

# INCLUSÃO E EQUIDADE: mediadores e protagonistas

Maria José J. Camacho & Ana Isabel Monteiro<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade da Madeira, mjjcamacho@staff.uma.pt

<sup>2</sup> EBI/PE Eleutério de Aguiar/DRE/ SRE, anaisabel.monteiro73@gmail.com

## 1. Nota Introdutória

Por entre os ideais da escola para todos, das recomendações emanadas de Salamanca, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, da luta das famílias e das aspirações da sociedade, em ordem à Igualdade de Oportunidades, o paradigma da inclusão emergiu e calcorreou caminhos sinuosos, com o intuito de alcançar patamares de equidade familiar, educativa e social.

Diferentes e multifacetadas foram as respostas, revestidas de normativos, de práticas, de medidas, de recursos e de agentes, que vieram robustecer a ideia de uma escola e de uma sociedade verdadeiramente inclusivas.

Na medida em que acreditamos que as respostas se devem ajustar aos cenários decorrentes de públicos alvo específicos, pretendemos, com este artigo, refletir acerca da pertinência das políticas educativas e curriculares que, no dealbar do século XXI, determinaram a abertura de escolas de referência para alunos surdos na Madeira, analisando em que medida se estabeleceram como génese do ensino bilingue e que impacto evidenciam na sociedade atual.

## 2. O Caminho percorrido: de Instituto de Surdos a escola de referência

A evidência da heterogeneidade presente nos panoramas educativos ditou, ao longo dos tempos, mudança de paradigmas que a pouco e pouco se estabeleceram em novos olhares, novas atitudes e modos de intervenção diferenciado.

Por conseguinte, para que o desiderato da inclusão se torne efetiva é ne-

cessário que os diferentes decisores, com responsabilidade na definição e na prossecução de políticas e de práticas educativas, façam a ponte entre o conhecimento e as práticas, na adequação de ambientes, de agentes, de materiais e de tempo para que a aprendizagem se efetive.

Fruto da evolução de conceitos acerca da realidade da comunidade surda e da mudança legislativa, a escola básica de primeiro ciclo com pré-escolar e creche Professor Eleutério de Aguiar tornou-se numa escola de referência para a educação/ensino bilingue (EREB) de alunos surdos.

Reestruturada em 2008, no âmbito de uma experiência inclusiva, a partir da qual o então Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos (STEDA), oriundo do Instituto de Surdos do Funchal, a escola Professor Eleutério de Aguiar abriu-se à comunidade envolvente acolheu alguns grupos de ouvintes, para uma maior proximidade com os seus pares surdos.

Em 2012 extinguiu-se o serviço técnico e a escola trilhou o seu caminho enquanto EREB. O seu projeto educativo evoluiu positivamente e com ele a implementação do modelo bilingue singrou.

Em 2016, ajustando-se ao dinamismo ditado pelas circunstâncias da comunidade envolvente, a EB1/PE/C Prof. Eleutério de Aguiar fundiu-se com o Infantário dos Louros, localizado no edifício contíguo, tendo deslocado toda a sua logística para aquele que foi, em tempos, o maior infantário de Portugal, ganhando, deste modo, a valência de creche, tão útil à intervenção precoce para as crianças surdas.

### 3. Do oralismo à língua gestual

A escolha comunicativa dos surdos está comprovada e o direito de recorrer à língua gestual, como meio fundamental do desenvolvimento cognitivo e da identidade sociocultural é inegável (Monteiro, 2012). Daí que a educação bilingue seja, não apenas uma necessidade, mas sobretudo, uma realidade nesta escola. Contudo, para que a mesma seja eficaz, existe uma panóplia de circunstâncias que, segundo Baptista (2008), têm de ser garantidas, a saber: o diagnóstico precoce; a intervenção precoce; a obrigatoriedade da Língua Gestual Portuguesa (LGP); a promoção da cultura surda (potenciada pelos modelos surdos); uma pedagogia da surdez disseminada por professores bilingues que devem ser especializados na surdez.

Neste âmbito, esta escola desenvolve sistemas comunitários que rompem com a estrutura “celular” do trabalho docente e adotam sistemas colegiais

solidários, através de um empreendimento colaborativo, a partir do qual se analisa, reflete e discute em conjunto, na qual o trabalho transdisciplinar e o diálogo entre o corpo docente e discente são a realidade.

Por conseguinte, através das assembleias de turma e de escola, onde a Voz do aluno é traduzida por ações, dá-se a transposição da cultura escolar individualista para uma cultura de colaboração, no pressuposto de que a aprendizagem contínua dos professores, a mudança e a inovação se devem situar, preponderantemente, no seu local de trabalho. Para o efeito, promovem-se formações em vários domínios, nomeadamente, na área do modelo bilingue e da língua gestual portuguesa, numa perspetiva de organização aprendente, reflexiva e transformadora (António, 2012).

Elemento integrante e atuante, em todos os momentos da vida da comunidade educativa, a gestão incentiva e tece esforços para que os diferentes atores educativos se reúnam para partilhar interesses e experiências, supervisionar e examinar informação, de modo a dotar o ato de aprender de atualidade, contextualização, qualidade e eficácia.

Esta assunção de valores espelha uma cultura paradigmática de colegialidade, de trabalho em equipa e de colaboração (António, 2012). Mas, para aqui chegar, foi necessário trilhar um longo percurso. Foi apenas na Idade Média que surgiram os primeiros indícios de preocupação com a educação dos jovens surdos. Contudo, o objetivo das perspetivas educativas anteriores à do bilinguismo, foi sempre o de tornar os surdos imagem da pessoa ouvinte e, por isso, a educação dos surdos foi sempre muito controversa. Ao longo do tempo, encontramos vários paradigmas educativos (Martins, 2002), desde o oralismo (no qual a leitura labial era uma obrigação e o uso do gesto uma proibição), passando pela comunicação total que combinava métodos de apoio visual à oralidade, até chegarmos ao inóspito bilinguismo que, por sua vez, é sustentado por aspetos neurofisiológicos, psicossociolinguísticos e culturais.

No que concerne aos aspetos neurofisiológicos, Martins (2002) refere que:

- 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, tem um período crítico, pelo que 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 materna, desde o nascimento, dado que a maioria descende de pais ouvintes;
- 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, parcialmente, a falta de audição, potenciando a capacidade visual dos surdos.
- É a partir da primeira língua que o acesso à cultura se torna possível, bem como a aproximação a outras línguas, na medida em que a possibilidade de aceder à mensagem é feita quando se conhece o código que lhe está subjacente.

Segundo vários investigadores, de entre os quais se salientam Vygotsky (1994) e outros autores contemporâneos como Fernandes (2002), os aspetos psicolinguísticos e neuropsicológicos inerentes à eficácia do modelo bilingue assentam em quatro fases de aquisição e desenvolvimento da língua gestual:

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

Para além disso, são aspetos fundamentais para a aquisição de uma segunda língua:

- Processamento cognitivo espacial específico dos surdos;
- Potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- Possibilidade de transferência da língua gestual para a segunda língua, nomeadamente, o português;
- Identidade Surda.

A literatura científica produzida nas últimas quatro décadas permite concluir que os surdos são tão inteligentes quanto 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 (Baptista, 2008).

O objetivo prioritário da educação bilingue e conseqüente condição pri-

mordial de sucesso é, em si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos, que é ativado e potenciado pela língua gestual. Já a segunda língua, a portuguesa, tem um papel relevante no currículo destes alunos, mas não é prioritária, pois está comprovado que a língua gestual abre caminho à língua portuguesa. Neste sentido, a existência do bilinguismo é indispensável e imperativo no currículo dos alunos surdos (Martins, 2002).

Em estreita associação com os pressupostos anteriores a emergência das escolas de referência (EREB) asseveram o papel preponderante que assumem no desenvolvimento do bilinguismo e devem alicerçar-se em qualidade, eficácia e exigência para proporcionarem ambientes favoráveis à aprendizagem dos surdos (Monteiro, 2012; Baptista 2008).

Outro aspeto incontestável é que, numa perspetiva inclusiva, a língua gestual na educação dos surdos, deve estender-se também aos ouvintes que a devem aprender, de modo a que a sua fluência em LGP facilite e a amplie a inclusão dos surdos na sociedade.

Assumindo esta filosofia, a EREB existe para desenvolver o bilinguismo, na assunção de que este é o caminho para que a aprendizagem de TODOS os alunos se faça em harmonia com a heterogeneidade que os caracteriza.

Porque a língua mãe da comunidade dos surdos é a língua gestual, é fundamental que seja reconhecida pela comunidade ouvinte para que se possa falar de bilinguismo. Por outro lado, a língua mãe só pode ser considerada língua se for validada pela sociedade (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2008). Logo, a aplicação eficaz do modelo bilingue implica que a língua portuguesa seja encarada como segunda língua, aprendida de forma sistematizada e com base numa outra língua, previamente adquirida. Por sua vez, esta segunda língua, tal como a primeira, também segue um currículo próprio específico para os alunos surdos, o Programa de Português L2 para Alunos Surdos (Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011). Neste sentido, o currículo dos surdos tem de ser específico para estes alunos e não uma adaptação do currículo académico dos ouvintes. Em complementaridade, o inglês deve surgir como terceira língua para estes alunos.

#### **4. Mediadores e protagonistas**

Importa ainda clarificar que 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 (Martins, 2002), daí que a língua minoritária seja promovida em contexto escolar, preferencialmente, através de um professor bilingue que estabeleça uma equivalência equitativa e constante entre a língua minoritária e a maioritária (Monteiro 2012; Carmo et al., 2008; Martins, 2002). Dadas estas especificidades, os grupos bilingues são em número mais reduzido, procurando a equidade entre surdos e ouvintes, de modo a proporcionar a interiorização dos conceitos da realidade envolvente. Para tal, a língua tem de ser ensinada antes de passar a ser um veículo de informação e a língua mãe constitui-se sempre matéria de estudo e reflexão.

Para além disto, a tríade Escola/Criança/Família tem de ser conjugada. Neste âmbito, a participação das famílias nas formações de LGP, disponibilizadas pela escola, é crucial, quer na promoção da aceitação e do reconhecimento identitário do seu filho, quer sobretudo no desenvolvimento da comunicação, através da relação direta e positiva, principalmente nas crianças mais novas, quando os pais são os principais promotores da aprendizagem da língua materna, em casa (Monteiro, 2012).

A equipa da escola Prof. Eleutério de Aguiar conta com vários técnicos superiores, distribuídos pelas áreas da terapia da fala, da psicomotricidade, do serviço social, da psicologia, da audiologia e ainda com assistentes técnicos com formação em necessidades educativas especiais que, em estreita ligação com os docentes, as famílias e a restante equipa, têm um papel primordial e incisivo no sucesso de todas as crianças. De salientar que é dada prioridade à colocação de professores e de outros trabalhadores surdos, na medida em que os mesmos se constituem em referência para os educandos, enquanto modelos adultos com surdez. Para além disso, devemos salientar que todos os funcionários da escola (surdos e ouvintes) beneficiam de formação em língua gestual para que as crianças se sintam envoltas num ambiente linguístico comum.

Por tudo isto, consideramos que o modelo bilingue, desenvolvido nesta escola, oriundo de um projeto pioneiro, favorece não apenas os surdos, mas promove o desenvolvimento linguístico, pessoal e social das crianças ouvintes, fomentando a educação de TODOS os alunos, na afirmação da plena INCLUSÃO.

Segundo Monteiro (2012) a aplicação deste modelo educativo promove a possibilidade de descoberta e da aprendizagem da LGP, enquanto fonte de forte aproximação entre surdos e ouvintes, que derruba algumas das barreiras da comunicação e incentiva a compreensão do outro e do diferente.

Para a otimização das capacidades dos surdos são utilizados recursos visuais, como a imagem, o vídeo, as novas tecnologias, a expressão pelo movimento, entre outros. E, para que estes recursos didáticos sejam produzidos com máxima qualidade existe na escola um centro de recursos (CREA – Centro de Recursos Eleutério de Aguiar) que conta com uma equipa multidisciplinar (docentes de LGP e intérpretes, docentes especializados na área da surdez).

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 para a sociedade, em geral. Não temos dúvidas que a cultura surda já está consolidada pela língua, pela história, pelas convicções, pelos costumes, pelas normas sociais. No entanto, ainda permanece ameaçada pela convicção dos ouvintes crentes de que os surdos sofrem de uma deficiência e precisam de ajuda para a superar (Baptista, 2008).

Na RAM, o modelo é aplicado numa única EREB porque se acredita ser o modelo mais eficaz, atendendo ao contexto geográfico da ilha. Para Monteiro (2012) este modelo bilingue, implementado na Região, requer que o sistema educativo encontre as melhores respostas para potenciar o desenvolvimento equilibrado de todos os alunos, o que implica um bom planeamento dos mecanismos inerentes à inclusão. Para tal, é imprescindível anular, tanto quanto possível, obstáculos ao desenvolvimento da criança surda, evitando prejudicar o seu desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, os profissionais devem basear as suas metodologias e práticas no rigor científico e deverá ser mesmo obrigatório o domínio da LGP, por parte de todos aqueles que intervêm com a criança surda, pois, 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 (Batista, 2008). Por seu turno, a educação trilingue, sobretudo, para os ouvintes é uma mais-valia deste modelo. No entanto, é fundamental que alunos surdos e ouvintes não se dispersem, na transição entre os diferentes níveis de escolaridade e acompanhem os seus pares surdos no percurso académico. Por outro lado, é necessário proteger a condição dos alunos com surdez parcial, aparelhados ou com implantes cocleares, que são muitas vezes encarados como ouvintes, quando efetivamente não o são (Martins, 2002).

Nesta senda de ideias, a garantia de uma política de concentração dos alunos surdos da Região, desde a intervenção precoce até ao secundário, é

crucial. Esta medida deve respeitar a formação de turmas reduzidas, com o maior número de surdos possível incluídos, pois, quanto maior for o número destes alunos, melhor será a intenção comunicativa, melhores serão os intercâmbios, mais interativas serão as aulas e os resultados atingirão níveis superiores. Acreditamos que os surdos, oriundos deste modelo educativo, quando chegarem quer ao ensino secundário, quer ao ensino superior, com a ajuda e a colaboração de intérpretes, tornar-se-ão alunos mais equilibrados, mais competentes (intelectual e emocionalmente) e com menos dificuldades de inclusão, numa sociedade maioritariamente ouvinte (Monteiro, 2012).

## 5. Considerações Finais

Atendendo às ilações decorrentes do presente artigo e, tendo em conta o repto que Camacho (2015, p. 18) nos deixa, quando afirma que “a Inclusão demanda um tempo de *reflexão*, qual patamar indispensável ao retemperar de energias que nos relancem e incitem à edificação de uma *ação* eficaz, dinâmica e significativa, capaz de decifrar enigmas e resgatar acasos”, estamos convictos de que, para a conquista da equidade, mais do que palavras, são precisos olhares; mais do que decisões, são necessárias atitudes; mais do que determinismos, são necessários gestos; mais do que certezas, são necessárias oportunidades; mais do que improvisos são necessários alicerces. Em comunidade, construamos a inclusão e permitamos que TODOS se sintam membros de pertença na sociedade que nos congrega.

## Referências Bibliográfica

Afonso, C. (2006). *Surdez: factor de exclusão social?* In [Serapicos, A. et al (org.) *Atas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos* [pp. 19-27]. 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* [pp. 211-232]. Fórum de estudos de educação inclusiva. Lisboa.

António (2012), *Melhorar os processos e os resultados escolares. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.



- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baptista, J. (2008). *Os Surdos na Escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Camacho, M. (2015). Paradigmas da Inclusão: da reflexão à ação. *Revista Diversidades - Prelúdios*, 46, 16-18
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história da educação dos surdos: no mundo e em Portugal*. Lisboa: Mariana Martini.
- Correia, S., & Correia, P. (2005). Acessibilidade e desenho universal. In [Duarte, P., Moreira, R. et al] *Atas do Encontro Internacional Educação Especial: Diferenciação, do conceito à prática* [pp. 31-52]. ESE Paula Frassinetti. Porto: Edições Gailivro, S.A. 31-52.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Merrill S. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.
- Fernandes, E. (2002). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- 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 bilingue para surdos*, 2 [25. -34]. 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* [pp. 40-54]. Rowley, MA: Newbury House.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista* (2.ª ed.). São Paulo: Plexus.
- Kettrick, C., & Hatfield, N. (1986). *Bilingualism in a visuo-gestual mode*. In J. Vaid (ed.), *Language processing in bilinguals: psycholinguistic and neuropsychological perspectives* (pp. 253-273). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klima, E., Bellugi, U., & Poizner, H. (1988). The neurolinguistic substrate for sign language. In L. Hyman, & C. Li (eds), *Language speech and mind* (pp. 138-152). London: Routledge.
- Martins, M. (2002). *Implantes cocleares e bilinguismo: a influência da língua gestual na reabilitação audio-oral*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.
- 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.

Monteiro, A. (2012). *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

Nascimento, S. (2010). *Português como segunda língua para surdos*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

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

Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem – aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.

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* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Swick, K. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280.

Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

## Outras referências

decreto-Lei nº 3/2008, Diário da República, 1ª série, número 4, de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, alteração pela Lei 21/2019, de 13 de setembro.

Decreto Legislativo Regional número 33/2009/M.

Decreto Legislativo Regional número 11/2020/M, de 29 de julho.

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

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

Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011),

*Programa de Português L2 para Alunos Surdos* (José Afonso Batista coord.).