua gestual, como meio de expressão cultural e instrumento de acesso à educação, enquanto garante da igualdade de oportunidades, é, desde 1997, um dos objetivos propostos pela Constituição da República Portuguesa (artigo 74º, nº2, alínea h). Já o reconhecimento da importância da educação dos surdos se desenvolver em contextos bilíngues, que permitam o domínio da língua gestual e o domínio do português escrito e, ocasionalmente falado surge regulamentado, um ano mais tarde, pelo Despacho nº7520/98, de 6 de Maio.

A educação da criança surda implica um processo de aquisição natural da língua gestual, que deve iniciar-se o mais precocemente possível. Para tal, a criança deve estar

inserida num grupo social, cujos elementos dominem a língua gestual portuguesa (Despacho nº7520/98, de 6 de Maio).

O Decreto-Lei nº3/2008 e o Decreto Legislativo Regional 33/2009/M reforçam a necessidade de uma maior concentração dos alunos surdos em comunidades linguísticas de referência, o que impulsiona as EREBAS. Este decreto regulamenta que o percurso escolar dos alunos surdos do ensino básico e secundário deva ser feito em turmas de surdos, para que a língua gestual portuguesa seja desenvolvida como primeira língua e possam aceder ao currículo na sua própria língua, sem prejuízo do seu desenvolvimento académico. Defendem um modelo comum a todos os surdos portugueses, onde todas as crianças surdas possam aceder à sua língua e a modelos linguísticos, que permitam a comunicação em LGP que, num primeiro momento, é feita no seio da família, no ambiente da criança.

2 FUNDAMENTAÇÃO DO MODELO BILINGUE

2.1 ASPETOS NEUROFISIOLÓGICOS DA EFICÁCIA DO MODELO BILINGUE

O ser humano apresenta características biológicas que se mostram funcionalmente operativas, no que respeita à produção da linguagem, perceção e compreensão. O sistema nervoso central (SNC) é responsável pelo processamento central da informação e o sistema nervoso periférico (SNP) está encarregue da produção motora da informação, disponibilizada pelo SNC e da transmissão dos estímulos verbais recebidos na periferia para o SNC (Quadros & Pizzio, 2010).

Considerando as línguas gestuais como línguas naturais (Klima & Bellugi, 1979; Liddell, 1980; Perlmutter, 1992; Wilbur, 1987) e, paralelamente, o facto de 90%, ou mais, dos surdos congénitos falantes de língua gestual virem de lares ouvintes onde não se utiliza a língua gestual (Rawlings & Jensema, 1977; Schein & Delk, 1974), deparamo-nos com uma problemática complexa em que se torna indispensável a fundamentação neurofisiológica para compreender a bipolarização linguística implicada.

O pensamento e linguagem têm origens biológicas distintas. A experiência simbólica transforma progressivamente a concetualização em linguagem, seja à base da imagem, do jogo dramático ou do contato real com o mundo. Com a aquisição das palavras para identificar as coisas, a mudança é decisiva. A generalização, por si só, representa o ato verbal mais significativo, ao permitir a abstração daquilo que se sente e perceciona no momento, estabelecendo relações referenciais (Lane, 1997).

Através de estudos comparativos, Vygotsky observa que a surdez prejudica mais o homem do que qualquer outro animal, na medida em que atinge a função que os afasta, ou seja, a linguagem. Pois, é a linguagem que vai reger a vida humana, ao permitir passar do sensorial (animal) para o racional (humano) (Goldfeld, 2002; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1998).

Nos anos 50 e 60, o neurocirurgião Penfield afirmou que o cérebro da criança seria plástico relativamente à linguagem, chegando a admitir que os pais seriam capazes de educar os seus filhos de maneira a serem bilingues ou trilingues fluentes, se fizessem o esforço certo na altura certa, ou seja, no período crítico para a aquisição da linguagem. Mas é só no final dos anos 80, que uma metodologia de ensino bilingue é proposta. Esta didática considera a língua gestual como língua materna e a língua dos ouvintes como segunda língua (Bouvet, 1989). Mas, é clara a controvérsia existente no choque entre a conceção tradicional oriunda do paradigma médico pedagógico que considera a surdez um défice e a conceção contemporânea do paradigma sócio antropológico que encara a surdez como uma característica cultural (Skliar, 2001). Seguindo esta orientação, consideramos que, fundamentalmente, o importante é compreender as particularidades desta comunidade e construir com ela uma sociedade onde todos interajam com o mínimo de barreiras possível.

Newport (1982) acredita na existência de uma faculdade própria da linguagem encarregue do carácter organizacional da especificidade de tarefas (Fodor, Bever & Garrett, 1974; Osherson & Wasow, citados por Martins, 2002). O fenómeno da perceção categorial define-se pela conjunção de duas tarefas: identificação e discriminação (Cooper, Harris, Liberman & Studdert-Kennedy, citados por Martins, 2002), aferidos através de pares mínimos e de pares inter-categoriais. Assim, os sons da fala são percecionados mediante categorias acústicas distintas, em que a discriminação intrínseca é mais exigente do que nas categorias não linguísticas. Para compensar esta dificuldade é proposto um modo especial de processamento – o modo da fala – que serve apenas estímulos linguísticos (Cooper, Harris, Liberman & Studdert-Kennedy, citados por Martins 2002).

Estudos que confrontam a perceção da fala e estímulos não linguísticos, como as línguas orais e as línguas gestuais comprovam que a fala deriva, especificamente, de uma faculdade linguística e não de capacidades cognitivas em geral (Kimura, citado por Martins 2002). Ao comparar a língua oral e a língua gestual constata-se que os recursos disponíveis para a memória e perceção são bastante diferentes, contrastando com a similaridade do carácter formal entre os dois modos (Newport, 1982). Kimura (citado por Martins, 2002)

sugere mesmo uma sobreposição do controlo neuronal para a fala por certas atividades dos limbos superiores e é possível comprovar a lateralização cerebral da bimodalidade linguística a partir da visualização funcional das áreas do cérebro, ao recorrer a níveis superiores de processamento cognitivo da linguagem.

Os estudos sobre a organização cerebral de Bellugi e colaboradores (1989, 1990) demonstram que o hemisfério esquerdo é o responsável pelo processamento de informações linguísticas o modo auditivo-oral, enquanto o hemisfério direito é o responsável pelo processamento visuo-espacial. Estes investigadores observam ainda que as alterações que a experiência linguística causa na perceção dos sons e dos movimentos apontam para o facto do uso da linguagem provocar efeitos na organização cerebral, inclusive, que esta mesma organização é diferente para as línguas gestuais e para as faladas. Em síntese, há uma diferença entre línguas faladas e gestualizadas e os padrões auditivo e visual chegam ao cérebro por canais distintos (Poizner & Bellugi, 1989)

A forma pela qual adquirimos o código escrito é muito parecida com aquela que nos permite adquirir uma segunda língua (Krashen, 1984, 1995). Neste sentido, a teoria do *input* estabelece uma distinção entre aquisição e aprendizagem. Assim, a aquisição é o processo que ocorre no campo do subconsciente e funciona por força da necessidade de comunicação. É o processo central e básico que nos permite usar a língua, tanto recetiva como produtivamente, enquanto a aprendizagem é o estudo consciente e organizado da língua, que só serve para controlar e corrigir, com muitas limitações, os textos que produzimos. Significa saber as regras, ter consciência e poder falar sobre elas, num esforço consciente (Krashen, 1984, 1995). Grande parte dos surdos troca a posição das letras de algumas palavras quando as escrevem, porque a LGP é uma língua visual e a maioria olha para as palavras e memoriza as suas letras. No entanto, por vezes, não memorizam a ordem exata, daí comumente trocarem-nas (Nascimento, 2010).

Os dados linguísticos que servirão ao surdo de *input* são transmitidos, principalmente, através de um canal gestual visual, a Língua Gestual. (Ferreira-Brito, 1993). É através do *input* compreensível que adquirimos o código, ou seja, através da compreensão de mensagens elaboradas no código que queremos dominar, fixando-nos, sobretudo, no conteúdo, e menos na forma, ou seja, em como é dito. Por outro lado, o *input* compreensível não garante a aquisição satisfatória do código na totalidade dos casos. Depende do papel que fatores, tais como, a motivação intrínseca, ansiedade e autoestima desempenham no processo de aquisição que, em determinados casos, bloqueiam a aquisição (Krashen, 1995).

Segundo a teoria de Krashen (1995), o mecanismo de aquisição de uma segunda língua está, entre outros, formado por três elementos fundamentais: o *input* ou entrada de informação, o organizador e o filtro afetivo. O *input* é o estímulo linguístico externo, que pode ser o conjunto de textos codificados na língua a adquirir que o indivíduo vê, escuta ou lê. O organizador refere-se à parte do cérebro do estudante que estrutura e retém subconscientemente o sistema da nova língua. A partir do *input* compreensível são construídas, gradualmente, as regras linguísticas (gramaticais e textuais) que o aluno usará, posteriormente, para produzir textos que não tenha memorizado anteriormente. A base está nos princípios cognitivos, onde são utilizados critérios lógicos e analíticos para organizar conhecimentos. Já o filtro afetivo é representado pela parte do cérebro do alunos que seleciona a partir do *input*, a informação que chegará ao organizador e baseia-se em fatores afetivos (Krashen, 1995). A questão do filtro afetivo proposta por Krashen (1995) implica algumas estratégias práticas para o ensino, tais como, o encorajamento da diminuição das barreiras psicológicas (a ansiedade, a inibição ou falta de confiança, a motivação do maior número de alunos e o desenvolvimento da autoconfiança e atitudes recetivas à aprendizagem, favorecendo uma maior procura e receção de estímulos adequados.

Outros estudos indicam que para os surdos, as expressões faciais afetivas são primariamente mediadas pelo hemisfério direito, tal como para os ouvintes, contudo, para os surdos, a especialização dos hemisférios está relacionada com a função dos gestos.

Martins (2002) alerta para a necessidade de, em relação às localizações cerebrais das funções simbólicas da linguagem audio-oral e da linguagem visuo-gestual, atender a: associação entre aquisição precoce do gestualismo e lateralização da linguagem; relação entre os gestos utilizados na fala e as vocalizações que acompanham os gestos nos surdos; ligação entre apraxia ideomotora e lesões afásicas do hemisfério esquerdo e perturbações na comunicação em surdos com lesões afásicas do hemisfério esquerdo.

Lenneberg (citado por Martins, 2002) sugere que a aquisição da linguagem é um fenómeno de desenvolvimento limitado no tempo, enquanto os hemisférios ainda não estão especializados para as funções cognitiva e linguística, ou seja, quando ainda não há lateralização definida. Este investigador baseou-se na observação clínica de crianças afásicas que, aparentemente, recuperavam a linguagem (ao contrário dos adultos), de crianças com deficiência mental, cujo desenvolvimento linguístico parava abruptamente na puberdade, e de crianças surdas, cuja inteligibilidade da fala dependia da idade da surdez.

A presença da lateralização cerebral foi atestada a partir das 29 semanas de gestação e a sua funcionalidade a partir do nascimento (Davis, Freeman, Molfese, Palermo & Wada citados por Martins 2002).

Relativamente à aquisição de uma segunda língua, ficou provado que os adultos aprendem mais rápido a curto prazo, enquanto as crianças tendem para a eficiência a longo prazo (Krashen, Long & Scarcella, citados por Martins 2002). As crianças perdem rapidamente a capacidade de discriminar sons de línguas estrangeiras (Werker, citado por Martins 2002) e o balbucio favorece a língua mãe (DeBoysson-Bardies & Vihman, citados por Martins 2002). Falantes bilíngues favorecem sempre uma das duas línguas (Cutler et al, citados por Martins 2002). Uma parte significativa da primeira língua pode ser adquirida após a infância, sendo o vocabulário mais fácil que a sintaxe e a compreensão mais acessível que a produção (Curtiss, Fromkin et al, citados por Martins 2002).

Mayberry e Fischer (citados por Martins, 2002) ao estudarem o processamento da língua gestual e a influência de experiência linguística precedente em tarefas específicas, comparam 59 estudantes universitários surdos e, a partir de testes de reprodução posterior e imediata, concluiu que os efeitos do processamento divergem mediante a experiência linguística e a idade de aquisição, associando as dificuldades, principalmente, à descodificação e memorização da linguagem. Também, as crianças ouvintes, nos testes de associação de palavras, começam por fazer associações fonológicas e, só mais tarde, semânticas. O mesmo se passa com o tipo de erros que se verificam na aquisição de uma língua estrangeira (Niccols & Biemiller, citados por Martins, 2002).

Existem diferenças significativas entre surdos e ouvintes no que respeita às características dos movimentos utilizados na avaliação da similitude realizada por ambos (Poizner & Bellugi, 1989). A maior diferença encontra-se no padrão global das características dos movimentos. Os indivíduos ouvintes apresentam uma predisposição natural para ver os movimentos humanos, enquanto aqueles que gestualizam combinam o conjunto de efeitos desta predisposição e da experiência linguística. Poizner e Bellugi (1989) concluem que a experiência altera a perceção dos elementos da linguagem de acordo com a modalidade (auditiva ou gestual).

Outro estudo com 49 surdos congénitos, aos quais foram aplicados testes de memória de frases complexas e números, revelou que a idade de aquisição (entre 5-8 anos e 9-13 anos) tem influência na gramaticalidade da produção e na capacidade de parafrasear. Contudo, não afeta a capacidade de memória, sobretudo a de curto prazo, a de trabalho e para os números, nem a velocidade de articulação ou a qualidade da produção motora fina

e as capacidades cognitivas em geral. No entanto, a aquisição tardia da língua gestual revela ter consequências piores do que na linguagem oral. (Oyama & Coppeters, citados por Martins, 2002). Quanto mais precoce for a aquisição de uma primeira língua, mais fácil será a aquisição de uma segunda, mesmo se as modalidades sensoriomotoras forem diferentes. As crianças adquirem mais facilmente que os adultos a morfologia (Newport, 1984), as palavras complexas (Coppeters, citado por Martins, 2002), a sintaxe (Bley-Vorman, citado por Martins, 2002) e a fonética (Scovel, citado por Martins, 2002).

Kettrick e Hatfield (1986) dedicaram-se a estudos neuropsicológicos a partir de casos clínicos de danificações cerebrais em sujeitos que gestualizam e confirmam que há um maior envolvimento do hemisfério esquerdo na língua gestual. Todavia, porque o espaço faz parte da sua organização gramatical está situada no hemisfério direito (Bellugi, Iragui, Kaplan, Klima, Padden, Poizner, citados por Martins, 2002). Em indivíduos que gestualizam, danificados no hemisfério direito, ficou concluído que apenas são afetadas as tarefas não-linguísticas, logo, o hemisfério esquerdo será o especializado na linguagem, independentemente da modalidade sensorial (Martins, 2002).

Existem diferenças de padrão na lateralização cerebral entre bilíngues precoces e tardios, que prognosticam um maior desenvolvimento do hemisfério direito na primeira situação (Vaid & Schneiderman, citados por Martins, 2002). Esta hipótese foi contestada ao ser antes associada à aquisição informal de uma segunda língua (Galloway & Krashen, 1980). Pelo que a aquisição formal, na sala de aula, tende a favorecer o hemisfério esquerdo (Martins, 2002).

São vários os estudos com indivíduos que gestualizam que demonstram uma pequena superioridade no campo visual direito para as palavras e no campo visual esquerdo para os gestos apresentados estaticamente (Poizner & Battison, 1980) e mais ainda para os apresentados em movimento, embora revelem um maior campo visual direito quando os gestos são apresentados unilateralmente (Neville & Bellugi, citados por Martins, 2002). A contra-argumentação surge com a lateralização direita de indivíduos que têm a língua gestual como língua materna e em gestos estáticos, enquanto, os gestuantes ouvintes apresentam uma superioridade no campo direito para os mesmos estímulos gestuais, independentemente se são estáticos ou em movimento (Panou & Sewell, citados por Martins, 2002).

Está demonstrada a existência de uma superioridade do hemisfério direito em surdos que gestualizam, embora sem qualquer assimetria para as palavras, o que contrasta com a lateralização direita dos ouvintes (Bellugi, 1983).

Surdos e ouvintes mostram superioridade à esquerda para os dígitos e, apenas os surdos, para as palavras e os gestos (Vaid & Corina, citados por Martins 2002). Os ouvintes reconhecem o estímulo verbal visualmente, pela direita, e depois descodificam-no com uma estratégia fonética, pela esquerda (Vargha-Khadem, citado por Martins 2002), enquanto, os surdos processam-no logo pela esquerda, apesar de não alcançarem a superioridade de processamento dos ouvintes (Gybson & Bryden, citados por Martins, 2002).

Testes eletrofisiológicos demonstram que os ouvintes apresentam uma resposta neuronal inferior a estímulos visuais periféricos, enquanto os surdos mostram superioridade em qualquer estímulo, particularmente, nas regiões frontal, temporal anterior e occipital em ambos os hemisférios (Neville, Schmit & Kutas, 1983). Desta forma é sugerido que as áreas privadas do estímulo auditivo reorganizam-se para servir o processamento visual (Martins, 2002). Os surdos, assim como os ouvintes filhos de surdos, processam, inclusive, informação não linguística (movimento) à esquerda (Vaid & Corina, citados por Martins, 2002). O mesmo acontece com crianças que seguem o modelo educativo da comunicação total (Phippard, citado por Martins 2002). Os surdos gestuantes utilizam o hemisfério esquerdo para codificar e descodificar informação linguística numa forma fonológica (Neville et al, 1983), o que explica a dificuldade na gramática da língua oral.

Klima, Bellugi e Poizner (1988) comprovam o facto do hemisfério esquerdo estar especializado na linguagem, mais especificamente na fonologia, morfologia e sintaxe, enquanto, o hemisfério direito está para as relações espaciais.

Com base na investigação empírica, podemos considerar que todas as combinações de vias de acesso à comunicação são possíveis, desde que o seu objetivo seja fazer chegar o maior número possível de unidades de informação ao neocórtex (Martins, 2002).

Os mecanismos mentais que levam à estruturação do domínio de uma língua encontram outras bases para desenvolver-se que não estão pautadas na exposição sonora, ou seja, o cérebro encontra outras formas de entrada para o domínio das regras gramaticais de uma língua, mesmo privados da audição, desde que haja diversificação e adequação na interação, no ambiente linguístico e no contexto sociocultural (Bakhtin, 1995; Brochado, 2003; Freire, 1999; Moita Lopes, 1986;).

Ao comparar a língua oral e a língua gestual constatamos que os recursos disponíveis para a memória e percepção são consideravelmente diferentes, o que contrasta com a similaridade do carácter formal entre os dois modos (Newport & Supalla, 1999).

É ilusório supor que domínio de língua está automaticamente relacionado com a escrita ou a oralização. Dominar a língua é dominar regras gramaticais e os mecanismos cerebrais responsáveis por este processo não estão subjugados à leitura ou à escrita, nem mesmo ao ouvir ou falar concretamente (Fernandes, 1999a). Portanto, mesmo para ouvintes, há outras possibilidades de aprendizagem da língua sem o contacto sonoro, considerando-se que fala e escrita são processos diferenciados.

Os estudos de Singleton e Newport (citados por Quadros e Pizzio, 2010), onde os sujeitos eram expostos à língua gestual americana depois dos 12 anos comprovam a teoria de Lenneberg. Por seu turno, os dados relativos à aquisição da segunda língua também indicam que as crianças expostas à língua estrangeira atingem melhor competência do que pessoas que adquirem línguas após o período crítico.

Alicerçadas nas investigações apresentadas e do ponto de vista das neurociências, apresentamos algumas considerações finais sobre o cérebro e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua gestual, segundo Rodrigues (citado por Quadros e Pizzio, 2010):

- As línguas gestuais são línguas naturais porque a língua gestual é organizada no cérebro do mesmo modo que as línguas orais;

- A aprendizagem das línguas gestuais, enquanto línguas naturais, têm um período crítico. Após esse período ideal de aquisição, a linguagem torna-se deficiente e por vezes impossível, dependendo dos casos;

- As crianças surdas iniciam tarde a sua aprendizagem, uma vez que a maior parte não está exposta à sua língua, desde a nascença;

- É ignorada a maior parte da habilidade dos surdos quando lhes é imposta a língua oral em vez da língua gestual, pois a natureza compensa a falta de audição, parcialmente, aumentando a capacidade visual dos surdos.

Logo, segundo Eco (citado por Quadros e Pizzio, 2010), é a partir da primeira língua que o acesso à cultura é possível, bem como a outras línguas, na medida em que a possibilidade de aceder à mensagem é feita quando se conhece o código.

2.2 ASPETOS PSICOSOCIOLOGÍSTICOS DA EFICÁCIA DO MODELO BILINGUE

É um facto que o bilinguismo tem sido observado a nível psicolinguístico e neuropsicológico (Kettrick & Hatfield, 1986; Poizner & Battison, 1980; Stokoe, 1960) e são vários os investigadores que fundamentam o processo linguístico, de forma mais geral, nomeadamente, Vygotsky (1981, 1993, 1994) e outros contemporâneos, como Fernandes (1990, 1999, 1999a, 2000, 2002). O valor da língua gestual para a população surda é irrefutável, é o caminho natural pelo qual as crianças surdas podem comunicar de modo efetivo, e se desenvolver cognitivamente (Brochado, 2003).

Pettito e Marentette (1991) realizaram vários estudos e concluíram que as crianças surdas e ouvintes passam pelas mesmas fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem, desde que expostas à língua natural, logo à nascença, acrescentam Quadros e Pizzio (2010). Identificaram um paralelismo entre a organização silábica e segmentada das línguas orais no balbucio pré linguístico e uma atividade igualmente segmentada na aquisição da língua gestual, ou seja, um género de organização silábica nos gestos das crianças surdas. Posteriormente, estas crianças passam pela fase holofrástica, onde associam uma única palavra ou gesto a um enunciado que pode variara entre o simples e o complexo. Segue-se a etapa telegráfica, na qual são omitidas partículas funcionais da linguagem, mas que a partir dos 22 meses se torna numa língua natural com desenvolvimento gramatical substancial (Pettito & Marentette, 1991).

Pettito e Marentette (1991) identificaram quatro fases da aquisição e desenvolvimento da língua gestual:

- Período pré-linguístico;
- Estádio de um gesto;
- Estádio das primeiras combinações;
- Estádio de múltiplas combinações.

A linguista refere que, no caso da literacia na surdez, a escrita é o meio da aquisição das regras gramaticais, assim como a fala o é para as crianças ouvintes (Fernandes, 1999a).

Villiers (citado por Martins, 2002) concluiu, com o estudo de caso de duas crianças surdas profundas em idade pré-escolar, que as mães ouvintes usam gestos extensivos para acompanhar a fala, que incluem sequências gestuais ricas e variadas. As crianças, por sua vez, desenvolvem um conjunto de gestos que refletem as propriedades do gesto *input*,

dando origem a um sistema compensatório de gestos, enquanto os pais surdos utilizam estratégias de compensação na comunicação, para introduzir a criança na oralidade.

Relativamente à morfologia, há que questionar a equivalência da organização formal das duas línguas (Newport & Supalla, 1999). Enquanto as línguas orais utilizam a ordem de palavras ou a marcação de caso para exprimir as relações gramaticais, as línguas gestuais parecem não estar tão bem fundamentadas. No entanto, as línguas gestuais possuem dispositivos formais, como a ordem de palavras, a disposição espacial e a expressão facial de função gramatical, que operam no sentido de assinalar a oposição sujeito / objeto (Fischer & Gough, 1978).

É indiscutível que se encontram diferenças ao comparar a produção de fala e a produção gestual. A fala, pela modalidade auditiva, é uma sequência de sinais, repartidos em segmentos fonéticos, enquanto os gestos, pela modalidade visual, surgem em simultâneo ou em paralelo, comportando unidades de significado muito maiores, mas também se encontram algumas semelhanças, principalmente, ao nível da organização (Carroll, 1985).

Estudos comprovam que os filhos de surdos e os residentes em escolas especiais revelam-se bilingues mais capazes (Kettrick & Hatfield, 1986) e que a criança surda, filha de ouvintes, sem qualquer sistema gestual, desenvolve espontaneamente um sistema gestual de considerável complexidade comunicativa em interação com a mãe ouvinte (Butcher, Mylander & Goldin-Meadow, 1991; Goldin-Meadow & Feldman, 1977; Goldin-Meadow & Mylander, 1983, 1990). Esta mãe utiliza menos gestos que a criança, originando um vocabulário básico e com a estrutura da linguagem oral. Em contrapartida, a criança inventa grande parte da linguagem gestual (Bickerton, 1984), acrescentando propriedades que a aproximam de uma linguagem natural, como seja a recursividade, a ordenação e a morfologia (Goldin-Meadow & Mylander, 1990a).

As crianças surdas filhas de pais surdos utilizam uma língua gestual formal, desenvolvem um repertório rico em gestos simbólicos, com velocidade equivalente às crianças que adquirem linguagem oral (Newport & Meier, 1985). Por outro lado, estas crianças que têm acesso precoce aos pares adultos têm o autoconceito muito mais estável, porque assimilam estratégias paradigmáticas, consolidadas através de diferentes gerações (Martins, 2002).

O processamento linguístico dos surdos considera as seguintes variáveis: desempenho na língua gestual, em códigos gestuais e na língua oral; défice auditivo, incluindo a idade da surdez; audição dos pais e o respetivo uso da comunicação gestual;

idade de aquisição da língua gestual, através de quem e em que contexto; e tipo de escolas frequentadas (Martins, 2002). A exemplo está o caso de uma criança que foi fechada, durante os seus primeiros seis anos, numa cave com a sua mãe surda, permite concluir que esta adquirira linguagem gestual e dois anos depois de ter fugido, adquiriu linguagem oral normal (Mason & Davis citados por Martins, 2002).

Alguns autores argumentam que as duas modalidades da linguagem, a fala e o gesto, são equipotenciais na aquisição e no desenvolvimento da sua função (Bellugi, Poizner & Klima, 1989; Petitto & Marentette, 1991). Mas, a modalidade visual é mais rica (Supalla, 2002, 2003), até porque os indivíduos surdos são seres visuais e os seus olhos são a porta para o mundo e para o conhecimento (Martins, 2002). Daí que as estratégias visuais e os símbolos linguísticos devem estar disponíveis para o indivíduo surdo como um direito natural que lhe pertence. Este direito e a forma única de comunicar da pessoa surda confere a ideia de comunidade e identidade específicas (Declaração de Princípios da Federação Mundial de Surdos – WFD).

As crianças ouvintes também recorrem a gestos na linguagem, emergindo aproximadamente ao mesmo tempo ou ligeiramente antes da oralidade. Contudo, os gestos são rapidamente substituídos por palavras (Goldin-Meadow, Morford & Volterra, citados por Martins 2002). As crianças pré-verbais recorrem, sobretudo, ao gesto de apontar e pedir (Adamson, Bakeman, Bates & Smith, citados por Martins 2002), embora, também se possam encontrar, no primeiro ano de vida, gestos simbólicos representando iconicamente uma ação ou um objeto. Estes gestos raramente são combinados sequencialmente e, quando o são, surgem associados a palavras oralizadas. Para as crianças ouvintes, o gesto representa um papel menor, tendo em conta o *input* recebido (Acredolo & Goodwyn citados por Martins, 2002).

Corson (citado por Martins, 2002) apresenta o estudo de um caso em que aborda a comunicação entre criança surda e mãe ouvinte e classifica os gestos utilizados pela criança, por ordem de frequência (dos mais aos menos usados). A frequência do *input* de gestos icónicos aumenta consoante a idade da criança. A iconicidade pode ser de: atenção (gesto usado para chamar a atenção de alguém); idiossincrática; gesto (possível intrusão da língua gestual).

Ainda relativo à comunicação, outros autores consideram que a ação é a representação mimética mais frequente e o objeto é mormente representado pela ação, pelo lugar e pela forma. Na sua aquisição, o gesto mimado pelo corpo todo acaba por se reduzir à sua forma mais abstrata – as mãos (Newport & Meier, 1985).

Com base na investigação empírica, Martins (2002) classifica o gesto quanto ao papel desempenhado na linguagem, como sendo complementar, porque cumpre um papel redundante, reforçando a ideia transmitida oralmente, ou suplementar, na medida em que surge isolado ou acompanhado de um elemento oral e aí exerce uma função. Relativamente à relação entre gestos e fala, ambos os sistemas atuam em paralelo e, principalmente, os gestos icónicos propendem a reforçar, gradativamente, os conceitos expressos oralmente. Por outro lado, as crianças ouvintes, substituem precocemente os gestos simbólicos pela fala (Martins, 2002).

Segundo Martins (2002) e quanto à pragmática, os gestos podem ser categorizados em: chamada de atenção; diretivo; informativo (acerca do mundo); nomeador (atribuição de um nome a um objeto ou evento); duvidoso (pedido de esclarecimento ou colocação de uma dúvida); negador (de um fato); rejeitador (reação contra um comportamento).

As crianças surdas exploram maioritariamente o meio de comunicação gestual durante os primeiros anos de vida, usando-o como recurso para exprimir a comunicação básica e as necessidades cognitivas. Contudo, sentem-se limitadas aquando da necessidade de construção de uma gramática plena (Martins, 2002).

O sistema gestual tem muitas características análogas ao discurso oral das crianças ouvintes, como seja, o tipo de vocabulário e as respetivas relações semânticas. É esperado, tal como na criança ouvinte de dois anos de idade, que a criança surda tenha um vocabulário de mais de 50 palavras, em que distingue nomes próprios e comuns; tenha alguns nomes de classes; faça distinções morfológicas entre nomes e verbos; ordene corretamente os componentes temáticos básicos e distinga relações nominais subordinadas e superordinadas (Brown, Clark, Griffiths, Pinker & Valian, citados por Martins, 2002).

A exposição precoce à língua gestual proporciona uma base linguística sólida à criança, na qual pode assentar a linguagem verbal, escrita e falada, bem como lhe oferece confiança na comunicação (Martins, 2002).

Os estereótipos da audição não são, segundo Lane (2003), a audição propriamente dita. Para este autor, ser surdo não está associado a perda, pela limitação biológica, mas antes a uma diferença e ganho, na medida em que transporta uma língua e cultura diferentes. No entanto, a grande maioria das crianças surdas, atualmente, apresenta dificuldades no desenvolvimento linguístico, porque não teve a possibilidade de adquirir e estruturar uma língua, à semelhança das crianças ouvintes, que participam em conversas, dispõem de informações e criam possibilidades de significado (Goldfeld, 2002).

Para Martins (2002) não é possível provar que o *input* gestual facilita a aquisição da língua oral, porque as crianças surdas variam consideravelmente no seu défice auditivo, assim como na eficácia da amplificação auditiva e no tipo de compensação linguística oferecida pelos pais. No entanto, é necessário atender aos fatores motivacionais.

Segundo Cassany (1999), um dos fatores motivacionais mais conhecidos, em relação à aquisição da língua, é a motivação integrativa, definida como o desejo de dominar um código novo para poder participar na vida social da comunidade que utiliza este código. É o caso do analfabeto que quer aprender a escrever para poder tomar parte do grupo dos letrados ou do aprendiz de poeta que lê e escreve um tipo de poesia, para chegar a pertencer a um movimento ou estilo. A motivação instrumental, outro fator definido por Cassany (1999), corresponde ao desejo de chegar a dominar um código para poder utilizá-lo para fins práticos e instrumentais, como por exemplo, conseguir um trabalho ou escrever cartas. Estes tipos de motivação relacionam-se positivamente com a aquisição. Para este autor, o aluno que está motivado para aprender a língua, seja integrativa ou instrumentalmente, pode adquirir o código satisfatoriamente. Por outro lado, considera que a ausência de motivação é muito negativa.

Segundo Quadros (1997), os aspetos fundamentais para a aquisição da segunda língua pelos alunos surdos são:

- a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c) a possibilidade de transferência da língua gestual para a segunda língua, nomeadamente, o português;
- d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) as diferenças dos papéis sociais e académicos cumpridos por cada língua;
- f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista a sua cultura;
- g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas gestuais, também defendido por Capovilla e Raphael (2001).
- h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do Português. Além de considerar que os estudos de aquisição de L2 são consensuais.

A comunidade surda considera que a língua natural dos surdos é a língua gestual e quando estes são colocados em contacto com outros falantes nativos, adquirem-na

facilmente, de forma espontânea e sem dificuldade (Sim-Sim, 2005). Ao fazê-lo adquire a sua língua materna e torna-se falante nativo dessa mesma língua (Coelho, 2005).

Os surdos, tal como outros grupos minoritários têm sido levados pela nova ordem de reflexão sobre identidades sociais no mundo, que são alvo das grandes mudanças impostas pela globalização e que atingem a organização familiar, escolar e de outros locais de construção identitária (Dubar, 2006). Procuram um espaço na diversidade e na diferença, que não esteja circunscrito, apenas, à patologia. Daí que as identidades surdas devam ser pensadas a partir do conceito de diferença e não de deficiência (Perlin, 2005). A comunidade surda recusa, mesmo, a designação de deficiente auditivo. Assume perentoriamente que os surdos devem ser designados de Surdos (Baptista, 2008).

Uma vez que a surdez é, então, uma construção social, será assumida diferenciadamente por surdos e ouvintes. Passa pelo constructo de uma identidade pessoal, enquanto ser surdo, realizada num processo de afirmação positiva da diferença, designado por *Deaf Pride* (Afonso, 2006). O surdo pertence a uma comunidade linguística minoritária, porque usa uma língua diferente daquela que é usada pela maioria ouvinte e que deve ser aceite e respeitada por esta comunidade (Silva, Kauchakje & Gesueli, 2003; Valente et al, 2005).

Qualquer criança surda, em contato com outros surdos gestualistas desenvolve a língua gestual de forma natural e espontânea (Stokoe, 1979). Quando é permitido, desde o nascimento, acesso a uma língua gestual estruturada, a criança fará um processo de aquisição da linguagem idêntico ao das crianças ouvintes, tornando-se falante dessa mesma língua, a sua língua materna, vital para a transmissão e evolução da cultura dos surdos, uma vez que é através dela que as pessoas surdas constroem a sua identidade comum e criam a sua cultura (Coelho, 2005). Além disso, a linguagem influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um desenvolvimento social e emocional adequado (Santos, Lima & Rossi, referidos por Silva et al, 2003).

Surdo é, na visão sócio antropológica, todo o indivíduo que, por não ouvir, é inteiramente visual e desta forma acede, naturalmente, à língua gestual da respetiva comunidade, construindo uma identidade cultural própria. Ser surdo é, acima de tudo, uma experiência num mundo visual (Perlin, 2002), sendo que o modelo bilingue é considerado o modelo ideal de educação de crianças e jovens surdos (Afonso, 2007; Coutinho, 2002; Sacks, 1998; Santana, 2007).

O objetivo desta perspetiva da surdez é proporcionar ao surdo o direito de ser educado, tanto na sua língua natural como na língua usada pelos ouvintes, não implica que

os surdos sejam apenas fluentes na língua dominante, pelo que o surdo deve ser alvo de um processo bilingue e bicultural e a mudança, para além de educacional, deve ser política e social (Valente et al, 2005). A meta do ensino bilingue é que os alunos surdos sejam competentes em duas línguas: a sua língua natural e a oficial do seu país, uma vez que estão inseridos numa maioria ouvinte. Esta competência assegura a sua aprendizagem e o convívio com a sociedade em geral, ao longo da vida (Carmo et al, 2008).

Com base no conhecimento científico dos últimos 30 anos, Baptista (2008) afirma que os surdos são tão inteligentes como os ouvintes, manifestam a mesma aptidão para a comunicação e para a linguagem e reúnem todas as condições para alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento e sucesso educativo.

2.3 CONDIÇÕES DE SUCESSO

Para que o modelo bilingue seja aplicado de forma eficaz é necessário que a língua portuguesa seja encarada como segunda língua, aprendida de forma sistematizada e com base numa outra língua previamente adquirida (Carmo et al, 2008). Para tal, é fundamental que a língua portuguesa se oriente por um currículo próprio, nomeadamente, o Programa do Ministério da Educação, coordenado por José Afonso Baptista (2011) e que esse currículo seja específico para alunos surdos (Carmo et al, 2008).

Independentemente do seu futuro ou do mundo que escolha viver, contactar com as duas línguas em idade precoce permite, à criança, muito mais recursos do que apenas uma língua (Graney, 1997), pois, nas diferentes situações do seu dia-a-dia, raramente, a criança surda é exposta apenas a uma ou outra língua (Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Já foi dado conhecer que o principal objetivo do ensino bilingue é tornar os alunos surdos competentes em duas línguas, a língua natural e a oficial do seu país. Esta competência é a base da aprendizagem de todos os conteúdos curriculares, assim como dos conhecimentos que o surdo irá aceder ao longo da sua vida em sociedade (Carmo et al, 2008). E, sempre que o aluno surdo não possuir conhecimento suficiente que lhe permita correlacionar as duas línguas, é necessário fornecer-lhe mais informação sobre a organização linguística da segunda língua, concretamente, do português (Freire, 1999).

Uma das condições de sucesso a ter em conta é o contexto de sala de aula, onde o conhecimento é construído por todas as partes envolvidas no processo ensino/aprendizagem (Freire, 1999), no empenho conjunto de resolução de tarefas, onde é explorado o nível real em que o aluno se encontra e o seu potencial para aprender

(Vygotsky, 1994). Este processo complexo de interação implica dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes óticas dos envolvidos e o controlo desta interação por todas as partes, para ser atingida a partilha de conhecimento (Edwards & Mercer, 1987). Por outro lado, quando as duas instituições – família e escola – trabalham em conjunto, os ganhos atingidos pelo aluno são significativos. Verifica-se, mesmo, uma relação direta e positiva, principalmente nas crianças mais novas, quando os pais são promotores da aprendizagem em casa (Harris & Goodall, 2007), pelo que estes devem ser envolvidos pela comunidade educativa, nomeadamente, na participação em formações de língua gestual.

Na aceção de Baptista (2008), uma das condições de sucesso dos alunos surdos passa pela garantia do cumprimento efetivo do reconhecimento que o Estado consagrou, relativamente à língua gestual, enquanto língua oficial dos surdos. Como tal, essa língua tem de ser utilizada pela escola a tempo inteiro. Neste âmbito, o referido autor faz uma analogia com a criança ouvinte, onde avoca que esta não constrói a sua língua materna em algumas horas semanais, pelo contrário, necessita de uma exposição constante. Acrescenta, ainda, que uma língua natural não se ensina, nem se aprende, antes se desenvolve através da interação com o outro. Baptista (2008) recomenda que a escolarização se faça a partir dos três meses. Essa escola terá de ser específica para surdos, onde seja proporcionado um ambiente absoluto de língua gestual.

Outra condição de sucesso é o facto do rastreio da surdez ser feito logo à nascença e no decurso da escolaridade, facultando o diagnóstico precoce da surdez, de modo a implicar uma intervenção o mais precocemente possível (Baptista, 2008).

A criança surda deve ser protegida do desconhecimento, da aculturação e da falta de meios e recursos. Pelo que, segundo Baptista (2008) é fundamental a intervenção precoce ao domicílio.

A formação, no entender de Baptista (2008), é outro fator preditor de sucesso das crianças surdas, quer ao nível dos professores, de outros profissionais que têm de dominar a língua gestual para intervirem com estas crianças, quer dos pais. Este autor considera mesmo que deve ser dada prioridade aos professores surdos e todos os funcionários da escola devem ser obrigados a receber formação em língua gestual, para que a criança esteja envolta num ambiente linguístico promotor do seu desenvolvimento e que convivam com adultos surdos. Neste desenho de escola ideal para surdos, Baptista (2008) considera que a estrutura do projeto educativo é a comunidade surda (alunos, professores, funcionários) e o currículo dos surdos deve ser específico para estes alunos e não uma adaptação do

currículo académico dos ouvintes. Para otimizar as capacidades dos surdos é importante que se utilizem recursos visuais, como a imagem, as novas tecnologias, a expressão pelo movimento, entre outros.

O objetivo prioritário da educação bilingue, segundo Baptista (2008), é o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos, que passa pela língua gestual. A segunda língua, a portuguesa, tem um papel relevante no currículo destes alunos, mas não é prioritária, pois a língua gestual abre caminho à língua portuguesa e, neste sentido, o bilinguismo é imperioso no currículo dos alunos surdos. Para desenvolver-lo estão, na aceção de Baptista (2008), as escolas de referência, que se pretende que assentem na qualidade e exigência, proporcionando ambientes favoráveis à aprendizagem dos surdos.

3 IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO BILINGUE

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 orienta, no seu artigo 4.º, para a criação de estruturas que disponibilizem adequações relativas ao processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a nível organizativo e de funcionamento e é seguido pelo Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 21 de dezembro. Após a promulgação desta lei, a Região Autónoma da Madeira, através da então Secretaria Regional de Educação e Cultura e da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação implementa, em Setembro de 2008, o projeto piloto de criação de três EREBAS. Neste âmbito, surge a Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar afeta ao já existente Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva, outrora denominado Instituto de Surdos. A Escola Básica de 2.º e 3.º ciclo dos Louros e a Escola Secundária Francisco Franco passam a denominar-se também de referência para a educação dos alunos surdos, conforme plasmado no Despacho (SREC), n.º 75/2008, de 24 de Setembro de 2008. Estas escolas ao longo da sua história têm recebido alunos surdos, mas pela primeira vez concentram os recursos necessários para a aplicação do modelo em questão.

O nosso conhecimento acerca da implementação do modelo bilingue na Madeira foi construído ao longo de quatro anos. Durante este período fomos titulares de um grupo de alunos surdos com outras problemáticas associadas, o então denominado grupo do currículo funcional, no Serviço Técnico de Educação para Deficiência Auditiva - EB1/PE

Prof. Eleutério Gomes de Aguiar. Há quatro anos atrás, esta escola incluiu alunos ouvintes no pré-escolar e primeiro ciclo a fim de desenvolver uma experiência piloto, com base no preconizado na legislação supra referida. Os alunos ouvintes que iniciaram este projeto aprenderam uma terceira língua, a gestual, de modo a facilitarem a integração dos seus pares surdos na sociedade.

Os alunos surdos e este modelo bilingue possibilitaram-nos observar, crescer e desenvolver a necessidade de uma investigação nesta área, para melhor fundamentar a nossa prática.

3.2 ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS - EREBAS

A escola de referência para a educação de alunos surdos é reflexo da evolução dos paradigmas inerentes à escolarização destas crianças (Baptista, 2008). Apesar das tentativas falhadas de integração e inclusão dos surdos, muitas vezes segregadoras (Baptista, 2008), a EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar perspetivou uma nova forma de inclusão. Desta feita, são os ouvintes que são integrados na escola dos surdos, para serem agentes promotores de inclusão social dos surdos, principalmente, no futuro a médio e longo prazo.

A escola dos alunos surdos tem de ser pensada até à exaustão, na medida em que é um dos últimos recursos possíveis para proporcionar à criança o ambiente que a família ouvinte não lhe pode proporcionar (Goldfeld, 2002; Laborit, 2000). Sánchez (2003) reconhece que a escola é uma comunidade aberta e distinta que age como um todo, sem ser seletiva ou exclusiva para com os seus membros. Acrescenta que ao ser acessível a todos está livre de qualquer barreira. Nesta perspetiva, a conceção de pessoa e os modelos de democracia e de sociedade determinam a inclusão na escola (Baptista, 2008). Neste âmbito surge o modelo adotado no STEDA - EB1/PE Prof. Eleutério Gomes de Aguiar, onde a inclusão é feita a partir da minoria linguística.

A Escola dos 2º e 3º Ciclos dos Louros abraça uma experiência, também ela pioneira na Região. No presente ano letivo foram incluídos nove alunos surdos em subturma do 5º ano. A sua integração foi prévia e pormenorizadamente preparada, seguindo os normativos para a educação dos alunos surdos. Os alunos surdos desenvolvem os conteúdos das disciplinas de carácter mais teórico (LGP, LP2, HGP, CN e Matemática) em pequeno

grupo de alunos, com recurso a matérias audiovisuais. Acedem aos conhecimentos em LGP e têm adaptações curriculares e na avaliação. As aulas práticas são em conjunto com a grande turma, onde é promovida a socialização. Além deste grupo, esta escola tem alunos integrados em todos os anos (dois por turma), que são acompanhados por intérpretes para acederem ao currículo na sua língua.

Temos plena consciência que o número de alunos surdos na nossa região é manifestamente insuficiente, segundo uma perspetiva socializadora de escola, tal como é proporcionado à comunidade ouvinte. Pelo que consideramos que a experiência inovadora do STEDA - EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar, onde os alunos ouvintes dominam e comunicam com os surdos em LGP é uma realidade a seguir, principalmente, em casos onde a comunidade estudantil surda seja escassa.

A Escola Secundária Francisco Franco está a iniciar-se no modelo bilingue. Neste momento, também desenvolve com os alunos surdos que o desejaram o currículo de LGP e a intérprete encontra-se presente nas aulas de cariz mais teórico, proporcionando a tradução dos conteúdos.

Todos os alunos das diferentes EREBAS desenvolvem o currículo de LGP, tendo a LP como segunda língua e o inglês como terceira.

Para uma melhor organização das EREBAS portuguesas sugerimos a continuação e implementação de alguns serviços nas nossas escolas, seguindo o exemplo de algumas escolas para surdos da Europa, nomeadamente de Estocolmo e Suécia, referências na educação dos alunos surdos (Baptista 2008): diagnóstico médico; avaliação auditiva; aconselhamento sobre ajudas técnicas; apoio do docente da educação especial; informação sobre os recursos disponíveis na comunidade; formação para pais; formação de LGP para a família e comunidade; formação para educadores, professores e outros profissionais; consulta e orientação para utentes e profissionais; avaliação, informação, aconselhamento, apoio e acompanhamento.

Baptista (2008) acusa que o panorama da educação dos surdos em Portugal regista um número excessivo de retenções, muitas vezes, para garantir os postos de trabalho dos próprios professores. É fundamental que as crianças surdas realizem a escolaridade, tal como as ouvintes, e que completem os ciclos na idade própria. A exemplo está o caso da Suécia, onde nenhum surdo se atrasa na escolaridade pelo facto de ser surdo (Baptista, 2008).

É certo que o modelo bilingue está a dar os seus primeiros passos na Região e também por isso, a sua avaliação torna-se prioritária, a fim de conhecer os pontos fortes e

fracos da sua implementação, para corrigir e melhorar as práticas, como garante de uma educação mais justa para todos e mais especificamente para os surdos do nosso país.

O ponto de partida deste estudo consistiu, como já foi enunciado anteriormente, na delimitação da problemática sediada na eficácia do modelo bilingue na educação dos alunos surdos. Tal como Pocinho (1996), acreditamos que qualquer trabalho empírico, seja nas ciências exatas ou humanas, implica uma planificação meticulosa, que reflita sobre as condições e meios que viabilizem a sua execução, e que se encontra descrita na segunda parte do trabalho, dedicada à metodologia, onde também são apresentados os dados e discutidos os resultados mais significativos.

II PARTE EMPÍRICA

4 METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1 HIPÓTESES

A primeira parte deste trabalho desenvolveu todo um conjunto de conceitos e pressupostos teóricos fundamentais à compreensão e clarificação da complexidade inerente à eficácia do modelo bilingue na educação dos alunos surdos.

O quadro teórico de referência permitiu refletir, substanciar e interpretar este estudo, considerando as seguintes hipóteses:

- A implementação do modelo bilingue promove a educação dos alunos surdos na Região Autónoma da Madeira.
- Existe diferenciação nos resultados dos alunos em função do modelo de intervenção educativa.
- As Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos constituem uma opção de escolha para os encarregados de educação.

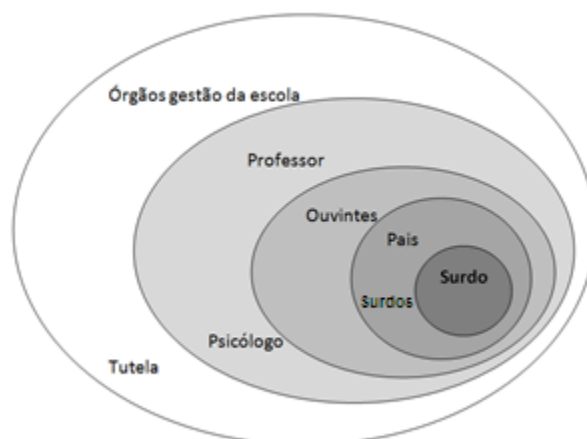
4.2 AMOSTRA

A amostra do nosso estudo está alicerçada numa perspetiva sistémica, que nos indica que os limites do sistema em que o indivíduo está inserido compreendem o conjunto de relações significativas, como seja família, amigos, comunidade, relações de trabalho e/ou escolares. Esta rede social contribui significativamente para o autoconceito dos sujeitos (Beja, 2009).

Neste estudo incluímos os indivíduos que fazem parte do mapa sistémico (Coleman & Deutsch, 2001, citados por Costa & Matos, 2007) das crianças surdas, que são a base da nossa investigação e que se encontram representados no esquema que se segue.

Figura 1

Mapa sistêmico do indivíduo surdo das EREBAS sujeitas a avaliação (adaptado de Coleman & Deutsch, citados em Costa & Matos, 2007).



Os surdos alvo deste estudo estão inseridos nas EREBAS supraditas que, como qualquer outra escola, constituem um amplo sistema social edificado em função das necessidades da sociedade e dos significados culturais atuais e existem de acordo com a estruturação familiar, num determinado contexto e tempo social (Beja, 2009). Estas EREBAS têm a particularidade de incluírem duas comunidades (surda e ouvinte) que entroncam nas comunidades escolares de cada uma das três escolas, instituindo além de um espaço de aprendizagem escolarizada, um espaço relacional fundamental (Relvas, 2006).

A comunicação entre estas duas comunidades (surda e ouvinte) constitui-se no que Gameiro (1992, 1994) define por ingrediente da interação intra e inter sistemas. Quanto à triangulação, acontece entre a família (os pais), a escola e a criança (Beja, 2009), que no caso particular deste estudo se refere à criança surda. Neste sentido, os pais representam outra parte significativa da amostra.

Os alunos ouvintes e os restantes membros da comunidade escolar, onde se incluem os professores do ensino regular e especial, com particular destaque para o professor surdo de LGP e o psicólogo constituem outra parte importante da amostra, representando as relações sistémicas, acima referidas.

Os elementos da sociedade, personificados pela tutela e por órgãos de gestão das escolas, ocupam uma posição distal. Embora não representem relações diretas com os sujeitos, são elementos fundamentais nas suas vidas, uma vez que são eles quem tem o poder de decisão da educação.

4.2.1 Alunos

A amostra deste estudo é estratificada e por conveniência, composta por 84 alunos surdos e ouvintes das três EREBAS, do 1º ciclo do ensino básico ao secundário, distribuídos pelo STEDA – EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar, EB2/3 Louros e Escola Secundária Francisco Franco. A maioria iniciou-se no oralismo, no entanto, atualmente, todos os participantes estão a seguir o modelo bilingue. O grupo de controlo tem a distribuição proporcional à amostra de surdos, por anos de escolaridade e de acordo com o género (tabela 2).

Os sujeitos apresentam uma média de idades de 11 anos, sendo o desvio padrão de 3,53. A idade mínima é 6 anos e a máxima 18.

Tabela 2

Caraterização da amostra dos alunos

	Classes	Nº	%
Género	Feminino	41	48,8
	Masculino	43	51,2
Condição	Surdos	33	39,3
	Ouvintes	51	60,7
Modelo	Oralismo	18	21,4
	Bilinguismo	66	78,6
Ciclo	1º	42	50
	2º	24	28,6
	3º	11	13,2
	Secundário	7	8,4

4.2.2 Pais

Foram entregues 89 questionários aos pais, devolvidos 60 (67,4%) e respondidos 57 (64%). A amostra relativa aos encarregados de educação é maioritariamente do sexo feminino (80,7%) e a maioria (78,9%) são do STEDA – EB1/PE Professor Eleutério de Aguiar (Tabela 3).

Tabela 3

Caraterização da amostra dos encarregados de educação

	Classes	Nº	%
Idade		54	100
Género	Feminino	46	80,7
	Masculino	11	19,3
Filhos	Surdos	23	40,4
	Ouvintes	34	59,6
	Total	57	100
Formação	Até 1º ciclo	17	33,3
	2º ciclo	1	2
	3º ciclo	8	15,7
	Secundário/ Licenciatura	25	49
	Total	51	100
Profissão	Trabalhadores manuais não especializados	10	19,6
	Trabalhadores manuais especializados	18	35,3
	Trabalhadores não manuais sem função supervisão	4	7,8
	Trabalhadores não manuais com função supervisão	8	21,6
	Total	51	100

A amostra dos pais e encarregados de educação que responderam aos questionários de opinião tem idades compreendidas entre os 26 e os 57 anos, sendo a média de 40,13 e desvio padrão 7,09. Os pais de crianças ouvintes representam 59,6% da amostra, enquanto 40,4% tem filhos surdos. A maioria (49%) tem na sua formação nível secundário ou superior (tabela 3).

4.2.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo

A amostra dos intervenientes na educação dos alunos surdos é composta por doze elementos, sendo um representante da tutela, nomeadamente, o órgão dirigente que implementou o modelo bilingue na região há quatro anos atrás; três órgãos diretivos, um por cada escola de referência; três professores da educação especial (um por escola); professores do ensino regular, representando também cada uma das escolas; um formador de língua gestual e um psicólogo. Seleccionámos os agentes que têm uma vasta experiência na intervenção com alunos surdos.

Na opinião de Morgan (1996), a separação dos participantes por categorias específicas leva-nos a compreender a perspectiva que cada um dos intervenientes tem sobre a questão do bilinguismo, criando uma dimensão comparativa entre os grupos, o que por sua vez é promotor de discussão.

4.3 INSTRUMENTOS

4.3.1 Alunos

Os instrumentos utilizados neste estudo, na amostra relativa aos alunos, foram de três tipos e com vista a analisar diferentes dimensões, mais concretamente, a opinião, o desempenho escolar e o nível psicológico, quer de carácter geral, quer verbal.

4.3.1.1 Questionários

Os questionários de opinião aos alunos surdos e ouvintes foram elaborados com o propósito de conhecer o sentir dos sujeitos, relativamente à escola e às relações estabelecidas com os seus pares (anexo 2).

4.3.1.2 Avaliação psicológica

Os alunos surdos e ouvintes foram avaliados por psicólogos, com recurso a: Matrizes Progressivas de Raven (todos os níveis de ensino), para medir a inteligência geral; Provas de Vocabulário da Escala de Avaliação WISC (1º Ciclo) e Bateria de Provas de Raciocínio Verbal de Leandro de Almeida (para todos os alunos a partir do 2º ciclo). Estas últimas servem para avaliar o nível de raciocínio verbal dos sujeitos.

4.3.1.3 Avaliação académica

A avaliação do rendimento escolar foi feita a partir da consulta das pautas do segundo período letivo, fornecida pelos professores, diretores de turma e órgãos de gestão das escolas correspondentes.

4.3.2 Pais

O instrumento utilizado com a família, mais especificamente com os pais, passa pela aplicação de questionários de opinião.

4.3.2.1 Questionários

Este instrumento pretende conhecer a opinião dos sujeitos sobre a escola dos seus filhos, analisar a sua satisfação relativamente aos diferentes aspetos e elementos constituintes da comunidade educativa (anexo 3).

4.3.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado com a tutela e com os agentes educativos envolvidos com a população alvo.

4.3.3.1 Entrevistas

Foram construídos roteiros ou guiões de entrevistas, a partir dos quais seriam orientadas as discussões nos diferentes grupos representados, nomeadamente, tutela; órgãos diretivos das escolas; professores do ensino regular; professores da educação especial; formador de LGP, que além de representar este grupo específico, também, é representativo do grupo dos professores surdos e, por fim, psicólogo (anexo 4). Tal como é referido na literatura, o número de questões deve ser limitado, pelo que nos confinámos à questão central resultante do estudo e a algumas questões mais específicas, a serem usadas na orientação e dinamização da discussão, de acordo com o seu desenvolvimento.

Uma vez que se trataram de grupos diferenciados, com experiências únicas e intervenções distintas, não nos foi possível apresentar um único guião, no entanto, o objetivo e as questões elementares foram comuns.

4.4 PROCEDIMENTOS

4.4.1 Alunos

Para melhor aferir a eficácia do modelo bilingue na educação dos surdos, foi necessário fazer uma breve abordagem às alterações no desenvolvimento destes alunos, comparando-os com a norma. Deste modo, entram neste estudo todos os alunos surdos que se encontram nas escolas de referência, desde o primeiro ciclo e mediante prévia autorização dos encarregados de educação. Para poderem ser usados dados comparativos foram avaliados pela psicologia, os sujeitos ouvintes que se encontram na mesma turma dos alunos surdos e que tenham sido também eles autorizados pelos encarregados de educação. Participaram, ainda, os alunos ouvintes que iniciaram o modelo no primeiro ciclo.

Previamente a todo este processo, os alunos e todos os envolvidos foram esclarecidos acerca do objetivo da investigação, no sentido de garantir-lhes o anonimato e a confidencialidade dos dados. Foi também pedido que os alunos não comunicassem entre si para não comprometerem o estudo, contribuindo para a credibilidade e fidedignidade da investigação.

No 1º ciclo, as aplicadoras (investigadora e psicóloga) encontravam-se em duas salas distintas e os alunos eram encaminhados para as salas pelos assistentes técnicos da escola,

a fim de responderem aos questionários numa das salas, seguindo para outra sala para realizarem as provas psicológicas.

Servindo de elo de comunicação entre sujeitos e aplicadores, estiveram os professores e diretores de turma. Contudo, esta comunicação nem sempre foi fácil ou ágil, pelo que foram necessários vários ajustes para que esta aplicação fosse possível.

Na fase decorrente à recolha de todos os dados, procedemos ao tratamento estatístico com recurso ao PASW 19.0. Os testes utilizados na análise dos dados foram: T-Test (T); Qui-Quadrado (χ^2); ANOVA e Bonferroni.

4.4.1.1 Questionários

Os procedimentos seguidos foram uma garantia para a recolha dos questionários, uma vez que estes foram imediatamente entregues, após aplicação das provas psicológicas, logo a taxa de sucesso na sua recolha foi assegurada. Os inquiridos tiveram oportunidade de responder com privacidade, uma vez que, no 1º ciclo, encontravam-se a sós com o aplicador numa sala. Nos restantes níveis de ensino a aplicação dos questionários foi coletiva, mas foi permitido um espaço relativo entre os sujeitos, bem como garantido o silêncio total na sala. Os aplicadores asseguraram a não comunicação entre os sujeitos de modo a não colocar em causa a fiabilidade dos dados. No final da aplicação dos testes psicológicos, os alunos preencheram os questionários de opinião, nos quais foram lembrados os procedimentos de garantia de fiabilidade.

Todos os alunos do primeiro ciclo responderam ao questionário. Apesar dos ouvintes representarem uma amostra superior na utilização deste instrumento, consideramos que este pelo facto de ser de opinião, necessitava do maior número de respostas independentemente da condição dos sujeitos.

O questionário foi lido aos alunos mais novos (1º ciclo) e aos surdos que necessitaram, quer oralmente para os ouvintes, quer gestualmente para os surdos, de forma pausada e repetindo as questões sempre que se justificou ou quando os inquiridos o pediam, facultando uma compreensão plena das questões.

4.4.1.2 Avaliação psicológica

Recolhemos dados da avaliação psicológica sobre as capacidades dos alunos surdos e ouvintes, de modo a poder ser utilizado o método comparativo na análise de várias questões relacionadas com os surdos.

Participaram os alunos que se encontram nos grupos do 1º e 3º anos (1º ciclo). Os alunos ouvintes do 2º ano foram retirados das provas psicológicas, de modo a não enviesar a amostragem, uma vez que o número de ouvintes seria superior ao dos surdos.

Os alunos surdos do 1º ciclo realizaram as provas psicológicas com a psicóloga do STEDA e de acordo com o horário disponível de ambos. Com os alunos dos 2º e 3º ciclo foi agendado conforme a disponibilidade nos horários. Os alunos surdos e os ouvintes concentraram-se em duas salas, separadamente, de modo a facilitar a comunicação entre os sujeitos e o aplicador. No ensino secundário os alunos surdos foram avaliados pela psicóloga do STEDA, também mediante horário disponível de ambos. O psicólogo deslocou-se à escola para aplicar os testes ao grupo de ouvintes, que foi concentrado de acordo com a disponibilidade de todos, seguindo-se os mesmos procedimentos.

Os valores brutos das escalas das matrizes progressivas e das provas de raciocínio verbal (WISC e BPR) foram transformadas em notas T (média=50; DP =10), agrupadas pelos diferentes ciclos académicos, visando a interpretação dos desempenhos individuais na escala.

4.4.1.3 Avaliação académica

Para obter os dados relativos ao rendimento escolar dos sujeitos, foi pedido aos órgãos de gestão das escolas, aos professores e diretores de turma que disponibilizassem as pautas relativas à avaliação do 2º período. Todos se prontificaram a colaborar, prestando um contributo importante neste estudo.

A avaliação do 1º ciclo, que é qualitativa, foi convertida em avaliação quantitativa, conforme tabela 4.

Tabela 4

Conversão da avaliação qualitativa em quantitativa

Avaliação qualitativa	Avaliação quantitativa
Não satisfaz / Insatisfaz	2
Satisfaz	3
Satisfaz bem	4
Satisfaz plenamente/ Excelente	5

Por sua vez, a avaliação do secundário rege-se também por outros valores (1 a 20). Com o propósito da homogeneidade dos critérios e permitindo a sua uniformização, convertemos a cotação também para os valores entre 1 e 5, utilizando a regra de três simples.

4.4.2 Pais

4.4.2.1 Questionários

No 1º ciclo, estes instrumentos foram entregues ao órgão de gestão que se encarregou de incumbir professores e assistentes técnicos da sua entrega. Nos restantes ciclos e secundário, os questionários foram entregues aos diretores de turma e alunos. Foi dado o prazo de entrega de uma semana, que considerámos ser adequado, de qualquer modo foram recolhidos todos os outros questionários entregues posteriormente.

Os testes paramétricos utilizados na análise estatística dos dados, com recurso ao PASW 19.0 foram: T-Test (T); Qui-Quadrado (χ^2); ANOVA e Bonferroni (múltiplas comparações).

4.4.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo

A aplicação dos mesmos procedimentos aos diferentes grupos procura atingir um elevado grau de standardização. A relevância da standardização é a possibilidade de comparação entre os grupos, que se torna pertinente quando o objetivo da investigação é a comparação de respostas de diferentes categorias de participantes (Morgan, 1996).

Foi desenvolvida uma amostragem não probabilística e intencional (Almeida & Freire, 2008). Para possibilitar uma representação significativa dos vários autores do processo educativo que envolvem os alunos surdos, selecionámos diferentes elementos de cada grupo. Considerámos que o número é representativo e permite uma amostragem significativa, na medida em que abrange diferentes grupos de intervenção (Morgan, 1996).

Dos doze entrevistados, apenas um é do sexo masculino. A tutela (T) é representada pelo entrevistado, à data, com responsabilidades na implementação do modelo. O grupo representativo dos órgãos de gestão ou direção (D) é composto por três elementos, das três escolas estudadas. Os professores têm dois grupos representados, os da educação especial (PE) e os do ensino regular (PR), sendo três entrevistados por cada um dos grupos, correspondendo às escolas de referência. Os professores surdos estão representados pela formadora de LGP (F). Outro entrevistado, ainda, representa o grupo da psicologia (P).

O primeiro contacto com estes participantes foi feito pessoalmente pela investigadora, no qual se apresentaram os objetivos da entrevista e se agendaram os encontros.

4.4.3.1 Análise de conteúdo das entrevistas

As entrevistas são semiestruturadas na medida em que procurámos manter a discussão centrada nos tópicos predefinidos, contudo, as perguntas foram essencialmente abertas (Morgan, 1996; Flick, 2005). Procurámos promover de forma concreta e detalhada as experiências de cada entrevistado, explorámos as suas perspetivas e tomámos em consideração o contexto pessoal, a partir do qual cada sujeito concebia as suas respostas (Morgan, 1996; Flick, 2005).

A transcrição das entrevistas procurou respeitar a integridade dos dados. No entanto, não adotámos um padrão de exatidão exagerada, porque foi transcrito apenas o que é exigido, de acordo com o rigor imposto pela questão de investigação, conforme defende Flick (2005).

Seguiram-se os procedimentos gerais para a análise de dados qualitativos nas ciências sociais (Morgan, 1996), que envolvem o trabalho com os dados, a sua organização, segmentação em unidades manipuláveis, síntese, pesquisa de padrões, descoberta dos aspetos relevantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que é transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise de conteúdo seguiu a perspectiva de Bardin (2008) e reuniu um conjunto de procedimentos cujo propósito foi a produção de um meta-texto analítico, no qual está representado o *corpus* textual. Procedemos a uma análise por categorias, seguindo a classificação dos elementos constitutivos, por diferenciação e, continuamente, por reagrupamento da analogia com os critérios previamente definidos.

4.5 ANÁLISE DE RESULTADOS

4.5.1 Alunos

4.5.1.1 Questionários

A análise descritiva das frequências relativas das respostas ao questionário de opinião sobre as questões relacionadas com o sentir da escola, mostra que a maioria (93,9%) refere gostar da escola. No entanto, uma percentagem significativa mudaria de escola (38,8%). Quanto ao gostar de ter colegas surdos ou ouvintes, a maioria gosta de ter ambos (59,5%) e também a maioria gosta de estar com ambos (50,6%), no entanto, a maioria (34,9%) convida ouvintes para socializar em sua casa (tabela 5).

Tabela 5

Percentagens das respostas do questionário de opinião nos diferentes níveis de ensino

	Surdos	Ouvintes	Ambos	Nenhum
Gosto de ter colegas	20,2%	16,7%	59,5%	3,6%
Gosto de estar c/ colegas	26,5%	20,5%	50,6%	2,4%
Convido colegas	18,1%	34,9%	28,9%	18,1%

Através da mediana e do intervalo interquartil é possível verificar, de modo geral, que pelo menos 75% dos alunos está satisfeito (gosta muito e gosta) com os colegas, professores e escola.

Tabela 6

Percentagens de opinião dos alunos de acordo com a sua condição

	Condição	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto	Mediana (IQQ)
Ter colegas	Surdos	57,1%	25%	11,9%	6%	1 (1)
	Ouvintes	56%	29,8%	9,5%	4,8%	1 (1)
Trabalhar	Surdos	53,6%	28,6%	8,3%	9,5%	1 (1)
	Ouvintes	63,4%	24,4%	8,5%	3,7%	1 (1)
Estudar	Surdos	49,4	30,1	12	8,4	1 (1)
	Ouvintes	57,1	32,1	7,1	3,6	1 (1)
Sair	Surdos	61,4	27,7	4,8	6	1 (1)
	Ouvintes	67,9	23,5	3,7	4,9	1 (1)
Professores	Surdos	51,9	35,8	8,6	3,7	1 (1)
	Ouvintes	64,6	28	3,7	3,7	1 (1)
LGP		65,1	20,5	10,8	3,6	1 (1)
LP		65,9	26,8	6,1	1,2	1 (1)
Relação com a escola		59	34,9	2,4	3,6	1 (1)
Condições físicas escola		59,8	29,3	9,8	1,2	1 (1)
Segurança		60,2	26,5	12	1,2	1 (1)

Segundo os resultados do χ^2 , podemos verificar que há uma associação significativa entre ser surdo ou ouvinte e gostar de ter colegas surdos e ouvintes ($\chi^2(3)=21,34$; $p<0,001$ com simulação de Monte Carlo). 42,4% dos surdos prefere só surdos, enquanto 5,9% dos ouvintes gosta, também, só de surdos. Já 48,5% dos surdos gostam de ter colegas de ambas as condições e 66,7% dos ouvintes também gostam de ambos os colegas.

Tabela 7

Contingência entre gostar de ter colegas e a sua condição

		Condição			
		Surdo	Ouvinte	Total	
Gosto de ter colegas	Surdos	Frequência	14	3	17
		Frequência esperada	6,7	10,3	17
		Porcentagem	42,4	5,9	20,2
	Ouvintes	Frequência	1	13	14
		Frequência esperada	5,5	8,5	14
		Porcentagem	3	25,5	16,7
	Ambos	Frequência	16	34	50
		Frequência esperada	19,6	30,4	50
		Porcentagem	48,5	66,7	59,5
	Nenhum	Frequência	2	1	3
		Frequência esperada	1,2	1,8	3
		Porcentagem	6,1	2	3,6

Existe uma associação significativa entre ser surdo e ouvinte e convidar os colegas surdos ou ouvintes ($\chi^2(3)=26,50$; $p<0,001$). Enquanto os surdos gostam de convidar surdos (43,8%), os ouvintes preferem convidar ouvintes para a sua casa (45,1%). Também se observa que 37,3% dos ouvintes convidam ambos, enquanto apenas 15,6% dos surdos referem convidar ambos.

Verificam-se diferenças significativas entre surdos e ouvintes e a sua opinião relativamente a ter ($t(81,27)=-3,45$; $p=0,001$), trabalhar ($t(81,78)=-3,58$; $p=0,001$), estudar ($t(74,85)=-4,25$; $p<0,001$) e sair ($t(71,37)=-3,65$; $p<0,001$) com colegas surdos. Os surdos gostam mais de ter, trabalhar, estudar e sair com surdos do que os ouvintes.

Verificam-se diferenças significativas entre ouvintes e surdos e a sua opinião relativamente a ter ($t(82)=4,08$; $p<0,001$), trabalhar ($t(39,97)=4,20$; $p<0,001$), estudar (t

(82)=3,38; $p=0,003$), e sair ($t(35,97)=4,27$; $p<0,001$) com colegas ouvintes. Os ouvintes gostam mais de ter, trabalhar, estudar e sair com ouvintes do que os surdos.

Também se verificam diferenças na opinião de alunos surdos e ouvintes e o facto de terem professores surdos ($t(79)=-2,39$; $p=0,019$). Os alunos surdos gostam mais dos professores surdos do que os alunos ouvintes. Não se encontraram diferenças significativas em relação aos professores ouvintes e as opiniões dos alunos.

Tabela 8

Diferenças nas opiniões segundo a condição

	Condição	Media (DP)	T (df)
Ter colegas surdos	Surdos	1,30	-3,45**
	Ouvintes	1,90	
Ter colegas ouvintes	Surdos	2,06	4,08***
	Ouvintes	1,35	
Trabalhar c/ colegas surdos	Surdos	1,33	-3,58**
	Ouvintes	2	
Trabalhar c/ colegas ouvintes	Surdos	2	4,20***
	Ouvintes	1,22	
Estudar c/ surdos	Surdos	1,34	-4,25***
	Ouvintes	2,08	
Estudar c/ ouvintes	Surdos	1,91	3,38**
	Ouvintes	1,35	
Sair c/ surdos	Surdos	1,21	-3,65***
	Ouvintes	1,78	
Sair ouvintes	Surdos	1,94	4,27***
	Ouvintes	1,14	
Professores surdos	Surdos	1,39	-2,39*
	Ouvintes	1,81	
Professores ouvintes	Surdos	2	1,98 ^{ns}
	Ouvintes	1,32	
LGP	Surdos	1,24	-2,98**
	Ouvintes	1,72	

^{ns} p não significativo; * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Há diferenças significativas no que concerne à opinião de surdos e ouvintes e a LGP ($t(77,92)=-2,98$; $p=,004$). Os surdos gostam mais de LGP do que os ouvintes. Não se verificam diferenças significativas relativamente à opinião dos surdos e dos ouvintes no que respeita à LP ($t(80)=1,84$; $p=,070$).

4.5.1.2 Avaliação psicológica e académica

A média das avaliações psicológicas dos alunos do 1º ciclo, mais concretamente, da MPR é de 27,19, enquanto o raciocínio verbal (WISC) indica um valor de 10,84. Já a média de avaliação académica é de 3,57, sendo a avaliação em LP de 3,30 e em LGP de 3,28 (tabela 9).

Tabela 9

Análise descritiva das avaliações psicológica e académica no 1º ciclo

1º Ciclo	N	Média	DP	Min.	Máx.
MPR (coloridas)	32	27,19	6,17	6	35
Escala Verbal (WISC III)	31	10,84	3,51	4	17
Média avaliação académica	33	3,57	0,56	2	4
Avaliação LP	33	3,30	0,88	1	5
Avaliação LGP	32	3,28	0,68	2	4

No segundo ciclo, a média da MPR é de 16,85 e do raciocínio verbal (BPR 5/6) é 9,40. Relativamente à parte académica, a média é de 3,25. A média da avaliação em LGP é de 3,5, ligeiramente superior à LP, que é de 3,25 (tabela 10).

Tabela 10

Análise descritiva das avaliações psicológica e académica no 2º ciclo

2º Ciclo	N	Média	DP	Min.	Máx.
MPR	20	16,85	3,23	11	23
Raciocínio Verbal (BPR 5/6)	20	9,40	3,30	4	15
Média avaliação académica	24	3,25	0,74	2	5
Avaliação LP	24	3,25	0,85	2	5
Avaliação LGP	10	3,5	0,71	2	4

No 3º ciclo a média da avaliação psicológica com a MPR é de 17,8 e do raciocínio verbal (BPR 7/9) é de 10,9 e a média da avaliação académica é 3,23, sendo a média da avaliação em LGP (3,71) superior à de LP (3,08), conforme tabela 11.

Tabela 11

Análise descritiva das avaliações psicológica e académica no 3º ciclo

3º Ciclo	N	Média	DP	Min.	Máx.
MPR	10	17,8	3,39	14	25
Raciocínio Verbal (BPR 7/9)	10	10,9	4,82	6	19
Média avaliação académica	13	3,23	0,44	3	4
Avaliação LP	13	3,08	0,49	2	4
Avaliação LGP	7	3,71	0,95	2	5

A análise descritiva da avaliação psicológica no secundário indica que a média das MPR é 50,43 e do raciocínio verbal (BPR 10/12) é 15,86. Enquanto a avaliação académica tem uma média de 3,57, sendo a LP (3,21) inferior à LGP (4), conforme pode ser verificado, em baixo, na tabela12.

Tabela 12

Análise descritiva das avaliações psicológica e académica para o Secundário

Secundário	N	Média	DP	Min.	Máx.
MPR (Gerais)	7	50,43	5,91	40	59
Raciocínio Verbal (BPR 10/12)	7	15,86	2,12	13	18
Média avaliação académica	7	3,57	0,79	3	5
Avaliação LP	7	3,21	0,81	2	4
Avaliação LGP	4	4	0,82	3	5

É importante referir que existe uma diferença significativa de idades entre os surdos e os ouvintes ($t(75) = 3,06$; $p = 0,003$), sendo que a média de idade dos ouvintes é de 10 anos e a dos surdos é 13 anos. Estas diferenças de idades observam-se apenas no 1º e 2º ciclo, sendo que no 3º ciclo e secundário não se encontram diferenças significativas de idade, isto é, as diferenças de idade vão-se atenuando à medida que os alunos avançam na escolaridade, assim como o número de indivíduos vai reduzindo (tabela 13).

Tabela 13

Descrição das idades por ciclo e condição

	Condição	N	Média (DP)	T
1º Ciclo	Surdo	15	9,40 (1,76)	3,90***
	Ouvinte	18	7,28 (1,36)	
2º Ciclo	Surdo	10	13,90(1,73)	5,08***
	Ouvinte	14	11,36 0,63)	
3º Ciclo	Surdo	7	16,14 (2,43)	1,79 ^{ns}
	Ouvinte	6	14,33 (1,21)	
Secundário	Surdo	4	16,75 (0,50)	0,20 ^{ns}
	Ouvinte	3	16,67 (0,58)	

^{ns} p não significativo; *** $p < 0,001$

Através duma análise da correlação entre as variáveis psicológicas e académicas, observamos que a inteligência não verbal (MPR) está correlacionada significativamente com a média académica ($r(67) = ,43; p < 0,001$) e especificamente com as notas de LGP ($r(46) = ,29; p = 0,043$), LP ($r(67) = ,33; p = 0,006$), Inglês ($r(46) = ,44; p = 0,002$) e Matemática ($r(67) = ,43; p < 0,001$). O valor do efeito é médio, segundo as diretrizes de Cohen (citado por Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2011).

Tabela 14

Matriz de correlações entre MPR, RV e notas académicas

	MPR	RV	Média académica	LGP	LP	Inglês	Matemática
MPR	-	,13	,43***	,29*	,33**	,44**	,42***
RV	-	-	,36**	,21	,37**	,33*	,26*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Controlando a condição de surdo e ouvinte, podemos verificar que nos surdos os valores das provas de inteligência não verbal (MPR) estão relacionadas positivamente com a média das notas académicas ($r(29) = ,46; p = 0,009$), as notas de matemática ($r(28) = ,58; p = 0,001$), as notas de LP ($r(29) = ,40; p = 0,025$) e de LGP ($r(29) = ,42; p = 0,018$), estão ainda correlacionadas com o Inglês ($r(8) = ,66; p = 0,038$). No entanto, entre os ouvintes a inteligência não verbal só está correlacionada com o Inglês ($r(36) = ,36; p = 0,024$) e a média das notas académicas ($r(36) = ,39; p = 0,014$).

O raciocínio verbal está correlacionado com as médias académicas ($r(66) = ,36; p = 0,002$), com a média de LP ($r(66) = ,37; p = 0,002$), com o Inglês ($r(45) = ,33; p = 0,025$) e com a Matemática ($r(65) = ,26; p = 0,030$), conforme tabela acima.

Controlando a condição de surdos ouvintes, podemos observar que nos surdos o raciocínio verbal está relacionado significativamente com a média das notas ($r(29) = ,58; p = 0,001$), com a LP ($r(29) = ,53; p = 0,002$), com a LGP ($r(29) = ,50; p = 0,004$) e com a Matemática ($r(28) = ,45; p = 0,013$), mas não com o Inglês. Nos ouvintes não há qualquer relação entre o raciocínio verbal e a avaliação académica (tabela 15).

Tabela 15

Matriz de correlações entre MPR, RV e notas acadêmicas

	Condição	MPR	RV	Média acadêmica	LGP	LP	Inglês	Matemática
MPR	Surdos	-	,11	,46**	,42*	,40*	,66*	,58**
	Ouvintes	-	,25	,39*	,01	,27	,37*	,22
RV	Surdos	-	-	,58**	,50**	,53**	,50	,45*
	Ouvintes	-	-	,07	-,15	,02	,13	,05

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Não se verificam diferenças significativas entre a condição de surdo e ouvinte na inteligência não verbal. No entanto, no raciocínio verbal (RV) observamos diferenças significativas ($t(66) = -3,04$; $p = 0,003$), sendo que os ouvintes possuem níveis superiores de RV (tabela 15).

Não se verificaram diferenças significativas na média acadêmica dos alunos, no entanto, foram encontradas diferenças significativas na avaliação de LP ($t(75) = -2,72$; $p = 0,008$), onde os ouvintes apresentam melhores valores do que os surdos. Já em LGP, as notas dos surdos são significativamente superiores do que a dos ouvintes ($t(48,14) = 3,11$; $p = 0,003$). Nas notas de Inglês também se verificam diferenças significativas, onde novamente os ouvintes apresentam melhores valores ($t(51) = -3,04$; $p = 0,004$). Para uma análise mais detalhada consultar a tabela que se segue.

Tabela 16

Diferenças na avaliação psicológica e académica segundo a condição

	Condição	N	Média (DP)	T
MPR	Surdo	31	50,75 (11,27)	0,25 ^{ns}
	Ouvinte	38	50,20 (6,89)	
RV	Surdo	31	46,49 (9,95)	-3,04 ^{**}
	Ouvinte	37	53,26 (8,44)	
Média académica	Surdo	36	49 (10,27)	-0,78 ^{ns}
	Ouvinte	41	50,74 (9,33)	
LGP	Surdo	36	3,58 (0,94)	3,11 ^{**}
	Ouvinte	17	2,94 (0,56)	
LP	Surdo	36	2,96 (0,91)	-2,72 ^{**}
	Ouvinte	41	3,46 (0,71)	
Inglês	Surdo	12	2,92 (1,31)	-3,04 ^{**}
	Ouvinte	41	3,95 (0,95)	

^{ns} p não significativo; ^{**} $p < 0,01$

Controlando os ciclos de escolaridade podemos observar que as diferenças encontradas entre surdos e ouvintes já não são significativas, no que se refere à notas académicas, ao raciocínio verbal e ao não verbal, com exceção dos alunos do segundo ciclo, onde os surdos continuam a apresentar raciocínio verbal inferior aos ouvintes ($t(16,44) = -2,9$; $p = 0.010$).

4.5.2 Pais

4.5.2.1 Questionários

A análise descritiva das frequências relativas das respostas às questões relacionadas com a satisfação indica que 98,2% dos pais gostam da escola (41,1 concordam plenamente e 57,1 concordam). Igualmente, 98,2% concorda ou concorda plenamente que se sente satisfeito com a escola. Apenas 8,9% concordaria em mudar de escola.

73,2% dos encarregados de educação de alunos surdos e ouvintes estão bastante ou plenamente satisfeitos com a Língua Gestual Portuguesa. Inclusive, 37,5% está plenamente satisfeito com esta língua.

De um modo geral (98,2%), os encarregados de educação estão satisfeitos com as relações estabelecidas entre os educandos e os colegas (surdos e ouvintes).

No plano da análise inferencial, não foram encontradas diferenças significativas relativamente à satisfação dos pais surdos e dos ouvintes, no que respeita aos diferentes aspetos da escola. No entanto, verificámos que há diferenças significativas entre os pais de surdos e os pais de ouvintes, relativamente à escola ser de referência ou de proximidade.

Existe uma associação significativa entre ter filhos surdos ou ouvintes e o facto de optar por uma escola de referência para a educação dos alunos surdos ($\chi^2(1)=25,44$; $p<0,001$). Enquanto a maioria dos pais de alunos surdos (90,5%) refere ter optado pela escola por ser de referência, os pais de ouvintes, na sua maioria (79,4%) não se preocupa com esse aspeto (tabela 17).

Tabela 17

Percentagens das respostas do questionário de opinião

		Escola de referência		
		Sim	Não	Total
Surdos	Frequência	19	2	21
	Frequência esperada	9,9	11,1	21
	Percentagem	90,5	9,5	100
Ouvintes	Frequência	7	27	34
	Frequência esperada	16,1	17,9	34
	Percentagem	20,6	79,4	100

A razão das probabilidades *Odds Ratio* (OR) é de 36,6, o que indica que a probabilidade dos pais dos surdos escolherem a escola de referência para os seus filhos é 36,6 vezes superior do que os pais dos alunos ouvintes.

Há uma associação significativa entre ter filhos surdos ou ouvintes e optar por uma escola de proximidade ($\chi^2(1)=14,83$ e $p<0,001$). Enquanto a maioria dos encarregados de educação de surdos não escolhem a escola pela proximidade (85,7%), a maioria dos pais de ouvintes fazem esta opção (67,6%).

Verificam-se, ainda, diferenças significativas relativamente à idade dos encarregados de educação, nomeadamente, entre os pais que se encontram na faixa etária dos 30 aos 39 anos e os que estão na faixa etária entre os 50 e os 59 anos, quanto aos desafios existentes na escola ($F(3,47)=6,98$; $p=0,014$). O teste Post-Hoc de Bonferroni revelou que os pais da faixa etária dos 30 aos 39 anos estão mais satisfeitos com esses desafios da escola ($M=2,12$) do que os encarregados de educação com mais de 50 anos ($M=3,50$).

Existem diferenças significativas na opinião dos pais que se encontram na faixa etária dos 30 aos 39 anos e os que têm mais de 50 anos, relativamente aos comportamentos dos alunos na sala de aula ($F(3,48)=6,05$; $p=0,28$). Os encarregados de educação mais novos (30-39 anos) estão mais satisfeitos ($M=2,29$) do que os mais velhos ($M=3,50$).

Não existem diferenças significativas relativamente às habilitações dos encarregados de educação, nem quanto às profissões que desempenham.

4.5.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo

4.5.3.1 Análise de conteúdo das entrevistas

As questões da investigação, a literatura consultada e as evidências que a análise dos dados alvítra constituem a base deste trabalho. Deste modo, os critérios de classificação alicerçaram-se no que pretendemos descobrir, bem como, no resultado de uma primeira análise exploratória do material (Krueger, 1998). Seguiu-se a identificação, codificação e classificação, passos indispensáveis neste tipo de análise (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1993).

Na análise de dados é desenvolvido um quadro de referência sistemático para distinguir unidades com significado, isolá-las e juntá-las, novamente, com conexões conceptuais ou seja, as categorias (Brotherson, citado por Beja, 2009).

Procurámos corresponder a uma análise prática, que responda às questões do estudo (Krueger, 1998; Rausch, 1998). Incluímos a contagem das unidades de registo, analisando os dados em função do grupo que representa e do valor de significação, como recomendam Morgan (1997, 1998) e Krueger (1998).

Para sintetizar a análise, construímos a tabela 18, abaixo representada, refletindo os tópicos identificados por cada grupo e que permite a comparação entre os diferentes segmentos de entrevistados.

Tabela 18

Análise de conteúdo das entrevistas sobre a eficácia da implementação do modelo bilingue

CATEGORIA		FUNÇÃO DESEMPENHADA											Total ur/c	
		T	D			PE			PR			F		P
			A	B	C	A	B	C	A	B	C			
Motivo da implementação		3	2	1	0	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Tempo de implementação/ Tempo trabalho com surdos		1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Perceção da eficácia/ Aplicação do modelo		6	10	14	16	13	19	9	1	6	1	7	28	130
Resistências na implementação/ Dificuldades na aplicação		3	3	3	3	6	4	1	0	0	0	0	0	23
Elementos Facilitadores		7	2	13	0	6	4	2	0	0	0	0	0	34
Modelo anterior	Geral	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	4
	Aspetos positivos	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	6	11
	Aspetos negativos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	9	10
Bilinguismo	Geral	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	5	0	8
	Aspetos positivos	0	0	0	0	3	3	0	3	0	0	8	9	26
	Aspetos negativos	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	24	26
Intervenção Psicológica Anterior	Aspetos positivos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
	Aspetos negativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	13
Intervenção Psicológica Atual	Aspetos positivos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	17
	Aspetos negativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Diferenças significativas: regular /modelo bilingue		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Surdos		0	0	0	0	0	0	0	0	9	3	12	36	60
Ouvintes		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Inclusão		0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	1	7
Expetativas/ Sugestões		2	3	2	3	0	0	0	1	1	1	4	10	27

Como podemos observar, é a tutela quem mais se refere ao motivo da implementação do modelo bilingue, pois é quem tem esse poder, seguindo-se o órgão de gestão (DA) do STEDA- EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar. Já o órgão de gestão da Escola 2^a e 3^a ciclos dos Louros (DB) refere-se uma vez, enquanto o órgão correspondente à Escola Secundária Francisco Franco (DC) não se refere nenhuma vez à implementação, apesar de ter sido

questionado. Todos os entrevistados se referem ao tempo de implementação do modelo e dois acrescentam ainda o seu tempo de serviço com surdos.

O item da percepção relativo à eficácia do modelo e à aplicação do modelo é aquele que oferece um maior número de unidades de registo, o que é indicador que este tema suscita discussão e é do interesse dos intervenientes, por outro lado, compreende diferentes opiniões, como: «...deveria ser implementado tal como preconiza a lei (DL 3/2008)...»; «a distância a que se colocou de assegurar a LGP como 1ª língua ...»; «é obrigação do sistema educativo encontrar respostas para estes alunos...»; «...é uma mais-valia inquestionável a implementação destes mecanismos de apoio...»; «...fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia...»; «... modelo bilingue para ser eficaz, deveria ter um observatório...»; «na generalidade, vamos no bom caminho...»; «ainda tem lacunas»; «as metodologias de ensino/aprendizagem à criança/jovem surda, permanecem coladas a ideologias fortemente vinculadas à filosofia oralista e da comunicação total...»

É de salientar que os professores do regular (PR), o professor surdo (F) e o psicólogo (P) não se referem às dificuldades sentidas, nem aos elementos facilitadores. Por sua vez, é o P que mais se refere aos modelos anteriores. O sujeito PR (B) refere 5 unidades de registo relativamente aos aspetos positivos dos modelos anteriores e, em relação aos aspetos negativos desses modelos, à exceção de P (9), apenas PE(A) refere uma unidade de registo.

Quanto à intervenção psicológica, P refere-se a 13 aspetos negativos em relação a 5 positivos, no que respeita à intervenção anterior à implementação do modelo. Já em relação à intervenção psicológica atual, P refere 17 unidades de registo relativamente aos aspetos positivos da sua intervenção e apenas 3 negativos. Na frequência das unidades de registo relativas à categoria surdos, P destaca-se referindo-se 36 vezes e F 12 vezes, segue-se PR(B) com 9 registos. PR(C) tem apenas 3 unidades de registo em relação à categoria surdos e todos os outros entrevistados não têm qualquer unidade de registo neste item. Relativamente à categoria ouvintes apenas PR(B) e P têm uma unidade de registo cada, todos os outros não fazem qualquer referência aos ouvintes. Já a categoria inclusão tem um total de 7 unidades de registo, proferidas por PR(A)(5), PR(C)(1) e P(1). A categoria das expectativas e sugestões tem um total de 27 unidades de registo, sendo 10 enunciadas por P.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 DADOS SIGNIFICATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Apesar da surdez ser considerada um déficit sensorial que leva à incapacidade de ouvir e, como consequência, empobrecer a comunicação, não implica necessariamente problemas no desenvolvimento de papéis sociais, pelo portador desse distúrbio (OMS, 2006). O trabalho empírico desenvolvido teve como objetivo avaliar a eficácia do modelo bilingue na educação dos alunos surdos da RAM. Neste âmbito, a questão central da nossa investigação é conhecer até que ponto os alunos surdos beneficiam do modelo bilingue.

5.1.1 Alunos

Uma das implicações do bilinguismo é a de que a experiência com uma primeira língua não se transfere ou aumenta a segunda língua, ou seja, se um aluno é fraco na segunda língua, então, o que ele precisa é mais da segunda e menos da primeira língua. Embora esta teoria tenha força intuitiva (Cummins & Swain, 1986) existe um fraco suporte empírico. Mas existem fortes evidências que mostram que há uma interdependência ou capacidade básica comum, entre a primeira e a segunda língua para leitores bilíngues que ouvem (Cummins, 2000; Cummins & Swain, 1986).

Ao sofrer um atraso de linguagem, o surdo poderá apresentar como consequência problemas emocionais, sociais e cognitivos que influenciam, diretamente, o processo de aprendizagem e concludentemente a sua identidade (Fernandes, 1990; Skliar, 1999). Este facto está diretamente relacionado com o desempenho dos alunos surdos, quer ao nível da avaliação académica, quer nos resultados obtidos a partir das provas psicológicas. Esta implicação justifica as diferenças significativas nos resultados das provas de raciocínio verbal ($t(66)=-3,04$; $p=0,003$), nas quais os ouvintes apresentam níveis superiores aos dos surdos. Neste sentido, também verificámos que os alunos surdos preferem estudar e trabalhar com os surdos e o mesmo acontece com os ouvintes, que optam pelos seus pares, provavelmente, porque é recorrente ter alunos surdos nas nossas salas de aula com problemáticas associadas, já referidas anteriormente. Nesta medida os seus colegas ouvintes podem estar a rejeitar não a comunicação que o colega utiliza, mas a sua interação, muitas vezes controversa.

Cassany (1999) clarifica estes resultados ao apresentar os fatores da personalidade e estados emocionais que influenciam a aquisição de um código linguístico. O primeiro, refere-se à confiança e segurança que o indivíduo tem em si mesmo, no qual é formulada a hipótese de que os indivíduos seguros, que têm confiança em si mesmos, têm mais facilidade na aquisição do código linguístico. Por outro lado, vários estudos comprovam que há uma estreita correlação entre o grau de angústia do indivíduo e o êxito na aquisição do código. Em geral, os estados de angústia, a instabilidade emocional ou os conflitos interiores não favorecem em absoluto a aquisição. Pelo contrário, os indivíduos pouco angustiados e tranquilos são os que alcançam mais eficientemente o código.

De um modo geral, os alunos ouvintes apresentaram valores positivos no que respeita à nova língua em desenvolvimento ($M=1,72$), assumindo uma clara identificação quer com o código linguístico, quer na interação com a comunidade surda das suas escolas, proporcionado um claro ambiente sistémico. Assim, a habilidade de saber se colocar na perspetiva do outro para compreendê-lo, é outro fator relevante que se relaciona com a aquisição do código. O indivíduo empático identifica-se mais facilmente com o utilizador do código que quer aprender, aceita e aproveita melhor o *input* (Cassany, 1999).

O modelo bilingue para os surdos recomenda que se viva um ambiente linguístico pleno e, nesta medida, sugere que circulem pela escola um número suficiente de modelos de adultos surdos, tais como, professores, assistentes técnicos, operacionais, à semelhança dos modelos nacionais e internacionais de EREBAS (Baptista, 2008). Daí que os alunos surdos manifestem uma maior identificação com os professores surdos do que os ouvintes. Nesta medida, o aluno que está confortável com o grupo e que está satisfeito com o seu professor, também pode beneficiar melhor do *input* (Cassany, 1999). O mesmo acontece em relação ao código linguístico utilizado, pois os surdos manifestam gostar mais da LGP do que os ouvintes, que é para estes a sua terceira língua, uma vez que já foram iniciados no inglês, disciplina que os ouvintes apresentam melhores resultados. Neste sentido, a implementação do modelo bilingue favorece não apenas os seus principais destinatários, os surdos, como também promove o desenvolvimento linguístico, pessoal e social dos ouvintes. Pois, é também durante o primeiro ciclo, que as crianças ganham uma compreensão mais profunda da linguagem e sabem como usá-la eficazmente. Têm mais prática no processamento da língua, especialmente, quando desenvolvem a alfabetização em ambas. Podem, ainda, comparar e contrastar as maneiras em que as suas duas línguas organizam a realidade (Baker, 2000; Cummins, 2000; Skutnab-Kangas, 2000). Assim, a primeira língua não pode ser adquirida pela criança na puberdade com a mesma facilidade

que o é na infância. Esses limites da aquisição da primeira língua na puberdade são demonstrados através de atrasos de desenvolvimento e de níveis cognitivos inferiores à média que, como consequência, originam uma lenta e modesta progressão na aquisição da linguagem até ao início da adolescência, período em que o *status* da fala e linguagem tornam-se permanentemente consolidados (Lenneberg, citado por Quadros e Pizzio, 2010). Em conformidade estão os dados das médias dos alunos que, à exceção do 1º ciclo, apresentam valores em LGP superiores aos de LP. Assim, no 1º ciclo, a média em LP é de 3,30 e em LGP de 3,28. Já no 2º ciclo, a média da avaliação em LGP é de 3,5, enquanto em LP os alunos obtiveram uma média de 3,25. No 3º ciclo os valores são mais expressivos, sendo a média da LGP (3,71) francamente superior à de LP (3,08). O mesmo acontece no secundário, onde se verificam valores da média de LP (3,21) inferiores à LGP (4). Daí que os pressupostos teóricos, assim como os estudos empíricos, advoguem o acesso precoce à língua natural, pois, o nível de desenvolvimento da língua materna é um forte prognóstico de seu desenvolvimento na segunda língua, que no caso particular dos surdos surge na sua vertente escrita.

As crianças que vêm para a escola com uma sólida base na língua materna, desenvolvem habilidades mais fortes na alfabetização da língua usada na escola, contrariamente ao que outras correntes defendem. Até porque como verificámos, ambas as médias são positivas, quer no caso dos surdos, quer nos ouvintes, independentemente, da língua materna de cada um. Observámos, ainda, diferenças significativas na avaliação de LP ($t(75)=-2,72$; $p=0,008$) e aqui os ouvintes tiveram níveis mais elevados, mas no que respeita à língua materna dos surdos ($t(48,14)=3,11$; $p=0,003$), estes têm primazia sobre os ouvintes. Do ponto de vista do desenvolvimento dos conceitos e das habilidades de raciocínio das crianças, as duas línguas são interdependentes. Como Brochado (2003) refere, as línguas nutrem-se uma à outra quando o ambiente educacional permite o acesso das crianças a ambas.

Lenneberg (citado por Quadros e Pizzio, 2010; Chomsky, 1988) observa a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, pressupondo que esta é inata. Este período crítico tem o seu início por volta dos dois anos e termina na puberdade. É denominado de crítico porque é o mais sensível para a aquisição da linguagem. Este autor, a partir de uma análise biológica desse período conclui que o cérebro humano apresenta, inicialmente, uma representação bilateral das funções da linguagem e na puberdade, conforme o processo de aquisição, apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação às funções da linguagem e quando acontece o período de aquisição

da linguagem está completo. Logo, fica comprovado que a não aquisição da linguagem nesse período prejudica o desenvolvimento linguístico da criança.

Existem vários estudos que comparam surdos e ouvintes, relativamente ao desnível de competências verbais. Holmes (1972) observou que 31 crianças surdas aprenderam regras gramaticais aos doze anos que, normalmente, são aprendidas aos quatro. Thomas (citado por Martins, 2002) estimou em cerca de quatro anos a diferença entre o desenvolvimento da linguagem oral de crianças surdas e ouvintes. Considerou que a sintaxe dos surdos é incorreta e o léxico diminuto. White (citado por Martins, 2002) estudou 46 crianças surdas pré – linguísticas e concluiu que aos três anos o vocabulário recetivo e expressivo era equivalente ao das crianças ouvintes de um ano de idade. Simmons (1962) mostra que os surdos, além da ausência de sinónimos, usam mais determinantes, nomes e verbos e menos conjunções e auxiliares do que os ouvintes. Observa ainda que as estruturas sintáticas são muito mais simples e breves e que até aos dezoito anos, os surdos podem demonstrar alguma evolução na sua competência narrativa, ao utilizar conectores, sequências lógicas e temporais, causalidade física e psicológica, no entanto, não igualam as competências dos seus pares ouvintes a este nível.

A responsabilidade deste hiato de capacidades deve-se ao facto dos educadores de crianças ouvintes e de crianças surdas divergirem na sua linguagem. Falam menos com as surdas, repetem-se com frequência, desenvolvem pouco as produções e simplificam a estrutura gramatical, o que se reflete forçosamente na linguagem destas crianças (Cole citado por Martins, 2002).

Mais de 150 pesquisas conduzidas durante os últimos 35 anos sugerem que as crianças bilingues podem também desenvolver mais flexibilidade no seu raciocínio em consequência do processamento da informação em duas línguas diferentes (Brochado, 2003). Todos os estudos pesquisados sobre a aquisição da língua gestual por crianças surdas concluem que este processo ocorre em período análogo ao das crianças ouvintes (Quadros & Pizzio, 2010)

No caso específico dos alunos surdos, os valores das provas de inteligência não verbal (MPR) estão relacionadas positivamente com a média das notas académicas ($r(29)=,46; p=0,009$), onde se destacam as notas de Matemática ($r(28)= ,58; p=0,001$), LP ($r(29)= ,40; p=0,025$), de LGP ($r(29)= ,42; p=0,018$) e Inglês ($r(8)= ,66; p=0,038$). O que nos leva a pensar que os fatores neurofisiológicos estão envolvidos neste processo, até porque, entre os ouvintes, a inteligência não verbal só está correlacionada com o Inglês ($r(36)= ,36; p=0,024$) e a média das notas académicas ($r(36)= ,39; p=0,014$). Observámos

ainda que o raciocínio verbal dos surdos está relacionado significativamente com a média das notas ($r(29) = ,58; p=0,001$), com a LP ($r(29) = ,53; p=0,002$), com a LGP ($r(29) = ,50; p=0,004$) e com a Matemática ($r(28) = ,45; p=0,013$), mas não com o Inglês. Curiosamente, os ouvintes não apresentam relação entre o raciocínio verbal e a avaliação académica. Assim, estes resultados colocam em questão a teoria de Rodrigues (citado por Quadros e Pizzio, 2010), na qual é considerado que a língua gestual é organizada no cérebro do mesmo modo que as línguas orais.

As pesquisas nesta área estão direcionadas para aspetos do foro da memória, mais propriamente no que concerne aos gestos ou palavras e cujos erros se baseiam nos traços sublexical e fonológico. Os estudos da memória a longo prazo demonstram que os gestuantes armazenam a informação sob uma forma abstrata de representação, independente da estrutura sintática e fonológica de superfície (Martins, 2002).

Importa referir que o ser humano não tem acesso direto aos objetos, é mediado através dos sistemas simbólicos de que dispõe, designadamente da sua língua (Vygotsky, 2003), daí a idade do aparecimento da surdez ser um fator importante, uma vez que a surdez pré-linguística terá consequências muito mais danosas do que a adquirida após a fase pós-linguística. Neste sentido, o que está em causa é, essencialmente, o período fulcral do desenvolvimento normal da linguagem (Nunes, 1998).

Outro aspeto relevante é o facto de sermos confrontados com o número de alunos que se encontra a desenvolver um currículo bilingue no secundário (4 surdos), o que nos leva questionar sobre o percurso dos restantes adolescentes surdos e que passa ora pela profissionalização, ora pelo isolamento familiar. Este dado preocupante faz-nos acreditar que existe diferenciação nos resultados dos alunos em função do modelo de intervenção educativa, até porque os alunos mais velhos, que se debateram com diferentes paradigmas, de onde se destaca o oralismo, optam pelo modelo bilingue. Neste âmbito, e para confirmar esta diferenciação em função do modelo devem promover-se estudos complementares.

Por todo o exposto podemos considerar que a implementação do modelo bilingue promove a educação dos alunos surdos na RAM, até porque o sentir dos alunos face às EREBAS é positiva. Interessa, ainda, salvaguardar que a implementação do modelo bilingue foi um projeto pioneiro e que por isso deve ser garantida a sua monitorização, recorrendo a estudos que justifiquem a sua existência ou o seu abandono.

5.1.2 Pais

Apenas 30 a 60% da surdez tem origem hereditária e inclui várias fases de desenvolvimento, sendo que a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes e uma grande parte dos surdos tem filhos ouvintes (Barker, Dettman & Dowell, 1997; Bell, 1996; Kirk & Gallagher, 1996; Rodriguez & Irujo, 2002; Thompson, Atcheson & Pious, 1995).

A falta de prática no uso da linguagem das crianças surdas filhas de pais ouvintes é manifesta e, por outro lado, a impossibilidade de ouvir a fala evita que o desempenho social pragmático na conversação seja eficaz (Northern & Downs, 1991). Assim, as atitudes parentais perante a surdez e a qualidade da comunicação entre pais e filhos são variáveis fundamentais no desenvolvimento da criança surda, pois, pais que aceitam melhor a surdez são mais pró-ativos e mais flexíveis e constantes, no sentido de encontrarem formas de comunicação eficazes (Marschark, Lang & Albertini, 2002). Para colmatar as dificuldades sentidas e numa perspectiva proactiva da educação dos seus filhos, os pais que fizeram parte deste estudo procuram inclui-los em escolas que são pensadas de acordo com a sua especificidade, as EREBAS. A flexibilidade que Marschark e colaboradores (2002) se referem é manifesta na atitude e na satisfação que os pais encontram em relação à escola, assim, 98,2% dos pais manifestam gostar da escola onde os seus filhos estão incluídos e 98,2% concorda ou concorda plenamente que se sente satisfeito com a escola. No entanto, os pais da faixa etária dos 30 aos 39 anos estão mais satisfeitos com esses desafios da escola ($M=2,12$) do que os encarregados de educação com mais de 50 anos ($M=3,50$).

Relativamente à LGP, 73,2% dos encarregados de educação de alunos surdos e ouvintes estão bastante ou plenamente satisfeitos com a LGP. Inclusive, 37,5% está plenamente satisfeito com esta língua. O que demonstra que a atitude da família face a esta língua é francamente positiva. No entender de Brochado (2003), é fundamental para a criança que a família aceite e encare positivamente a língua na qual ela se sente mais confortável, até porque a promoção da língua materna na escola, para além de contribuir para o desenvolvimento dessa mesma língua, promove as habilidades das crianças. As crianças bilingues têm um melhor desempenho na escola, quando a escola ensina efetivamente a língua materna e onde, de forma apropriada, se desenvolve a alfabetização nessa língua. Pelo contrário, o desenvolvimento estagna, quando as crianças são incentivadas a rejeitar a sua língua materna, assim como a sua base pessoal e conceitual para aprender fica diminuída (Brochado, 2003).

De um modo geral (98,2%), os encarregados de educação estão satisfeitos com as relações estabelecidas entre os educandos e os colegas (surdos e ouvintes), o que por sua vez entronca com a perspectiva inclusiva do modelo bilingue aplicado nesta Região.

Este estudo comprova que as EREBAS constituem uma opção prioritária para os pais de crianças surdas. A maioria dos pais de alunos surdos (90,5%) refere ter optado pela escola por ser de referência, enquanto, os pais de ouvintes, na sua maioria (79,4%) não se preocupam com esse aspeto, antes optam pela proximidade da escola (67,6%). A opção da escola de referência para os filhos é 36,6 vezes superior à escolha dos pais dos alunos ouvintes, o que é indicador que a família reconhece a importância dos filhos surdos contactar com modelos adultos surdos e comunicarem numa língua que lhes é própria. Neste âmbito, a comunidade surda, na voz de Martins (2002), atesta que as crianças surdas filhas de pais ouvintes podem ter uma vida feliz e preenchida, mesmo sem o sentido da audição. Reconhece que os surdos profundos pré-linguísticos não têm memória auditiva, logo, não passam pelo mesmo sentimento de perda ou tragédia. A consciência da sua imperfeição acontece apenas no confronto com o processo de reabilitação. Até esse momento, a criança emprega os próprios meios para dar sentido ao mundo e recorre, naturalmente, à visão.

É importante que os pais conheçam adultos surdos e que os reconheçam como modelos sólidos e consistentes para os seus filhos, capazes de raciocinar, ter bons empregos, aceder ao ensino superior, possuir bens, casar e dar uma boa educação aos filhos, conduzir veículos, ser cidadão de pleno direito, ser crentes numa religião, se assim o entenderem, e ter uma relação saudável com os próprios pais ouvintes. Por outro lado, os adultos surdos têm a experiência de o ser e melhor do que ninguém sabem quais as abordagens mais favoráveis, dominam as estratégias e técnicas de adaptação e a assistência disponível (Martins, 2002).

Martins (2002) acredita nas vantagens da língua gestual, no entanto, considera que apesar de não existirem evidências da eficácia do oralismo, esta opção continua a ser aconselhada, assim como não existem quaisquer provas do sucesso da comunicação total, contudo, a sua adoção é inevitável. Neste sentido, a autora está convicta que entender a língua gestual como uma estratégia pobre e inferior é uma aceção etnocêntrica.

5.1.3 Outros intervenientes: tutela, órgãos diretivos, professores e psicólogo

As relações frequentes entre crianças, pais e professores, onde também se podem incluir outros intervenientes como os órgãos diretivos e outros técnicos, são norteadas pelos processos de comunicação, daí a sua importância na parceria entre família e escola (Swick, 2003). Rejeitar a língua de uma criança na escola é rejeitar a própria criança e colocar a sua identidade em causa (Brochado, 2003). Para evitá-lo, a escola deve desenvolver políticas linguísticas e organizar o seu curriculum e programas de modo a promover o capital linguístico e cultural dos seus alunos e respetivas comunidades. É fulcral que a escola represente um modelo positivo de afirmação para as crianças *bi* ou *multilingues*, pois estas desempenham um papel importante na sua comunidade e na sociedade (Brochado, 2003). No entanto, os sujeitos entrevistados referem um igual número de aspetos positivos e negativos deste modelo (26 ur/c) e apontam a «...falha do sistema...» e a «...falha de algumas mentalidades» como os principais responsáveis.

A experiência linguística e cultural das crianças são a base da sua aprendizagem futura e a comunidade deve construir essa fundamentação, ao invés de subestimá-la, pois, cada criança tem o direito de ter os seus talentos reconhecidos e promovidos dentro da escola (Cummins, 2002). Como o sujeito P refere «o bilinguismo é um direito humano, não um privilégio...».

A Teoria Linguística Interdependente (Chamberlain & Mayberry, 2000; Cummins, 2000) propõe um modelo para educação bilingue de alunos surdos, com base na American Sign Language (ASL) e no inglês escrito, e conclui que o bilinguismo levará ao aumento da competência fundamental de ambas as línguas (Chamberlain & Mayberry, 2000; Cummins & Swain, 1986). Este modelo de bilinguismo contrasta com o modelo de competência básica separada, baseado no conceito que a competência da primeira e a da segunda língua são completamente separadas. Ainda assim um dos sujeitos representativo da direção aponta, referindo-se à implementação do modelo, «a distância a que se colocou de assegurar a LGP como primeira língua ...» e alude como principais causas e «...fatores decisivos e inibidores de mais oportunidades de aprendizagem e, conseqüente, sucesso escolar dos alunos ...», «... a desvigorosa preocupação numa política de concentração de alunos surdos...; a constituição da atual equipa multidisciplinar...; os poucos recursos físicos...» e não haver preocupação em seguir modelos de sucesso vigentes noutras zonas do nosso país...». É considerado, ainda, que «...pelo contrário, avançou-se com um projeto novo dentro de um outro...» logo, «...a implementação do modelo bilingue não foi de todo

bem iniciado...e ...não se afigurou tarefa fácil...». Em conformidade, Ferreira-Brito (1993) acredita que o bilinguismo, mesmo que atingido parcialmente, seria o mais apropriado às necessidades da pessoa surda, cuja potencialidade habilita-se a um desenvolvimento pleno da linguagem, contanto que para isso, haja *input* necessário. O autor clarifica que, a tendência mais atual, tem considerado que o modelo bilingue para surdos, uso da língua gestual e da língua oral em suas especificidades, em situações diferentes, é condição *sine qua non* para a integração psicossocial e para o sucesso educacional do surdo. Outros autores consideram, ainda, que a aplicabilidade direta deste modelo para surdos que gestualizam tem sido matéria de debate e crítica por parte de alguns investigadores (Chamberlain & Mayberry, 2008; Mayer & Wells, 1996;). O principal ponto de discórdia é que não é possível aprender a ler diretamente através do uso da língua gestual sem nenhum elo intermediário, devido à falta de equivalência entre esta e a língua oral. Isto porque a língua gestual não existe sob a forma escrita e as crianças surdas geralmente não têm acesso à segunda língua sob a forma oralizada.

Nos EUA, a aquisição da língua gestual está a ser estudada por autores como Bellugi e Klima, Hoffmeister, Lowel, Lilo-Martin, Meier e, ainda, Petitto (citados por Quadros e Pizzio, 2010). Enquanto, no Brasil, são Karnopp, Quadros e Pizzio (citados por Quadros & Pizzio, 2010) quem têm desenvolvido maior número de estudos neste âmbito.

O programa Foyer, na Bélgica, onde são desenvolvidas competências de fala e de alfabetização em três línguas (língua materna, holandês e francês) no primeiro ciclo do ensino básico, ilustra claramente os benefícios da instrução bilingue e trilingue (Cummins, 2000).

Relativamente à Madeira, apesar das críticas enunciadas e de ser considerado pela tutela «...um modelo emergente, com uma pequena dimensão ...», podemos considerar que a implementação do modelo bilingue promove a educação dos alunos surdos na RAM, na medida em que o empenho de todos no sucesso deste modelo é demonstrado pelos diferentes intervenientes no processo, como refere um dos sujeitos responsáveis por esta implementação «... algumas das pessoas que convidadas para (...) este novo modelo, munidas de atitudes, crenças, valores, conhecimentos, experiências e competências...», e, principalmente, os alunos que demonstram um sentir favorável em relação à sua escola e aos seus colegas, como foi referido anteriormente. Por outro lado, é referido que a aplicação deste modelo educativo permite «... a possibilidade de descobrir e aprender a LGP...», enquanto «...fonte de forte aproximação entre surdos e ouvintes derrubando-se algumas das barreiras da comunicação e incentivando-se a compreensão do outro e do

diferente». Este facto mostra que a realidade existente nas nossas escolas de referência, onde é promovida a par da educação bilingue a inclusão social, favorece a educação dos alunos surdos e é do seu agrado, apesar de preferirem estar com os seus pares, conforme já foi demonstrado pelos pressupostos teóricos. A própria tutela assume que este modelo tem constituído «... oportunidade de inclusão ... igualdade de oportunidades ...» e ainda tem sido promotor do «... potencial desenvolvimento global de alunos surdos e ouvintes». Garante ainda que «...o sucesso tem sido evidenciado por técnicos, famílias e parceiros educativos e sociais» e que tem sido «... fator de alto sucesso». Por outro lado, o representante do grupo dos professores surdos, a propósito deste modelo bilingue refere que «a comunicação nos surdos melhorou (...) desenvolvem as suas capacidades linguísticas (a sua língua)...», assim como, «a comunicação tornou-se mais fácil...» e «...desenvolveu-se a cultura surda...» A este respeito, Cummins (2002) ao demonstrar a importância da língua materna na educação de crianças bilingues, questiona a viabilidade das escolas adequarem a sua oferta educativa, apropriando-a às crianças cultural e linguisticamente diversas. Este autor considera que o bilinguismo tem efeitos positivos no desenvolvimento linguístico e educacional das crianças, assim como continua a promover o desenvolvimento das suas habilidades em duas ou mais línguas.

O capital cultural, linguístico e intelectual da sociedade aumentará significativamente, quando deixarmos de encarar as nossas crianças como sendo cultural e linguisticamente diversas e atentarmos aos recursos linguísticos, culturais e intelectuais que estas trazem das suas casas, para as nossas escolas e sociedade, em geral (Brochado, 2003; Cummins, 2002).

Contudo, o preconceito instaurado de que falta de audição e de intelecto estão relacionados predomina nos nossos dias, refletindo-se na construção social de que a surdez é uma condição anormal que necessita ser corrigida (Silva, 2001). Esta perspetiva tem dificultado a normal prossecução deste modelo, na Região. Na verdade, e apesar de terem à sua responsabilidade a aplicação do modelo, ainda persiste na opinião dos órgãos diretivos que integração/inclusão é «...facultar a estes alunos outros mecanismos de integração que passem pela compreensão da expressão oral e pela sua verbalização (leitura labial) ...» que consideram «...muito mais exigente e muito mais difícil para estes alunos, mas com resultados bem mais positivos ao nível de uma verdadeira integração e interação com a sociedade...». Acrescentam que «...a LGP, embora certamente adequada aos surdos, não parece promover uma verdadeira integração e interação social...» e creem ainda que a LGP

«...acaba por promover uma comunicação dentro de um grupo fechado que a domina, isto é, quase só surdos».

Martins (2002) acredita na necessidade de nos basearmos nos valores e nas expectativas depositados na criança surda e não no receio transmitido pela imagem comum de uma fala pobre, de uma fraca capacidade comunicativa, de uma educação inadequada e de oportunidades limitadas. Neste sentido, a autora compara a surdez à cegueira, concluindo que, em relação à segunda, há um investimento na reabilitação que enfatiza as aptidões do cego, através dos restantes sentidos, promovendo a partir destes a linguagem e o desenvolvimento cognitivo e não através do seu sentido mais fraco. Importa salientar que, em 1903, a surdo-cega Helen Keller testemunhava que a cegueira separa as pessoas dos objetos, mas a surdez distancia-as das outras pessoas (Keller, 2009).

No mundo ocidental não existe nenhum país que seja constituído de um único povo, uma cultura ou etnia ímpares, antes, as sociedades modernas são, sem exceção, híbridos culturais (Hall, 1998). É com base nesta perspectiva que a comunidade surda argumenta ser uma minoria étnica, por apresentar uma identidade distinta em termos de tradição e herança culturais; racial, por apresentar uma característica física distinta, com hereditariedade possível; linguística, por comunicar com uma língua que lhes é própria; e cultural, por possuir traços culturais característicos (Martins, 2002).

A cultura surda está já bastante consolidada pela língua, pela história, pelas convicções, pelos costumes, pelas normas sociais, pelas tradições, pelos valores, pela arte e pelo folclore. Tem o direito de sobreviver enquanto comunidade, apesar de Martins (2002) considerar que está ameaçada pela convicção dos ouvintes, de que os surdos sofrem de uma deficiência e precisam de ajuda para a superar.

CONCLUSÕES

O nosso propósito seria prestar um contributo à investigação de uma causa que não é apenas da comunidade surda, é antes de todos nós. Como Delaporte (2002) considera, não há uma *deficiência* tão grave, à qual tenha sido conferida uma criação cultural coletiva tão genial como a língua gestual. Neste âmbito, muito há a fazer no domínio das políticas educativas em prol da inclusão socioeducativa. Correia e Correia (2005) alvitram um longo caminho a percorrer, no sentido da estabilização e democratização das tecnologias emergentes, tais como, a conversão automática de texto em língua gestual, através de um processo complexo de tradução.

Por seu turno, o facto de ter sido promovida a educação trilingue aos ouvintes, parece-nos uma mais-valia deste modelo, no entanto, é fundamental que estes alunos pioneiros na experiência educativa da região não se dispersem. É essencial que se promova o encaminhamento destes alunos ouvintes, para as EREBAS dos ciclos seguintes, de modo a garantir a continuação do processo educativo e facultar à comunidade surda um maior número de parceiros, quer a nível linguístico, quer social, numa perspetiva sistémica do contexto.

A motivação para avaliar as variáveis relativas aos aspetos sociais deste modelo bilingue aplicado à Região, corre o risco de ser alvo de crítica, pelo facto de parecer haver uma dispersão do modelo linguístico em estudo, no entanto, apesar dessa consciência, considerámos ser pertinente orientar o estudo para a realidade de uma pequena ilha, onde é aplicado um modelo único e que acreditamos ser o modelo mais eficaz, atendendo ao nosso contexto geográfico, na medida em que, se seguirmos os modelos de grandes países como os EUA ou Suécia, estaremos certamente a implicar um fraco número de relações sociais entre surdos, à semelhança do que já aconteceu no passado, na Região.

Pretendemos que haja um maior investimento na educação dos surdos, de modo a favorecer a aprendizagem da literacia e do conhecimento prático do mundo, em detrimento da fala, uma vez que é a competência na leitura e na escrita que determina a integração social, o sucesso escolar e o acesso ao emprego dos surdos. O cerne da questão reside em anular tantos obstáculos, quantos possíveis, no desenvolvimento da criança surda, evitando prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo.

É primordial garantir uma política de concentração dos alunos surdos da Região, desde a intervenção precoce até ao secundário, nas três escolas de referência. Essa concentração deverá ser feita em turmas de alunos surdos, pois quanto maior é o número

de alunos, melhores são os intercâmbios, mais interativas são as aulas e os resultados atingirão níveis superiores. No entanto, os ouvintes não devem ser descurados e devem fazer parte da comunidade educativa e desenvolver as aulas de cariz mais prático, em conjunto com os surdos, à semelhança do que é praticado. Mas, importa salientar, que o número de ouvintes não deve ser superior ao dos alunos surdos, para que não se descaracterize esta comunidade minoritária.

Sugerimos ainda que seja promovida a sensibilização da comunidade educativa, com especial atenção aos pais e encarregados da educação, em todas as EREBAS e que haja uma cuidadosa adequação na seleção dos profissionais que trabalham com estes alunos e que, por outro lado, se permita a manutenção destes agentes, fundamentalmente, dos docentes destes alunos, na medida em que há um investimento das escolas e dos respetivos profissionais na formação nesta área, nomeadamente através da aprendizagem da LGP. É, ainda, indispensável, que os profissionais baseiem a sua metodologia e prática no rigor científico, ao invés de intuições e crenças que, em alguns contextos educativos, permitem que as metodologias oralista e da comunicação total persistam, em detrimento da metodologia bilingue. Neste sentido, terá de haver uma maior atenção às repetidas retenções escolares dos alunos, que acontecem não por falta de capacidades das crianças surdas, mas por impossibilidade das mesmas acederem ao conhecimento de uma forma plena. Assim, é imprescindível e, mesmo obrigatório, o domínio da LGP por parte de todos aqueles que intervêm com a criança surda.

Outro aspeto a ter em conta é a necessidade de coerência e continuidade desde o diagnóstico médico até o encaminhamento técnico pedagógico, numa perspetiva comum, onde as diferentes fações se complementem e não se afrontem como concorrentes.

A LGP não poderá continuar a ser encarada por alguns intervenientes no processo educativo dos surdos como um instrumento de apoio e de acesso ao conhecimento, é essencial que esta língua seja aceite na sua plenitude, enquanto língua natural do surdo.

Outro aspeto a ter em conta a proteger é a condição dos alunos com surdez parcial, aparelhados ou com implantes cocleares, que são muitas vezes encarados como ouvintes, que não o são, até porque como os estudos de Martins (2002) comprovam, em termos de ganhos globais, numa perspetiva audiológica, os surdos com implante poder-se-ão corresponder aos surdos severos, chegando a apresentar audiogramas a partir dos 15dB em todas as frequências. Deste modo, o implante não restitui a audição, nem tampouco as próteses auditivas, estes oferecem apenas uma descida relativa dos limiares auditivos. Também, não conduzem à articulação imediata da fala, para atingi-la são necessários anos

de terapia intensiva e os apoios, sobretudo educativos, continuam a ser essenciais. Contudo, as adaptações curriculares devem ser pensadas em função da criança e os conteúdos escolares não devem ser simplificados, pois impedem o acesso ao conhecimento e à informação. Terão de ser literalmente adaptados, com recurso à LGP (Baptista, 2008). O sucesso do implante é, ainda, garantido pela estabilidade psicossocial e não pelas realizações verbais, a normalidade pretendida não se baseia na semelhança com o ouvinte, antes na capacidade de integração na sociedade maioritária, pelo que não é fulcral esse tal domínio da oralidade.

Os indivíduos surdos têm vidas perfeitamente normais e o implante deve beneficiar a criança, não os adultos que a rodeiam (Martins, 2002).

Este modelo bilingue, implementado na RAM, que tem como principal finalidade a educação das crianças surdas, requer que o sistema educativo seja capaz de encontrar as melhores respostas para potenciar um desenvolvimento equilibrado de todos os alunos, o que implica uma inclusão extremamente bem planeada, estruturada nos estudos realizados. Apesar de, em Portugal, os estudos nesta área serem escassos, há que conhecer outras realidades e, sobretudo, investir nesta carenciada área da investigação.

Importa ainda explorar a oportunidade que está a ser dada à comunidade educativa de aprender a LGP e fazer desta conquista um recurso importante para a educação.

Este estudo pretendeu dar resposta à necessidade premente de refletir e avaliar o projeto iniciado em Setembro de 2008, mas é essencial que a pesquisa nesta matéria vá mais além, para encontrar novas formas de intervir, propiciando uma educação com a mesma igualdade de oportunidades que têm as crianças ouvintes.

É, ainda, imprescindível que os surdos tenham maior contacto com outros surdos dispersos pelos vários Concelhos da Região (crianças, jovens e adultos) e que sejam promovidos intercâmbios com surdos dos diversos pontos de Portugal, como garante da promoção do desenvolvimento da sua personalidade.

No secundário e na universidade, com a colaboração de intérpretes, os surdos, resultantes deste modelo educativo, serão mais equilibrados, mais inteligentes (intelectual e emocionalmente) e com menos dificuldades de inclusão, numa sociedade maioritariamente ouvinte (Martins, 2002).

O bilinguismo é um direito humano capital na educação da criança surda e é o único caminho para que as crianças surdas se tornem cidadãos de pleno direito.

As hipóteses foram comprovadas e as expectativas correspondidas, na medida, em que foi possível realizar a planificação a que nos tínhamos proposto e pelo facto de termos

sustentado o nosso conhecimento em fundamentos científicos e empíricos, ao invés de intuições e sentires que têm dado lugar a práticas inconsistentes, que colocam em causa a educação dos surdos. Assim, propomos um estudo longitudinal, baseado neste trabalho, que permita o acompanhamento do processo educativo de todos os alunos surdos e ouvintes envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, C. (2006). Surdez: factor de exclusão social? In *Atas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Afonso, C. (2007). Currículo contra-hegemónico na educação de surdos – síntese de um estudo. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em educação inclusiva*. Fórum de estudos de educação inclusiva. Lisboa.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Baptista, J. (2008). *Os Surdos na Escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barker, E., Dettman, S., & Dowell, R. (1997). *Habilitation: Infants and Young Children*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.

Beja, M. (2009). *Escola e família: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico)*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.

Bell, A. (1996). Hierarchy of listening skills. In A. Bell (ed.), *Auditory-verbal therapy for parents and professionals*. Estabrooks.

Bellugi, U. (1983). Language structure and language breakdown in American Sign Language. In M. Studdert-Kennedy (ed.), *Psychobiology of Language*, 152-176 Cambridge, MA: MIT Press.

Bellugi, U., Poizner, H., & Klima, E. (1989). Language, modality and the brain. Trends in neurosciences – reviews – *TINS*, 12 (10), 380-388.

- Bellugi, U., & Klima, E. (1990). Properties of visuospatial language. *Paper for international congress: sign language research and application, conference, 23-25*. Hamburg: Siegmund Prillwitz (ed.).
- Bickerton, D. (1984). Behavioral and brain sciences. *Department of Linguistics, 7*, 173-221. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii,
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bouvet, D. (1989). *La parole de l'enfant : pour une éducation bilingue de l'énfant sourd*. Paris: PUF.
- Brochado, S. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Butcher, C., Mylander, C., & Goldin-Meadow, S. (1991). Displaced communication in a self-styled gesture system: pointing at the non-present. *Cognitive Development, 6*, 315-342.
- Capovilla, F., & Raphael, W. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carroll, J. (1985). The nature of the reading process. In Singer, H., & Ruddell, R. (1985), *Theoretical models and the processes of reading* (3rd ed). International Reading Association. Dallas: Interest level specialist.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história da educação dos surdos: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Mariana Martini.
- Carver, R. (1990). *Reading Rate: a review of research and theory*. San Diego: Academic Press.
- Cassany, D. (1999). *Describir el escribir*. Edición Paidós Ibérica. Itajaí: Univali.

Chamberlain, C., Mayberry, R. (2000). Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In *Language acquisition by eye*, 221-256. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chamberlain, C., & Mayberry, R. (2008). ASL syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled adult readers: Bilingual-Bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29, 368-388.

Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.

Coelho, O. (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento.

Correia, S., & Correia, P. (2005). Acessibilidade e desenho universal. In *Atas do Encontro Internacional Educação Especial: Diferenciação, do conceito à prática*. ESE Paula Frassinetti. Porto: Edições Gailivro, S.A. 31-52.

Costa, E., & Matos, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, M. (2002). Surdez infantil: etiologia e seguimento. *Nascer e Crescer*, 254-26.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2002). *A bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Universidade de Toronto. Consultado a 27-10-2002 através de <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>.

Cummins, J., & Merrill S. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.

Delaporte, Y. (2002). *Moi, Armand, né sourd et muet (avec Armand Pelletier)*. Plon: Terre Humaine.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Edwards, D., & Mercer, M. (1987). *Common knowledge*. Londres: Routledge.
- Feinmesser, M., Tell, L., & Levi, H. (1982). Follow-up of 40000 infants for hearing defect. *Audiology*, 21, 197-203.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Fernandes, E. (1990a). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, E. (1999). O som: este ilustre desconhecido. In C. Skliar (org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, 2. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, E. (1999a) Pensamento e Linguagem. In M. Carneiro (org.), *Pistas e travessias: bases para estudos da linguagem*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- Fernandes, E. (2000). Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. *Informativo Técnico-Científico INES*, 13, 48-51.
- Fernandes, E. (2002). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira-Brito, L. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Figueira, R. (2011). Análise Estatística com SPSS. *Associação de Investigação Científica do Atlântico*.
- Fischer, S., & Gough, B. (1978). Verbs in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 18, 14-48.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (2ª ed.). Ed. Monitor.
- Fodor, J., Bever, T., & Garrett, M. (1974). *The psychology of language: An introduction to psycholinguistics and generative grammar*. New York: McGraw-Hill.
- Freire, A. (1999). Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In C. Skliar (org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, 2. Porto Alegre: Mediação.

- Galloway, L., & Krashen, S. (1980). Cerebral organization in bilingualism and second language. In R. Scarcella, & S. Krashen (eds.), *Research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria: Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Afrontamento.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspetiva sociointeracionista* (2ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Goldin-Meadow, S., & Feldman, H. (1977). The development of language-like communication without a language model. *Science*, 197, 401-403.
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1983). Gestural communication in deaf children: non-effect of parental input on language development. *Science*, 221, 372-374.
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1990). The role of parental input in the development of a morphological system. *Journal of Child Language*, 17, 527-563.
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1990a). Beyond the input given: the child's role in the acquisition of language. *Linguistic Society of America*, 66 (2), 323-355.
- Graney, S. (1997). *Where does speech fit in? Spoken English in a bilingual context*. Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center Gallaudet University.
- Harris, A., & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: do parents know they matter?*. Coventry: University of Warwick.
- Holmes, J. (1972). *The name and nature of translation studies*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Keller, H. (2009). *The story of my life*. New York: Cosimo, Inc..

- Kettrick, C., & Hatfield, N. (1986). Bilingualism in a visuo-gestual mode. In J. Vaid (ed.), *Language processing in bilinguals: psycholinguistic and neuropsychological perspectives*, 253-273. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (1996). *A educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Klima, E., Bellugi, U., & Poizner, H. (1988). The neurolinguistic substrate for sign language. In L. Hyman, & C. Li (eds), *Language speech and mind*, 138-152. London: Routledge.
- Krashen, S. (1995). *Principles and practice in second language acquisition (language teaching methodology series)*. University of Southern California. Los Angeles: Phoenix ELT.
- Krashen, S. (1984). Writing – research, theory and applications. *Language teaching methodology series*. Oxford: Pergamon.
- Krueger, R. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. California: Sage Publications.
- Laborit, E. (2000). *O grito da gaviota: biografia de uma surda profunda*. Lisboa: Caminho.
- Lane, H. (1997). *A Máscara da Benevolência*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lane, H. (2003). “Serão as pessoas surdas deficientes?”. In Bispo, Couto, Clara & Clara (2006). *O Gesto e a Palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Liddell, S. (1980). *American Sign Language syntax*. The Hague: Mouton.
- Mahshie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually: with insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Gallaudet University Precollege Programs.

- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Education deaf children: from research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Martins, M. (2002). *Implantes cocleares e bilinguismo: a influência da língua gestual na reabilitação audio-oral*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquibibrios.
- Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- Mendonça, P., & Fleith, D. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilingues, bilinguismo e criatividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 59-70.
- Moita Lopes, L. (1986). *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. Tese de Doutoramento. Universidade de Londres. Londres.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Algo que decir*. Madrid: Entha Ediciones.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morgan, D. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morgan, G., Leech, N., Gloeckner, G., & Barrett, K. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics: use and interpretation*. New York: Routledge.
- Nascimento, S. (2010). *Português como segunda língua para surdos*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.
- Neville, H., Schmit, A., & Kutas, M. (1983). Altered visual evoked potentials in congenitally deaf adults. *Brain Research*, 266, 127-132.

Newport, E. (1982). Task specificity in language learning? Evidence from speech perception and American Sign Language. In E. Wanner, & Gleitman (eds.). *Language acquisition: the state of the art*, 450-486. Cambridge: Cambridge University Press.

Newport, E., & Meier, R. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. Slobin (ed.), *The cross linguistic study of language acquisition*, 1, 881-938. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Newport, E., & Supalla, T. (1999). Sign languages. In R. Wilson, & F. Keil (eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Northern, J., & Downs, M. (1991). *Hearing in children* (4th ed.). Baltimore, MD: Williams and Wilkens.

Nunes, R. (1998). *Controvérsias na reabilitação da criança surda*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Organização Mundial de Saúde (2006). *Deafness and hearing impairment*. Consultado a 29/01/2012 através de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>.

Parving, A. (1988). Longitudinal study of hearing disabled children. A follow-up investigation. In *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 15, 223-44.

Parving, A. (1992). Intervention and the hearing impaired child. A evaluation of outcome. In *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 23, 151-9.

Paul, E., & Quigley, S. (1994). *Language and deafness* (2nd ed.). San Diego, CA: Singular

Perlin, G. (2002). *História dos Surdos*. Caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/CEAD.

Perlin, G. (2005). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Perlmutter, D. (1992). Sonority and syllable structure in American Sign Language. *Linguistic Inquiry*, 23, 407-422.

Pestalozzi, J. (1859). *Pestalozzi and pestalozzianism, life, educational principles, and methodes*. In H. Barnard, entered according to Act of Congress. Clerk's Office of the

District Court of Connecticut. New York: F.C. Brownell. Consultado a 29/1/2012 através de <http://www.books.google.pt>

Pettito, L., & Marentette (1991). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. In American association for the advancement of science, *Science*, 251, 1397-1556.

Pocinho, M. (1996). *A integração de alunos com necessidades educativas especiais e formação de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.

Poizner, H., & Battison, R. (1980). Cerebral asymmetry for sign language: Clinical and experimental evidence. In H. Lane, & F. Grosjean (eds.), *Recent Perspectives on American Sign Language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 79-101.

Poizner, H., & Bellugi, U. (1989). *Language research: new views of how the brain works*. The Salk Institute Research Report.

Quadros, R., & Pizzio, A. (2010). *Bases biológicas e aquisição de linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

Quadros, R. (1997). Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In *Seminário desafios e possibilidades na educação bilingue para surdos*. INES (org.). Rio de Janeiro: Littera Maciel Ltda, 70-87.

Rawlings B., Jensema, C. (1977). *Two studies of the families of hearing impaired children*. Series R, 5. Washington, DC: Gallaudet College, Office of Demographic Studies.

Relvas, A. (2006). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica* (4ªed.). Porto: Afrontamento.

Rodriguez, M., & Irujo, H. (2002). *Implantes Cocleares*. Madrid: Masson.

Sacks, O. (1998). *Vendo vozes – uma viagem ao mundo dos Surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Schein, J., & Delk, M. (1974). *The deaf population of the United States*. National Association of the Deaf. Silver Spring, MD.
- Simmons, A. (1962). A comparison of the type-token ratio of spoken and written language of deaf children. *Volta Review*, 64, 417- 421.
- Silva, I., Kauchakje, S., & Gesuei, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus.
- Silva, M. (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). O Ensino do Português escrito aos alunos surdos na escola básica. In I. Sim-Sim (org.), *A criança Surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 15-28.
- Skliar, C. (1999). *Atualidade da educação bilingue para surdos*, 2. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Skutnab-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Stokoe, W. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American Deaf. *Studies in linguistic, occasional papers*, 8. New York: Buffalo.
- Stokoe, W. (1979). *Sign Language Studies*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Stokoe, W. (1979a). *Syntactic dimensionality: Language in four dimensions*. New York: Academy of Sciences.
- Supalla, S. (1991). Manually coded English: the modality question in signed language development. In E. Siple, & D. Fisher (eds.), *Theoretical issues in sign language research*. *Psychology*, 2, 85-109. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Supalla, T. (2002). *Making historical sign language materials accessible: a prototype database of early ASL*. *Sign Language and Linguistics*, 4, 285-297.
- Supalla, T. (2003). Revisiting visual analogy in ASL. Classifier predicates. In K. Emmorey (Ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280.
- Thompson, M., Atcheson, J., & Pious, C. (1995). *Zero to three – A curriculum for parents, parent trainer, and teachers of very young hearing-impaired children*. London: University of Washington Press.
- Valente, A. et al. (2005). *Surdez: duas realidades interpretativas*. In O. Coelho (coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Van Uden, A. (1988). Interrelating reception and expression in speech reading training. *Volta Review*, 90, 261-272.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In Wertsch (org.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M. S. Scharpe.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L., Luria, A., & Leontiev, A. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (6ª ed.) São Paulo: Ícone Editora.
- Vygotsky, L. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Wilbur, R. (1987). *American Sign Language: linguistic and applied dimensions* (2ª ed.). Boston: Little, Brown and Company.
- Wolff, A., & Harkins, J. (1986). Multihandicapped Students. In A. Schildroth, & M. Farchme (ed.), *Deaf Children in America*. San Diego: College-Hill.

World Federation of the Deaf (WFD), (1951-2011). Acedido em <http://www.wfdeaf.org/human-rights>, a 25/01/2012.

OUTRAS REFERÊNCIAS:

Comité Internacional *BIOAPOZ e ANSI*. Consultado a 20-3-2012 através de www.surduniverso.pt

Decreto-Lei n.º 3/2008, Diário da República, 1ª série, número 4, de 7 de Janeiro.

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M.

Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2ª Série, número 104, de 6 de Maio.

Despacho (SREC), n.º 75/2008, de 24 de Setembro de 2008.

Lei Constitucional n.º 2/97, artigo 74º, alínea h), Constituição da República Portuguesa, de 20 de Setembro.

Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Programa de Português L2 para Alunos Surdos, José Afonso Batista (coord.), homologação 14 de Fevereiro de 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabela 1: Classificação internacional da surdez

Comité Internacional BIOAPOZ e ANSI.

Grau	Perda	Decibéis (dB)	Perceção sonora	Causas
Normal	0-20	0-15	Normal	
Ligeira	21-40	16-25	Não percebe a voz sussurrada; Pode perder as consoantes surdas.	Otite serosa; Perfuração do tímpano.
Leve		26-40	Percebe os sons mais sonoros da fala.	Perda neurossensorial; Timpanosclerose.
Média ou Moderada	41-70	41-65	Recorre à leitura labial para perceber uma conversa formal.	Otite crónica; Anomalia do ouvido médio; Perda neurossensorial.
Severa	71-90	66-95	Percebe apenas se se gritar junto ao ouvido.	
Profunda 1° 2° 3°	91-119 =90 91-100 >100	>95	Não percebe a fala, só ouve ruídos intensos.	Perda neurossensorial ou mista.
Total	>120		Não ouve nada.	
	BIAPOZ	ANSI		

Fonte: www.surduniverso.pt

ANEXO 2

Questionários de opinião dos alunos surdos e ouvintes



Caro(a) aluno:

Sou docente da educação especial e encontro-me a desenvolver um estudo sobre *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos na Região Autónoma da Madeira*, sob orientação da Professora Doutora Margarida Pocinho, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira.

Peço a tua colaboração para o preenchimento deste questionário, que é anónimo.

Desde já, agradeço a tua atenção e disponibilidade.

Idade: _____ **Sexo:** Feminino Masculino **Ano escolar que frequentas:** _____

Surdo **Ouvinte**

Questionário

A) Assinala com **uma** cruz (**X**) a resposta que te parece mais adequada:

	Sim	Não
Gosto da minha escola.		
Se fosse possível mudaria de escola.		

	Surdos	Ouvintes	Ambos	Nenhum
Gosto de ter colegas				
Gosto de estar com os meus colegas				
Convido para festas de aniversário, convívios...				

B) Indica o que te faz sentir satisfação/insatisfação pela escola, assinalando com **uma** cruz (X) a resposta que te parecer mais correta.

	Gosto muito	Gosto	Gosto pouco	Não gosto
Ter colegas surdos				
Ter colegas ouvintes				
Trabalhar com os colegas surdos				
Trabalhar com os colegas ouvintes				
Estudar com os colegas surdos				
Estudar com os colegas ouvintes				
Sair com colegas surdos (ex.: visitas de estudo)				
Sair com colegas ouvintes (ex.: visitas de estudo)				
Professores surdos				
Professores ouvintes				
Língua Gestual Portuguesa				
Língua Portuguesa				
Relação da escola com os alunos (professores, diretora, funcionários)				
Condições físicas e materiais da escola				
Segurança na escola				

Grata pela colaboração

Ana Isabel Monteiro

ANEXO 3

Questionários de opinião dos pais



Caro(a) encarregado de educação:

Sou docente da educação especial e encontro-me a desenvolver um estudo sobre a *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos na Região Autónoma da Madeira*, sob orientação da Professora Doutora Margarida Pocinho, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, pela Universidade da Madeira.

Peço a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, que é anónimo.

Desde já, agradeço a vossa atenção e disponibilidade.

Idade: _____ **Sexo:** Feminino Masculino **Profissão:** _____

Habilitações Académicas: Nenhuma 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo Secundário Licenciatura

O seu educando é: Surdo Ouvinte

Questionário

A) Indique em que medida concorda, no momento atual, com as seguintes afirmações, assinalando com **uma cruz** a opção que lhe parece mais adequada:

		Concordo plenamente	Concordo	Discordo	Discordo plenamente
1	Gosto da escola do meu educando.				
2	Em geral, sinto-me satisfeito(a) com a escola do meu educando.				
3	Se fosse possível mudaria o seu educando de escola.				

B) Da lista de fatores que se seguem, indique em que medida contribuem, no momento atual, para a sua satisfação ou insatisfação pela escola do seu educando, assinalando com **uma cruz** a opção que lhe parecer mais adequada.

		Satisfaz-me plenamente	Satisfaz-me bastante	Satisfaz-me	Satisfaz-me pouco	Não me satisfaz
1	Trabalho desenvolvido com os alunos.					
2	Projeto da escola.					
3	Alunos.					
4	Número de alunos por sala.					
5	Professores.					
6	Língua Gestual Portuguesa.					
7	Interesse do meu educando pela escola.					
8	Relação da escola com os alunos.					
9	Funcionamento/comunicação com os vários órgãos/sectores da escola.					
10	Relações estabelecidas entre o meu educando e os colegas surdos.					
11	Relações estabelecidas entre o meu educando e os colegas ouvintes.					
12	Condições físicas e materiais da escola.					
13	Desafios existentes nesta escola.					
14	Apoio dos órgãos competentes da escola na resolução de problemas com alunos e/ou encarregados de educação.					
15	Segurança na escola.					
16	Comportamento/disciplina dos alunos na sala de aula.					
17	Atitude dos outros pais e da sociedade face à escola do seu educando.					

C) Dos fatores que indicou anteriormente (B) como motivos de maior satisfação, selecione, por ordem de importância, três dos mais relevantes, anotando os respectivos números.

1° _____

2° _____

3° _____

D) Dos fatores que indicou anteriormente (B) como motivos de menor satisfação, selecione, por ordem de importância, três dos mais relevantes, anotando os respectivos números.

1° _____

2° _____

3° _____

E) Da lista de sentimentos que se segue, sublinhe os três que experimenta com maior frequência em relação à educação escolar do seu educando:

Preocupação

Desânimo

Realização

Incapacidade

Satisfação

Naturalidade

Entusiasmo

Frustração

Nervosismo

Ansiedade

Segurança

Tranquilidade

Confiança

Tristeza

Orgulho

Outros: _____

F) Da lista de razões que se segue, assinale (X) aquela que o(a) levaram a optar por esta escola:

Conhecer o projeto e modelo implementados	
Ser uma escola de referência para a educação de alunos surdos	
Ser perto da zona de residência ou trabalho	
Porque ensinam língua gestual portuguesa	
Por ter ouvido falar da escola	
Por recomendação de outrem	
Por nenhuma razão específica	

Grata pela colaboração

Ana Isabel Monteiro

ANEXO 4

Entrevistas

Como é do vosso conhecimento encontro-me a desenvolver um estudo no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação. Pelo que solicito a vossa gentil colaboração, como expert na matéria, respondendo às seguintes questões.

Tutela

1. O que motivou a implementação da educação bilingue para os surdos na Madeira?
2. Quando foi implementado este modelo na região?
3. Na visão da tutela no período que representou, como entende o modelo bilingue para a educação dos surdos na RAM?
4. Caracterize a realidade do modelo bilingue na RAM, relacionando com o conhecimento que tem de outras realidades nacionais e/ou estrangeiras.
5. Classifique o (in)sucesso do modelo vigente na Região.
6. Na implementação do processo que resistências foram diagnosticadas?
7. Indique os agentes/elementos facilitadores do processo de implementação do modelo.
8. Quais as suas expetativas relativamente à educação dos surdos na RAM?

Órgãos Dirigentes

1. O que motivou a implementação da educação bilingue para os surdos na Madeira?
2. Quando foi implementado este modelo na região?
3. Como entende o modelo bilingue para a educação dos surdos no seu serviço?
4. Caracterize a realidade do modelo bilingue no STEDA, relacionando com o conhecimento que tem de outras realidades nacionais e/ou estrangeiras.
5. Classifique o (in)sucesso do modelo vigente.
6. Na implementação do processo que resistências foram diagnosticadas?
7. Indique os agentes/elementos facilitadores do processo de implementação do modelo.
8. Quais as suas expetativas relativamente à educação dos surdos da sua escola?

Formador de LGP

1. Há quanto tempo trabalha com Surdos?
2. Qual a sua opinião acerca do modelo bilingue para a educação dos Surdos na RAM?
3. Considera que o modelo bilingue influenciou qualitativamente o estado da educação dos Surdos na RAM? Em quê?
4. Como caracteriza os alunos Surdos que conhece relativamente às suas competências, capacidades e dificuldades?
5. O que é para si fazer parte deste modelo bilingue?
6. Quais as suas expetativas relativamente à educação dos Surdos na RAM?

Psicólogo

1. Caracterize a realidade do modelo bilingue na RAM, relacionando com o conhecimento que tem de outras realidades nacionais e/ou estrangeiras.
2. Qual o seu sentir relativamente ao modelo bilingue para a educação dos surdos na RAM?
3. Classifique o (in)sucesso do modelo vigente na Região.
4. Refira aspetos positivos e negativos que encontra, aquando da sua intervenção com os alunos surdos, fazendo o contraponto entre o passado e o presente (antes e depois da implementação do modelo).
5. Quais as principais diferenças que encontra na avaliação psicológica dos surdos e dos ouvintes (aspetos neuropsicológicos, entre outros)?

Professores de educação especial

1. Há quanto tempo trabalha na educação dos Surdos?
2. Como encara a aplicação do modelo bilingue na RAM?
3. O seu método de trabalho obedece aos critérios propostos pelo modelo bilingue para a educação de alunos surdos? Desenvolva.
4. Quais as principais dificuldades que sente na aplicação do modelo vigente?
5. Que aspetos favorecem atualmente o seu trabalho com os alunos surdos?
6. Qual o seu sentir relativamente ao modelo bilingue de educação de alunos surdos?
7. Comparando os seus atuais alunos surdos com outros ao longo da sua carreira, refira os principais ganhos do modelo de intervenção de cada um deles.

Professores de ensino regular do 1º ciclo

1. O que é para si trabalhar numa escola de referência para a educação dos surdos?
2. Refira os aspetos positivos/ganhos que encontra nos seus alunos pelo facto de frequentarem esta escola. E os negativos?
3. Quais as principais diferenças que encontra nesta escola, comparativamente com outras onde já tenha lecionado?
4. Se tivesse de introduzir alterações no modelo vigente, o que faria?
5. Considerada a sua diversidade de experiências profissionais comente a aceitação que os ouvintes manifestam pela diferença.

Professores de ensino regular dos 2º, 3º ciclos e secundário

1. Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?
2. Como classifica a sua experiência? Desenvolva.
3. Quais as principais dificuldades que encontra nestes alunos?
4. Quais as principais diferenças que encontra nos alunos surdos em comparação com outros ouvintes?
5. Que impacto tem a coexistência de alunos surdos na escola, na perspetiva dos alunos ouvintes?
6. Numa perspetiva evolutiva do próprio processo, o que é que acrescentaria ao modelo vigente de educação para surdos?
7. Faça um contraponto dos grupos de surdos dos últimos anos três, quatro anos com as primeiras turmas com quem já trabalhou e evidencie as principais diferenças entre uns e outros.