



A Terapia da Fala na Educação Bilingue de Alunos Surdos

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação e Surdez, realizada sob a orientação da Prof.^a Doutora Orquídea Coelho

Joana Silva Santos

Porto, 2011

Resumo

Ao longo dos tempos, a terapia da fala tem sido olhada enquanto prática reabilitadora e enquadrada numa perspectiva de educação de surdos, essencialmente oralista.

Com a implementação de uma educação bilingue para alunos surdos, que defende a Língua Gestual como língua primeira e a Língua Portuguesa escrita e/ou falada como língua segunda, e com a criação de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), que contempla, entre outros, o acesso a sessões de terapia da fala, considera-se que esta prática deva evoluir no sentido de uma visão sócio-antropológica da surdez, que defenda, valorize e respeite a Língua Gestual, como língua natural dos surdos, e a existência de uma cultura e identidade surda. Este pressuposto fundamentou o tema e o objectivo geral da presente dissertação, pelo que se procedeu ao estudo das percepções que jovens alunos e formadores/professores surdos de EREBAS apresentam face à terapia da fala. A metodologia utilizada teve por base a realização de entrevistas semi-estruturadas a alunos e formadores/professores surdos. Após transcrição, leitura e análise das mesmas, concluiu-se que a terapia da fala já não é uma prática baseada, apenas, em pressupostos oralistas, enquadrada num modelo clínico-terapêutico da surdez, começando a adaptar-se a um modelo sócio-antropológico. Concluiu-se também que esta valência é uma mais valia para o desenvolvimento dos alunos surdos.

Palavras-chave: terapia da fala, modelo clínico-terapêutico, modelo sócio-antropológico, educação, bilinguismo

Abstract

Throughout time, speech therapy has been seen as a rehabilitating practice and fit in a perspective of education of deaf people, essentially oral.

With the implementation of a bilingual education for deaf students, which supports Sign Language as first language and the written and/or spoken Portuguese Language as second language, and with the creation of Reference Schools for the Bilingual Education of Deaf Students (EREBAS), that contemplates, among other things, the access to speech therapy sessions, it is considered that this practice should evolve in the direction of a social anthropological vision of deafness, which stands up for, values and respects Sign Language, as the natural language of deaf people, and the existence of a deaf culture and identity. This assumption was the base of both the subject and the general goal of the present thesis. Therefore one proceeded to the study of the perceptions that young students and educators/deaf teachers of EREBAS demonstrate regarding speech therapy. The methodology used had, as a basis, the completion of semi-structuralized interviews to pupils and educators/deaf teachers. After the transcription, the reading and the analysis of the interviews, it was concluded that speech therapy is not already a practice based, only, in oral assumptions, fit in a clinical and therapeutic model of the deafness, starting to adapt itself to a social and anthropological model. It was also concluded that this is valuable for the development of deaf students.

Keywords: speech therapy, clinical and therapeutic model, social and anthropological model, education, bilingualism

Resumé

Le long des temps, l'orthophonie a été envisagée comme une pratique réparatrice et cadrée dans une perspective d'éducation de sourds, essentiellement oraliste.

Avec la implementation de l'éducation bilingue pour élèves sourds, laquelle qui défend la Langue des Signes comme première langue et la Langue Portugaise écrite et/ou parlée comme deuxième, et avec la création des Écoles de Référence pour l'Éducation Bilingue des Élèves Sourds (EREBAS), qui offre, par mi d'autres, l'accès aux séances de thérapie d'orthophonie, on considère que cette pratique doit évoluer dans le sens d'une vision socio-anthropologique de la surdité, qui défende, valorise et respecte la Langue des Signs comme langue naturelle des sourds, et l'existence d'une culture et d'une identité sourde.

Cette présupposition a justifié le thème et l'objectif général de la cette thèse et alors on a fait l'étude des perceptions que des jeunes élèves et formateurs/professeurs sourds des EREBAS présentent face à l'orthophonie. La méthodologie utilisée a été basée dans la réalisation d'interviews semi-structurées aux élèves et professeurs sourds.

Après leur transcription, lecture et analyse, on a conclu que l'orthophonie n'est plus une pratique basée, tout simplement, sur présuppositions oralistes cadrée dans un modèle clinique-thérapeutique de la surdité, mais qu'elle commence à s'adapter à un modèle socio-anthropologique. On a aussi conclu que cette valence est une valeur ajoutée au développement des élèves sourds.

Mots-clés: thérapie de la parole, modèle clinique-thérapeutique, modèle socio-anthropologique, éducation, bilinguisme

Agradecimentos

Esperando não me esquecer de ninguém, quero deixar o meu agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho.

À Prof.^a Doutora Orquídea Coelho – orientadora desta dissertação – pelo acompanhamento, apoio e ensinamentos teóricos que me proporcionou ao longo destes dois anos de Mestrado.

Aos alunos e formadores/professores surdos que, pacientemente, responderam às minhas entrevistas.

Às intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, Sara Sousa, Vanessa Ramos e Ana Rio que contribuíram para que as entrevistas se realizassem, através da sua preciosa tradução.

Às minhas colegas e amigas Ana Ataíde e Carolina Ribeiro que colaboraram na revisão dos textos e que me apoiaram, incondicionalmente, durante a elaboração deste trabalho.

Ao Bruno Mendes que muito me ajudou na fase final desta dissertação.

Aos meus pais que, de tudo fizeram para que não desistisse e concluísse mais uma importantíssima etapa da minha vida.

A todos os meus amigos, pelo apoio e paciência que demonstraram durante este percurso.

A todos, o meu OBRIGADA!

Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos

APECDA	Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas
APPTRCJS	Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos
APS	Associação Portuguesa de Surdos
CRP	Constituição da República Portuguesa
EREBAS	Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos
L2	Segunda Língua
LG	Língua Gestual
LGP	Língua Gestual Portuguesa
TF	Terapeuta da Fala
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
UAAS	Unidades de Apoio a Alunos Surdos

Índice

Introdução	12
Parte I – Enquadramento Teórico	
Capítulo I	
Breve História da Educação de Surdos no Mundo Ocidental	20
Breve História da Educação de Surdos em Portugal	27
Evolução dos Métodos/Opções de Ensino na Surdez em Portugal	35
Bilinguismo na Surdez	38
Capítulo II	
A Terapia da Fala	44
A Terapia da Fala na Surdez	49
Terapia da Fala e Educação Bilingue	52
Representações dos Surdos face à Terapia da Fala	56
Parte II – Investigação Empírica	
Definição do Objecto de Estudo e Metodologia	64
Abordagem metodológica	66
A Entrevista	68
Desenvolvimento do Método	71
Análise Conteúdo	74
Apresentação e Análise dos Resultados	77
PARTE III - APRECIÇÕES CONCLUSIVAS	
Apreciações Conclusivas	116
Referências Bibliográficas	120

Anexos

Anexo 1 – Guião de Entrevista Formadores/Professores Surdos

Anexo 2 – Guião de Entrevista Alunos Surdos

Anexo 3 – Entrevista 1

Anexo 4 – Entrevista 2

Anexo 5 – Entrevista 3

Anexo 6 – Entrevista 4

Anexo 7 – Entrevista 5

Anexo 8 – Entrevista 6

Anexo 9 – Entrevista 7

Anexo 10 – Entrevista 10

Introdução

Com este trabalho pretende-se, de forma simples e clara, abordar a temática da terapia da fala, adaptada a uma modelo de educação bilingue de alunos surdos.

A escolha deste tema específico deveu-se a vários motivos. O primeiro relacionou-se com profissão da investigadora. O facto de ser terapeuta da fala e ter exercido funções numa escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, suscitou interesse e curiosidade em tentar perceber como é que esta actividade é vista aos olhos da população acima referida. Por outro lado, pretendeu-se perceber até que ponto a terapia da fala realmente se enquadra ou se adapta a uma perspectiva educativa bilingue. Por último, mas não menos importante, procurou-se contribuir para o desenvolvimento das ciências da educação, neste caso, em particular, para a educação dos alunos surdos.

Sendo assim, o objecto de estudo desta dissertação de mestrado é o “lugar” da terapia da fala na educação bilingue dos alunos surdos, isto é, tentar compreender quais são as representações que os formadores/professores e os alunos surdos apresentam relativamente à terapia da fala, adaptada a um modelo educativo bilingue.

A publicação do Decreto-lei 3/2008 veio proporcionar uma educação bilingue para os alunos surdos, bem como estabelecer medidas específicas que visam garantir a qualidade da educação bilingue das escolas portuguesas. Nesse sentido, os alunos surdos são concentrados em escolas de referência, em turmas de surdos, e beneficiam da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como disciplina curricular e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Para além disso, a estes alunos é-lhes também atribuído o direito ao apoio em terapia da fala.

Tendo em conta este pressuposto, procurou-se responder às seguintes questões de investigação:

- Será que a terapia da fala se adapta a um modelo de educação bilingue?

- Será que a terapia da fala ainda é vista como prática puramente oralista, baseada num modelo clínico-terapêutico, que se centra na deficiência e na tentativa de normalização do surdo?
- Será que a terapia da fala já é encarada como prática centrada num modelo sócio-antropológico, que respeita cultura e a identidade do surdo, valorizando a sua língua natural, a Língua Gestual (LG)?
- Como é que os formadores/professores surdos vêm a terapia da fala, tendo em conta a sua experiência não só como beneficiadores deste apoio, mas também como colegas de trabalho de terapeutas da fala (TF), em escolas bilingues?
- Como é que os alunos surdos vêm a terapia da fala enquanto prática bilingue?

Para responder a estas questões, optou-se por se utilizar uma metodologia de natureza qualitativa, aplicando-se, por isso, entrevistas semi-estruturadas a quatro formadores/professores surdos e a quatro alunos surdos.

Em termos organizativos, este trabalho encontra-se dividido em duas partes principais. Numa primeira parte, realizou-se um enquadramento teórico, através de uma revisão bibliográfica, que por sua vez se encontra dividida em dois capítulos: no primeiro, aborda-se a temática da história da educação de surdos no mundo ocidental e em Portugal, especificamente; a evolução dos métodos/opções de ensino na surdez no nosso país; e ainda, a questão do bilinguismo na surdez. Posteriormente, num segundo capítulo, englobam-se as questões relativas à terapia da fala, isto é, a sua definição enquanto profissão, áreas e contextos de intervenção; a terapia da fala em contexto escolar; a terapia da fala na surdez; a terapia da fala e a educação bilingue de alunos surdos e, por último, algumas representações destes face a esta prática.

A segunda parte desta investigação refere-se à estrutura empírica da mesma. Aqui, pretende-se explicitar o caminho percorrido pela investigadora, durante o trabalho de campo. Para isso, define-se o objecto de estudo e a metodologia

utilizada (qualitativa), o método aplicado (entrevistas semi-estruturadas) e o seu desenvolvimento e a técnica utilizada para a análise dos resultados (análise conteúdo). Note-se, que todas as questões éticas, presentes ao longo desta investigação prática, são também aqui referenciadas. Seguidamente, apresentam-se os resultados e a respectiva análise, bem como as apreciações conclusivas decorrentes da elaboração deste trabalho.

Espera-se que esta dissertação seja de leitura agradável e constitua um contributo para o esclarecimento de eventuais questões no âmbito da temática abordada.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I

Capítulo I

Breve História da Educação de Surdos no Mundo Ocidental

A educação dos surdos esteve sempre relacionada com as representações sociais relativamente aos mesmos, as quais foram mudando ao longo do tempo. Thoma (2006:10) afirma que “através dos tempos, os discursos sobre a surdez e os surdos localizados nos discursos dos sujeitos com deficiência vêm sendo constituídos por diferentes interpretações”. Os surdos eram muitas vezes vistos como seres incapazes e, como tal, não tinham acesso à educação nem à cultura.

Segundo Sacks (2010), a situação das pessoas surdas, antes de 1750, era deplorável na medida em que não eram capazes de se comunicar livremente, vivendo isoladas e privadas de alfabetização e ensino de todo o conhecimento, sujeitos a executar trabalhos desprezíveis e consideradas pela lei e pela sociedade seres imbecis.

Campos (2005) refere que nos séculos XVI e XVII se verificaram casos pontuais de surdos alfabetizados, sem, no entanto existir um reflexo disso nas representações sociais da surdez. Este facto serviu apenas para glorificar o trabalho dos professores ouvintes.

As primeiras tentativas de educar os surdos surgem no século XVI, quando Girolamo Cardano acabou com a ideia de que os surdos não podiam ser ensinados (Carvalho, 2007). Este médico-filósofo considerava que era “possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita” (Cardano, cit.in. Sacks, 2010:25).

Ainda de acordo com (Carvalho, 2007), na segunda metade deste século, o monge Pedro Ponce de Leão inicia, em Espanha, um trabalho orientado no sentido de desenvolver a fala dos surdos. Este trabalho surgia da necessidade de tornar as crianças surdas de famílias nobres legítimas herdeiras. No entanto, tal como afirma Carvalho (2007:19), “não havia uma consciência social da

necessidade do surdo em ter acesso à educação. Havia, isso sim, uma preocupação económica por parte das famílias, em relação aos seus descendentes”.

Contudo, segundo Coelho (2010) e Carvalho (2007), é com este monge que a verdadeira educação de surdos surge mundialmente. Ele demonstrou que estes apresentavam capacidades intelectuais e desenvolveu um alfabeto manual (dactilologia) como suporte à fala, à leitura e à escrita.

Pablo Bonet, John Bulwer, John Wallis, George Dalgarno e Konrd Amman foram outros educadores que também se preocuparam com a educação de surdos (Coelho, 2010; Carvalho, 2007).

O grande contributo de Pablo Bonet foi a publicação do livro “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos”, o qual despoletou a atenção de vários intelectuais europeus para a educação de surdos. Para este educador, era mais fácil para o surdo aprender a ler através de um alfabeto manual. Contudo, apesar de defender a aplicação deste alfabeto, Bonet impedia a utilização da Língua Gestual (LG), tendo sido, por isso, considerado como o primeiro educador a usar o método oral puro (Carvalho, 2007). Cabral (2004:37) afirma que este educador é: “um dos mais antigos defensores da metodologia oralista, iniciava o processo pela aprendizagem das letras do alfabeto manual, passando ao treino auditivo, à pronuncia dos sons das letras, depois as sílabas sem sentido, as palavras concretas e as abstractas, para terminar com as estruturas gramaticais”.

O médico John Bulwer foi o primeiro inglês desenvolver um método de comunicação para os surdos. Ele acreditava que a LG devia fazer parte da educação dos surdos. Em 1644, publicou o livro “Chirologia ou a Linguagem Natural da Mão” e, em 1648, o livro “Philocopus ou o Amigo do Homem Surdo e Mudo”. Nas suas obras, realçava o uso de gestos (Cabral, 2004).

Apesar de ter usado os gestos para ensinar os surdos, John Wallis é considerado o fundador do método oralista, em Inglaterra. Ele tentou ensinar surdos a falar, tendo desistido desta tarefa, passando a centrar-se no ensino da escrita.

Discípulo de Pablo Bonet, escreveu o primeiro livro inglês sobre educação de surdos, em 1698 (Cabral, 2004).

Segundo Carvalho (2007), George Dalgarno, em 1680, lançou o livro “Didascalophus ou o Tutor do Homem Surdo e Mudo”, onde expunha um sistema novo de dactilologia para ser usado pelos surdos – Sistema de George Dalgarno.

Já Konrad Amman era defensor da oralidade, considerando a fala uma dádiva divina. Atribuía grande importância à leitura labial e era totalmente contra a LG, pois considerava que esta impedia o desenvolvimento da fala e do pensamento. A sua obra “Surdos Loquens” serviu de molde para a construção do modelo alemão de educação de surdos, utilizado por Heinicke, entre 1723 e 1790 (Carvalho, 2007).

Por sua vez, o abade L'Épée (1712-1789) foi quem mais reconheceu, em França, a LG e a sua importância para a comunicação e desenvolvimento dos surdos. Tal como afirma Sacks (2010:26): “De L'Épée encarou a língua de sinais não com desprezo, mas com reverência”. Teve a humildade de aprender a LG com os surdos para poder ensiná-los, de forma colectiva e não individual. Constatou ainda que se perdia muito tempo a ensinar os surdos a falar, pois isto raramente viria a acontecer e que este tempo deveria ser utilizado para os educar (Carvalho, 2007).

O Abade de L'Épée desenvolveu um novo método de educação de surdos, designado de Sinais Metódicos. Este sistema incluía um grande número de gestos e foi mantido até 1830. Sacks (2010:26-27) refere que:

“O sistema de sinais “metódicos” de De l'Épée – uma comunicação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação”.

Em 1755, este educador cria também, em Paris, a primeira escola pública do mundo para surdos, designada de Instituto de Surdos-Mudos, na qual se utilizava uma abordagem “gestualista”. Esta escola tornou-se o modelo para outras escolas que, futuramente, viriam a ser criadas (Thoma, 2006; Coelho, 2010; Carvalho, 2007; Sacks, 2010).

Outro educador influente na educação de surdos foi Jacob Rodrigues Pereira que tinha como objectivo principal a oralização dos mesmos. Utilizava o alfabeto manual para o desenvolvimento da fala. O seu método baseava-se na ideia de que a cada configuração da mão correspondia um modo e ponto de articulação dos órgãos fonoarticulatórios adequado. Nos últimos anos de vida, este educador começou a aceitar que a LG era a forma de comunicação privilegiada, entre os surdos (Carvalho, 2007).

Na Escócia, em 1760, houve também um educador de surdos que marcou a sua educação: Thomas Braidwood. Este foi influenciado por John Wallis, adoptando o seu método e criando a primeira escola de correcção da fala, na Europa (Carvalho, 2007; Cabral, 2004).

No século XVIII, Samuel Heinick foi considerado o maior educador de surdos, na Alemanha, fundando, em 1750 a primeira escola pública baseada no Oralismo. Considerava que ensinar os surdos através da dactilologia era prejudicial para os alunos. Foi um grande crítico do método de L'Épée, juntamente com Thomas Braidwood e Jacob Rodrigues Pereira (Carvalho, 2007).

Em França, o Abade Sicard (1742 – 1822) deu seguimento à obra do abade de L'Épée, enquanto director do Instituto de Paris. Foi preso e salvo pelos alunos desta instituição, liderados pelo professor surdo Jean Massieu. Escreveu o livro “A Teoria dos Gestos” e, em 1800, a obra “Curso de instrução de um Surdo-Mudo de Nascimento” (Coelho, 2010 e Carvalho, 2007). Sicard era grande defensor da LG e considerava, tal como cita Sacks, que a introdução da LG “abre as portas da [...] inteligência pela primeira vez” (2010:29).

Com a Revolução Industrial, assistiu-se a uma época de grande rivalidade entre os defensores dos métodos oralistas e dos gestuais. Os educadores oralistas tinham como principal objectivo que os surdos se tornassem o mais semelhantes possível com os ouvintes. A surdez era vista como um problema médico, uma doença e deficiência que tinha que ser resolvida através de intervenção médica e técnica. Contudo, segundo Carvalho (2007), a maioria destes educadores acabou por concluir que a LG era a língua natural dos surdos.

Em 1802, Itard foi o primeiro a fazer treino auditivo com os surdos e a partir daí surgiram muitos estudos acerca desta técnica e da leitura de fala, passando-se a divulgar e a aceitar o Método Oral (Thoma, 2006). Em 1821, Itard publicou um livro designado “Tratado das Doenças do Ouvido e da audição”, onde afirmava que os surdos eram seres primitivos emocional e intelectualmente e que estes só teriam acesso ao conhecimento se o grau de surdez diminuísse. Contudo, após 16 anos de estudos, reavaliou os seus métodos, pois chegou à conclusão que a LG era o único meio de educação dos surdos (Carvalho, 2007).

Por sua vez, em 1816, Thomas Gallaudet convida Laurent Clerc (1785-1869), um discípulo de Sicard, para implementar, nos Estados Unidos, o ensino a surdos, utilizando a língua gestual. Juntos fundaram, em 1817, a primeira escola americana para surdos. Em 1864, foi ainda criada a Universidade Nacional para Surdos-Mudos, hoje conhecida por Universidade de Gallaudet (Thoma, 2006 e Carvalho, 2007).

Segundo Coelho (2010) e Campos (2005), em meados do século XIX, vivia-se a época áurea da educação de surdos, na qual a língua gestual era considerada a língua natural, nascia uma comunidade surda, capaz de reconhecer os direitos de cidadania, de apelar ao povo surdo e de clamar pelo reconhecimento da língua gestual. Os surdos passaram a ser vistos como seres capazes e passíveis de serem educados. Começaram a surgir, por todo o mundo, comunidades de elites de surdos letrados que se reuniam nos famosos banquetes de surdos, discutindo sobre vários temas como a pintura, poesia e teatro.

No entanto, esta época foi-se desvanecendo com o aparecimento de outro movimento que foi ganhando o reconhecimento da comunidade científica. Graham Bell, em 1872, criou uma escola oralista para professores de surdos, impulsionou o ensino da fala aos surdos, acabou com as escolas residenciais, proibiu o magistério aos professores surdos, bem como o casamento entre eles. Thoma (2006) refere que Bell defendia que o ensino dos surdos devia fazer-se, exclusivamente, através do método oral. Sacks (2010:34-35) afirma mesmo que:

“O mais importante e poderoso dos representantes oralistas foi Alexander Graham Bell, que, por um lado, herdou uma tradição familiar de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala (seu pai e seu avô destacaram-se nessa área), estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiam isso) e, por outro, naturalmente, foi por si só um génio tecnológico.”

Seguidamente, viveu-se um período no qual se verificou uma proliferação de tentativas médicas e técnicas com o objectivo de diminuir o “problema da surdez”, na tentativa de aproximar o surdo à dita normalidade.

Este período era designado “Per il miglioramento della sorte dei sordomuti”, ou seja, para a “melhoria da sorte dos surdos-mudos” (Skliar, 1997:110).

Em 1880, realizou-se o Congresso de Milão. Este foi um marco histórico na repressão da língua gestual, pois os surdos foram sujeitos à oralidade, perdendo a sua identidade e referências culturais. Até esta data, estes tinham conseguido o seu reconhecimento, através de fortes lutas sociais, passando a ter direito à educação e vendo a sua língua natural, isto é, a língua gestual reconhecida e valorizada. Contudo, com este congresso perdeu-se tudo isto que havia sido conquistado. A língua gestual passou a ser proibida, os professores surdos foram impedidos de ensinar e os surdos obrigados a utilizar a língua oral. Estas práticas tinham como objectivo a aproximação à dita “normalidade”. Tal como afirma Skliar (1998:7):

“Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correcção, normalização...; instituições especiais que foram reguladas (...) pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais...”.

Com este congresso, o método oral puro passou a ser preferido, tornando-se as crianças surdas linguisticamente incompetentes e, conseqüentemente, vítimas de insucesso escolar. Tal como afirma Sacks (2010:35): “o oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral”.

Cabral e Coelho (2006:217) afirmam que, durante os anos 70, foram realizados vários estudos nos Estados Unidos, na Dinamarca, na Suécia e no Reino Unido, que permitiram verificar “o bloqueio deste modelo reabilitativo e oralizante: o rendimento escolar dos surdos era muito limitado”. Segundo Coelho (2010), o surdo voltou a ser visto como alguém intelectualmente incompetente e deficiente.

No entanto, e apesar do fracasso evidente, a perspectiva oralista manteve-se durante aproximadamente um século. Na tentativa de combater esse fracasso foram sendo desenvolvidos vários métodos renovadores oralistas, tais como: o Método Materno Reflexivo de Van Uden e o Método Verbo-tonal ou Suvag de Peter Guberina.

Contudo, a língua gestual não desapareceu, pois os surdos continuavam a utilizar a sua língua nos espaços informais e formais de comunicação. Tal como afirmam Gomes, Cabral e Coelho (2004:171): “Os surdos não deixaram de ser surdos!”.

A luta dos surdos pelo direito a serem ensinados através de uma língua gestual, ganhou força através do insucesso escolar resultante da aplicação do método oral e dos estudos linguísticos de William Stokoe, em 1960. Este sustentou que as línguas gestuais e orais têm propriedades básicas semelhantes, tendo também as primeiras uma estrutura própria, sintaxe e fonologia. Isto fez com que as línguas gestuais passassem a ser reconhecidas, os surdos passassem a assumir-se

como minoria linguística e cultural que reivindicava uma educação bilingue (Gomes, Cabral e Coelho, 2004).

Em 1975, no VII Congresso da Federação Mundial de Surdos, realizado em Washington, foi reconhecido o papel fundamental da educação na construção psicossocial dos indivíduos, havendo uma reconversão das pedagogias oralistas e recomendando-se aos governos e organismos a implementação de uma nova metodologia que tivesse em conta as línguas gestuais, surgindo então a Comunicação Total (Campos, 2005).

É ainda importante referir que, em 1996, a Resolução 48 da ONU defendia a necessidade de prever a utilização da língua gestual na educação, no meio familiar e nas comunidades, sendo necessário garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação. Defendia ainda, na norma 6, que se deve ter em atenção a especificidade da educação das crianças surdas, considerando ser necessário escolas especiais e turmas ou unidades especializadas em estabelecimentos regulares (Cabral, 2005).

Breve História da Educação de Surdos em Portugal

Segundo Carvalho (2007), a história da educação de surdos, em Portugal, pode ser dividida em três fases principais, de acordo com as metodologias utilizadas. Sendo assim, existe um primeiro período (1823-1905), onde se utilizavam metodologias gestuais com suporte na escrita; um segundo período (1906-1991), onde as metodologias oralistas, como os métodos Verbotonal, Natural e Materno-reflexivo, eram as eleitas. Por último, refere-se ainda a existência de um terceiro período (a partir de 1992), no qual se implementou e desenvolveu a educação bilingue para alunos surdos.

Em Portugal, o ensino de surdos teve início no reinado de D.João VI, com a organização do primeiro Instituto para surdos, que contou com a colaboração do professor sueco Per Aron Borg, o qual já havia fundado um semelhante em Estocolmo. Este Instituto foi sediado no Palácio Conde de Mesquitela (Lisboa),

em 1823, mantendo-se até 1827. Inicialmente, estava sob a tutela de D. João VI, passando depois para a Casa Pia de Lisboa (Carvalho, 2007). Segundo Cabral (2004), Per Aron Borg desempenhou um papel fundamental na educação dos surdos no nosso país, na medida em que os seus alunos aprenderam a comunicar através de um alfabeto manual e da LG sueca, tendo havido uma adaptação do método de ensino sueco para o sistema de ensino Português.

Entretanto, a direcção do Instituto foi assumida por Johan Borg, juntamente com José Crespim da Cunha e, em 1832, as instalações passaram a ser na Calçada das Necessidades. Em 1834, este Instituto foi transferido para o Largo da Ajuda, passando, novamente, a ser administrado pela Casa Pia de Lisboa, contra a vontade de José Crespim da Cunha, o qual, seguidamente, deixou o ensino. Após a reintegração do Instituto na Casa Pia, o ensino entrou em decadência. Com a saída deste professor, o ensino de surdos ficou a cargo de Augusto de Castro e José da Costa, ambos surdos e discípulos de Per Aron Borg. No entanto, não houve melhorias a este nível. Seguiu-se-lhes Bernardo José Fragoso até 1840, sendo substituído por José Maria Teixeira, que também era surdo. Em 1860, este Instituto encerrou devido às suas dificuldades financeiras e à decadência do ensino (idem).

O ensino de surdos voltou a ressurgir com o Padre Pedro Maria Aguilar que, após ter estudado as principais obras sobre o ensino de surdos, criou em 1870, no liceu de Marvila (Lisboa), um curso gratuito para estes alunos. Abriu ainda, juntamente com Eliseu Aguilar e D. Joana Barbosa do Lago, um instituto para o ensino de surdos, em Guimarães, o qual acabou por encerrar devido à falta de recursos. Afonso (2007) refere que este instituto apresentou bons resultados ao usar a LG e a escrita. De seguida, com ajuda da Câmara Municipal do Porto, fundou, em 1877, um Instituto de surdos nesta cidade, tendo encerrado em 1887 (idem). Quando faleceu (1879), a direcção deste Instituto ficou a cargo de Eliseu Aguilar (Carvalho, 2007). Segundo Almeida et al (2009), o Padre Maria Aguilar defendia o método da mímica e da escrita.

Em 1880, o professor francês do Instituto de Surdos-mudos de Paris, Ancient Fussilier, influenciado pelas resoluções do Congresso de Milão, veio para

Portugal, tendo inaugurado, em Benfica, um Instituto oralista para surdos e deficientes mentais (Afonso, 2007 e Carvalho, 2007). Almeida et al (2009), refere que, neste ano, começaram a surgir as primeiras influências do método oralista do instituto de Paris, tendo sido extintas as LG.

Em 1887, a Câmara Municipal de Lisboa inaugurou o Instituto Municipal de surdos, tendo convidado Eliseu Aguilar para o dirigir, tendo-se por isso extinguido o Instituto do Porto. O Instituto Municipal de “Surdos-mudos” de Lisboa era destinado a ambos os sexos, sendo admitidos alunos em regime de internato e de semi-internato. Eram cerca de quarenta alunos e apenas um professor, que também assumia o cargo de director. Em 1891, Eliseu Aguilar foi suspenso, tendo sido nomeado para professor José Miranda Barros e a direcção entregue ao director dos Asilos Municipais. Eliseu Aguilar foi readmitido em 1900 e houve uma remodelação do ensino dos surdos, ocorrendo a separação dos sexos: as raparigas foram para uma casa no Largo da Graça e os rapazes na Rua da Santíssima Trindade (Carvalho, 2007).

Em 1905, os Asilos Municipais deixaram de existir e foi nomeado o professor Joaquim Silva Campos, para substituir Eliseu Aguiar. Ainda nesta data, o Instituto Municipal passou a ser uma secção da Casa Pia de Lisboa (idem). Segundo Cabral (2004), o método intuitivo oral ou método oral puro é adoptado.

Por sua vez, no Porto, aquando a saída de Eliseu Aguiar, deixou de existir qualquer estabelecimento para o ensino de surdos, tendo sido inaugurado, apenas em 1893, o Instituto Araújo Porto, financiado por José Rodrigues Araújo Pereira (idem). Este instituto foi dirigido por Miranda de Barros e o método mímico, até então utilizado, foi substituído pelo oralismo. Em 1900, dois dos professores de surdos do instituto, Luís António Rodrigues Lobo e Nicolau Pavão de Sousa, especializaram-se, em Paris, no método oral (Almeida et al, 2009). Afonso (2007) refere ainda que, nesta altura, encontrava-se em desenvolvimento, no Instituto de Paris, o “methode intuitive”. Este método era de natureza oral pura, tendo sido adoptado quase até ao presente.

Em simultâneo ao ensino oficial, desenvolveu-se também no Porto, o ensino particular de surdos através do Abade de Arcozelo, do Padre Cândido José Aires e de Sebastião Leite Vasconcelos. Em Lisboa, o ensino particular de surdos realizou-se no Convento do Bom Sucesso, com a Madre Teresa Patronila (Carvalho, 2007).

Em 1906, Nicolau Pavão de Sousa, professor do Instituto Araújo Porto, foi contratado pelo provedor da Casa Pia de Lisboa, Jaime Costa Pinto, para reorganizar o Instituto. Almeida et al (2009:11) refere ainda que “a partir de 1905 as escolas de surdos voltaram a estar sob a alçada da Casa Pia de Lisboa”.

Com o objectivo de expandir o corpo docente dos alunos surdos, Jaime Costa Pinto convidou dois alunos daquela instituição para se especializarem no Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris, para posteriormente exercerem a função de docentes na Casa Pia, tendo sido nomeado para professor José da Cruz Filipe, devido ao facto de o outro aluno ter falecido. Este último trabalhou com um otorrinolaringologista, Carlos Ary dos Santos, que realizou vários estudos sobre a surdez (Carvalho, 2007).

Em 1913, Aurélio da Costa Ferreira, director da Casa Pia de Lisboa, promoveu um “Curso Normal” de especialização de professores para o ensino primário de surdos. Segundo Cabral (2004:42), neste verifica-se “uma influência francesa e uma tendência médico-pedagógica” tendo sido oficializado o método oral em Portugal.

O Instituto de surdos, em 1922, deixou de ser uma secção anexa à Casa Pia de Lisboa, passando a chamar-se oficialmente Instituto de “Surdos-mudos” Jacob Rodrigues Pereira (Carvalho, 2007).

Segundo Cabral (2004), em 1934, é inaugurado o Grupo Recreativo de Surdos-Mudos do Porto, por um grupo de surdos.

Com a crescente afluência de alunos surdos ao Instituto, houve necessidade de uma remodelação, em 1942, pelo que as raparigas foram transferidas da secção

da Casa Pia, em Algés, para a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição. Entretanto, a secção de Algés acabou por encerrar devido à falta de professores especializados. Em 1947, estas alunas foram transferidas para o Instituto Araújo Porto, onde existiam sessenta e seis alunos surdos (37 raparigas e 29 rapazes) (idem).

Em 1947, os professores Edmundo Pires e Carlos Pinto Ascensão foram contratados, pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira, para reforçarem o seu corpo docente.

Para aprofundar e actualizar os seus conhecimentos na área da surdez, o Provedor Campos Tavares participou no Congresso Internacional de Groningen (1950), onde também representou Portugal. Neste congresso, o provedor teve conhecimento do novo método de ensino de surdos, designado Método Materno-Reflexivo. Este método baseava-se na ideia de que “as crianças surdas, pré-linguísticas, podiam aprender a falar a língua oral, como língua materna” Almeida et al. (2009:11). Campos Tavares visitou ainda vários institutos de surdos, na Bélgica, França, Holanda, Inglaterra, Itália e Suíça. Em 1951, participou noutro congresso em Roma (Carvalho, 2007).

Após a participação nestes congressos, Campos Tavares tomou duas decisões que envolviam a educação de surdos: criou, em 1952, a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de surdos e enviou o professor António Gonçalves Amaral para a Universidade de Manchester, com o objectivo de se especializar no ensino de surdos. Quando regressou, este foi nomeado director do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e criou um curso de especialização no ensino de surdos, em 1954. Ainda neste ano, é criado o Grupo Desportivo de Surdos-Mudos de Lisboa (Cabral, 2004).

Em Novembro de 1953, Campos Tavares inaugurou o novo pavilhão escolar do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, materializando assim a reforma do ensino de surdos. Ainda neste ano, este Instituto acolheu vários alunos surdos que estavam integrados nos colégios da Casa Pia. Desta forma, o ensino destes alunos tornou-se pronto para evoluir.

É de realçar que, em 1956, foi apresentado, em Portugal, o primeiro trabalho de avaliação da inteligência da criança surda, por Amílcar Castelo (Cabral, 2004).

Segundo o mesmo autor, em 1958, é fundada em Lisboa, por despacho do Ministro da Saúde e Assistência, a Associação Portuguesa de Surdos (APS).

Carlos Pinto Ascensão, em 1963, foi nomeado para director do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, desenvolvendo o Método Oralista para surdos. A partir desta altura, a designação de “Surdos-mudos” vai desaparecendo, dando origem à designação de “surdos” (Carvalho, 2007).

Posteriormente, em 1964, foi criado o Instituto de Surdos de Bencanta, em Coimbra e no ano seguinte o Instituto de Surdos do Funchal (Cabral, 2004).

Destaca-se ainda que, em 1966, por ordem do artigo 138º do Código Civil, os surdos ainda se encontravam impedidos de exercer os seus direitos de cidadãos, tendo no entanto, a capacidade testamentária, para contrair matrimónio e de perfilhar (Carvalho, 2007).

Em 1968, foram criados os Institutos de Surdos de Ponta Delgada e do Porto e, em 1972, Fernando Pinto foi eleito como primeiro presidente surdo da APS.

O Instituto Jacob Rodrigues Pereira criou, em 1975, uma nova secção que servia de internato para os alunos surdos. Em 1979, foi fundado o centro de diagnóstico e despiste da surdez, com o objectivo de atender e encaminhar crianças e jovens surdos.

As escolas públicas do Ministério da Educação, desde 1965, passaram a integrar alunos surdos, surgindo formalmente, em 1978, os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (Almeida et al, 2009).

Contudo, no final dos anos 70, começam a surgir discussões acerca da Língua Gestual. Começou-se a adoptar a filosofia de Comunicação Total¹ e, nos anos 80, realizou-se a primeira experiência de ensino Bilingue, com monitores surdos, na escola A-da-Beja.

Segundo os mesmos autores, a formação profissional de surdos em Língua Gestual iniciou-se em 1981, com a formação de José Bettencourt e João Alberto Ferreira, na Universidade de Gallaudet. Quando regressaram, passaram a ensinar Língua Gestual Portuguesa a docentes ouvintes, técnicos, futuros intérpretes e formadores surdos.

Em 1986, a Casa Pia de Lisboa inaugurou o Colégio Aurélio da Costa Ferreira, que foi a primeira escola de surdocegos, em Portugal. No mesmo ano, criou-se a Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos (APPTRCJS), dirigida por Carlos Pinto Ascensão, então director do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (Carvalho, 2007).

O director do Instituto Jacob Rodrigues Pereira reformou-se, em 1992, passando Maria Augusta Amaral a ocupar o seu lugar. Por sua vez, Amândio Coutinho coordenou o centro de formação de professores na APPTRCJS, que foi criado em 1993.

Estes e Raquel Delgado Martins realizaram estudos científicos que contribuíram para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, na Constituição da República Portuguesa, em 1997. A partir deste acontecimento, a Língua Gestual Portuguesa passou a ter o estatuto de disciplina no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (Almeida et al, 2009).

¹ Coelho (2010:44) afirma que “nesta altura verifica-se, também, uma certa abertura de diversas instituições de educação de surdos, sobretudo quanto à utilização de métodos numa filosofia de Comunicação Total (Total Communication). Esta, para viabilizar a integração dos surdos no mundo dos ouvintes, preconiza a aliança entre técnicas dos métodos oralistas e todas uma panóplia de estratégias (...) tendo por objectivo o estabelecimento de uma comunicação maximizadora de potencialidades e conducente a um desenvolvimento total e harmonioso”.

Em 1998, com o Despacho nº 7520/98, criaram-se as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), assumindo-se oficialmente uma educação Bilingue para os surdos.

Por último, em 2009, foi publicado o Decreto-Lei nº 3/2008 que assume também uma educação bilingue para os surdos, mas ainda estabelece medidas que garantem a qualidade da mesma, tais como: a concentração de alunos surdos em Escolas de Referência, em turmas só de surdos, a introdução da Língua Gestual Portuguesa como disciplina e da Língua Portuguesa como segunda língua, entre outras.

Nestas breves retrospectivas históricas, podem-se identificar duas visões da surdez: uma visão clínico-terapêutica e uma sócio-antropológica. Na primeira tenta-se “medicalizar” a surdez, encara-se o surdo como deficiente, procura-se a cura/correção do “problema” e defende-se que o desenvolvimento da língua oral está intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo. Tal como afirma Skliar (1997), o modelo clínico-terapêutico criou uma visão relacionada com a patologia, com o défice biológico, com a surdez do ouvido, traduzindo-se em estratégias e recursos de índole reparadora e correctiva.

Por sua vez, a visão sócio-antropológica encara a surdez como diferença, considera a língua gestual como um traço identitário do surdo e da sua cultura e vê o surdo como um ser humano integrado numa cultura surda, através da qual constrói a sua identidade e desenvolve a sua língua, podendo, através desta, ter acesso à educação. Segundo Valente, Correia e Dias (2005), esta visão perspectiva a surdez como uma diferença que deve ser compreendida, respeitada e aceite pela maioria ouvinte. Jokinen (1999:108) afirma mesmo que “a visão sociocultural sobre a surdez está alinhada com princípios existentes de direitos humanos, recomendações da ONU como as Regras de Padrões e a Declaração de Salamanca e acima de tudo alinhada com a visão sobre o ser humano como uma pessoa igual, mas diferente”.

No entanto, tal como afirma Coelho (2010: 21) devemos “resistir à tentação de nos determos no modelo sócio-antropológico” e “caminhar em busca de uma

perspectiva pós-cultural, a qual se situa na interface da condição individual e de uma comunidade cultural, considerando as singularidades, os sentidos e narratividades de ambas”.

Evolução dos Métodos/Opções de Ensino na Surdez em Portugal

Ao longo dos tempos, vários métodos de ensino foram sendo utilizados com os alunos surdos, desde os que resultavam da adesão aos modelos gestualistas ou oralistas, até aos mais actuais que se fundam no modelo bilingue. Estas abordagens foram variando de acordo com as variações das representações sociais relativamente à surdez.

O congresso de Milão foi, de facto, o grande marco histórico no que respeita à educação dos surdos e à adopção do método oralista enquanto modelo totalitário. Skliar (1997:110-111) afirma mesmo que:

“As conclusões deste congresso foram tão poderosas que produziram uma divisão radical, e aparentemente irreconciliável, na história da surdez e dos surdos (...). Em verdade, a magnitude e a influência das recomendações desse congresso nos levam a considerar a existência de dois grandes períodos históricos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até à primeira metade do século XIX, onde eram normais as experiências educativas através do uso da linguagem dos sinais; e outra história posterior – de 1880 em diante, e em alguns países, até nossos dias – predomínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral”.

Com efeito, antes deste congresso, utilizavam-se metodologias maioritariamente gestualistas. Um dos primeiros métodos de ensino de surdos reporta-se ao Método Gestual com Suporte na Escrita ou Método Mímico (Carvalho, 2007). Posteriormente, com o congresso, surge o Método Articulatorio que incluía a leitura labial e que também era designado de Método Oral Puro ou Método Intuitivo. Em Portugal, este método é adoptado no Instituto Araújo Porto, no Porto, em 1893, e na Casa Pia de Lisboa, em 1905 (Cabral, 2004). De acordo com

Afonso (2007), este método manteve-se praticamente até à actualidade. Este autor afirma mesmo que a metodologia utilizada pelos institutos de educação de surdos, criados entre 1915 até 1960, “era, basicamente, oralista, concebendo o surdo como um deficiente auditivo, sendo que estas escolas especiais centravam-se na reeducação auditiva através da estimulação da leitura labial, como acesso à informação, e da fala enquanto expressão comunicacional” (idem:12).

Segundo Gomes (2010), todos os países europeus, incluindo Portugal, aderiram à metodologia oralista. No entanto, esta começou a ser posta em causa devido aos fracassos apresentados pelos alunos surdos que receberam este tipo de educação. Tal como afirma Coelho (2010:42): “A aquisição da língua vocal por parte das crianças surdas, segundo o método oralista, não apresentava o sucesso esperado, e as suas aprendizagens sociais e académicas, distanciavam-se cada vez mais das das crianças ouvintes”. Surgem, assim, novas propostas metodológicas, como tentativas de renovação do método oral puro, tais como: o Método Verbotonal ou Suvag e o Método Materno-Reflexivo.

Em 1953, Petar Guberina desenvolve o Método Verbotonal ou Suvag, em Zagreb (Cabral, 2004). Este é um método oral unissensorial, pois tem como objectivo aproveitar ao máximo os resíduos auditivos da criança, através da percepção (Ribeiro, 2009). Tal como explica Coelho (2010:43):

“é um método de reabilitação áudio-oral que parte da noção de campo de frequência optimal. Através do uso de aparelhagem sofisticada dos aparelhos Suvag, amplificadores e modeladores de frequência são determinadas as faixas em que cada criança capta melhor a fala, ou seja, quais os seus campos optimais, quer por via auditiva, quer por condução óssea, através de aparelhos de vibração. Esse trabalho subdivide-se em áreas de Ritmo Corporal, Ritmo Musical, Individual e Conjuntos”.

Em Portugal, o Método Materno-Reflexivo começou a ser aplicado em 1972, pelas equipas de Educação Especial do Ministério da Educação, e o Verbo-tonal em 1973, pelas Associações de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) (Coelho, 2010; Cabral, 2004).

Por sua vez, o Método Materno-Reflexivo, do holandês Van Uden, foi reconhecido no Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento da Surdez, em Manchester, em 1958. É um método em que se privilegia a interacção mãe-bebé, nomeadamente ao nível da conversação, bem como a reflexão sobre a gramática da língua. Esta reflexão é realizada através de registos escritos no auxiliar de memória, desenvolvendo precocemente a capacidade de leitura e de escrita. O Método Materno-Reflexivo também incide no desenvolvimento da percepção auditiva, da leitura labial e da fala (Coelho, 2010). Segundo Uden (1977), este é um método oral multissensorial pois utiliza os vários sentidos para que a criança alcance uma melhor percepção da mensagem verbal oral.

Entretanto, novos métodos de apoio à fala foram sendo desenvolvidos. Em 1965, Orin Cornett, vice-presidente da Universidade de Gallaudet, cria o Cued-Speech ou Palavra Complementada, quando se apercebe, ao realizar um relatório sobre aquele estabelecimento de ensino, que o nível médio de leitura dos alunos surdos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, se equipara ao de crianças ouvintes de 8 anos². Este método é um modo de comunicação visual que usa diferentes posições e localizações da mão em combinação com os movimentos articulatórios da boca, representando assim os vários fonemas da língua (Cue-SpeechOrg, 2011). Tal como afirma Cabral (2004), este método é um sistema oral pois “os gestos associados são totalmente desprovidos de significado e destinam-se a esclarecer a informação presente nos lábios”. Contudo, segundo Ribeiro (2009), é também um método multissensorial.

O Cued Speech, juntamente com outras estratégias e técnicas, como o *finger spelling* (dactilologia, soletração da palavra escrita através do alfabeto manual), *makaton* (uso de gestos codificados e símbolos para alcançar a comunicação), expressão plástica e dramática e a própria LG, surge numa filosofia designada de Comunicação Total. Esta tem como objectivo principal a integração dos surdos no mundo dos ouvintes. É de realçar que, dentro desta filosofia, a LG surge como uma forma de a criança aceder à língua oral e escrita e não como uma língua propriamente dita. Em Portugal, a Comunicação Total surge em 1986, depois de a

² (<http://www.daily cues.com/PFC/historia.html>).

Fundação Calouste Gulbenkian ter publicado um estudo sobre a situação educativa da criança surda e no qual refere que é necessário diversificar as metodologias e repostas educativas. O facto de a LG ser utilizada como suporte técnico-pedagógico faz com que seja usado um vocabulário gestual isolado, desprovido da estrutura gramatical dessa mesma língua, sendo utilizada a gramática da língua oral nacional, neste caso o Português, dando origem ao Português gestualizado. Devido ao facto de se utilizarem as línguas nacionais gestualizadas, esta filosofia também se designa de Comunicação Bimodal (Coelho, 2010).

Entretanto, instituições como o Instituto Jacob Rodrigues Pereira e as Equipas de Educação Especial preconizam as primeiras experiências de bilinguismo, em Portugal, em que a LG passa a ser a língua primeira do aluno surdo e o Português escrito e/ou falado língua segunda. Em 1997, a LGP é finalmente reconhecida como língua oficial pelo Lei Constitucional 1/97 que refere, no artigo 14º, nº2, alínea h), que se deve “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades”. Com isto a educação bilingue foi ficando cada vez mais sedimentada nas nossas escolas, sendo a sua aplicação legitimada pelo decreto-lei 3/2008 e pelo despacho 7520/98.

Bilinguismo na Surdez

O conceito de bilinguismo define-se como o conhecimento e uso de duas ou mais línguas. No caso dos surdos, estas línguas reportam-se à LG e à língua escrita e/ou oral da comunidade ouvinte em que estes se encontram inseridos. A LG, língua primeira, deve ser adquirida através da interacção entre a criança e o adulto, surdo que a deve inserir no funcionamento da LG, através de actividades discursivas que a utilizem, como conversas, relatos de histórias, entre outras, enquanto que a segunda língua, a língua do país, deve ser ensinada pelo adulto ouvinte. A primeira é apreendida, enquanto que a segunda é aprendida (Goldfeld, 2002; Afonso, 2005; Estanqueiro, 2006; Decreto-lei 3/2008). Svartholm defende que a criança deve ter assegurada a aquisição e desenvolvimento de uma

primeira língua e refere que “se uma criança, ouvinte ou surda, não puder ter uma participação activa em situações comunicativas nas quais esteja sendo usada uma língua inteligível, não se pode contar com um desenvolvimento normal na primeira língua” (1998:40).

Com o aparecimento de uma perspectiva bilingue, surge a questão da presença do professor surdo na educação das crianças surdas. Coelho (2004) afirma que “o docente surdo com formação superior será, simultaneamente, o professor de LGP por excelência, o falante nativo que aprofundou os seus conhecimentos nos domínios metalinguísticos das duas línguas, e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade. A sua presença é crucial desde o primeiro momento na vida da criança surda, no acompanhamento à família e ao longo de todo o percurso escolar até, pelo menos, ao fim da adolescência”.

Almeida et al (2009) defende que os docentes de LGP são fundamentais na vida das crianças surdas, assemelhando-se mesmo a pais surdos. Refere que estes profissionais usam estratégias para manter o contacto visual, exploram a expressão facial, identificam os objectos pelo respectivo gesto, alargam o vocabulário gestual, ajudam na localização dos gestos no corpo da criança, entre outras. Em suma, utilizam estratégias que só eles sabem utilizar, melhor do que qualquer ouvinte.

Por outro lado, o professor surdo representa o melhor modelo para a criança surda pois só ele vai conseguir transmitir o sentido de identidade surda e a sensação de pertença a uma cultura própria, caracterizada por apresentar uma língua gestual identificativa da mesma. Coelho (2007:71) afirma que a presença do professor surdo “será determinante para a construção de uma identidade positiva e o garante de um modelo linguístico particularmente significativo”.

O modelo bilingue tem então como objectivo conceder às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas das ouvintes, permitindo-lhes desenvolver as suas competências comunicativas e linguísticas, a sua identidade cultural e fazer aprendizagens. Skliar (1997:146) refere que “o objectivo do modelo bilingue é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda

desenvolver as suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte”.

Quadros (1997) e Skliar (1998) referem que uma educação bilingue e bicultural para alunos surdos deve proporcionar um ambiente linguístico adequado às especificidades cognitivas e linguísticas dos mesmos, permitir a sua identificação com adultos surdos de modo a proporcionar o seu pleno desenvolvimento social e emocional, assegurar que estes sejam capazes de desenvolver as suas competências metacognitivas e ainda que acedam a toda a informação curricular e cultural. Sendo assim, segundo Coelho (2007), não existe apenas um único modelo de educação bilingue para surdos, pois tal como afirma Skliar (1997:149): “a educação bilingue não parece assumir um modelo contínuo ou homogéneo, mas, pelo contrário, apresenta diferentes matizes de organização institucional, de mecanismos didácticos, e de relações entre as línguas e, fundamentalmente, de objectivos pedagógicos”. Isto significa que a educação bilingue deve diferenciar os seus métodos e objectivos de ensino, bem como a própria organização da escola, de modo a que cada aluno alcance o sucesso educativo.

Capítulo II

CAPÍTULO II

A Terapia da Fala

A Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala (APTF, 2004), num documento designado «A Terapia da Fala em Portugal» define este profissional como:

“O profissional responsável pela prevenção, avaliação, tratamento e estudo científico da comunicação humana e das perturbações com ela relacionadas. Neste contexto, a comunicação humana engloba todos os processos associados com a compreensão e produção de linguagem oral e escrita, bem como as formas de comunicação não verbal.

As perturbações reportam-se à fala e à linguagem, que são dois dos aspectos mais complexos e desenvolvidos do funcionamento cerebral, bem como ao funcionamento auditivo, visual, cognitivo – incluindo a aprendizagem –, muscular oral, respiratório, vocal e da deglutição”.

O TF pode desenvolver um trabalho directo com crianças e jovens, a diferentes níveis, quer sejam portadores de processos patológicos (ex: afasias) ou não (ex: alunos cujo português não é a sua língua materna). Pode ainda desenvolver um trabalho indirecto com todos os que se relacionam com o utente, tais como: a família, grupo de pares, profissionais da educação e da saúde e comunidade (Ministério da Educação – DGDIC, n.d.).

No que respeita aos locais de exercício da profissão, existem vários contextos, públicos ou privados, onde o TF pode exercer as suas funções, quer no sector da saúde quer no da educação (APTF, 2004). Para além dos hospitais e clínicas privadas, o TF encontra-se também em instituições de solidariedade social e em escolas, nomeadamente, nas Unidades de Autismo, Unidades de Multideficiência, nas antigas Unidades de Apoio aos Alunos Surdos e, mais recentemente, nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

O surgimento da terapia da fala decorreu da necessidade de resolver várias alterações linguísticas e comunicativas que foram surgindo ao longo dos séculos. Esta valência teve origem, após a 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos, associada à recuperação e reabilitação dos soldados que participaram na mesma. Antigamente, esta tarefa competia aos filósofos, biólogos, médicos e professores, uma vez que ainda não existia a terapia da fala como profissão. Como exemplo, encontra-se o caso da surdez, pois muitos dos surdos que beneficiaram deste apoio referem que o mesmo foi assegurado, maioritariamente por professores. Contudo, no século XX, começaram a aparecer alguns profissionais que se dedicavam especialmente a este tipo de problemas, tendo-se, para isso, apoiado em várias áreas do conhecimento, tais como: medicina, psicologia, linguística, genética e ciências sociais (Largo, 2001).

Em Portugal, a terapia da fala enquanto área profissional nasceu no ano de 1962 com a criação do primeiro curso na Escola Superior de Saúde de Alcoitão. Este era composto por três anos, dando equivalência ao bacharelato. Só em 2000, é que surgiu, naquela escola, a licenciatura em terapia da fala. Actualmente, e após o Tratado de Bolonha, o curso deixou de ser bi-etápico, passando a existir apenas a licenciatura. Assim sendo, os profissionais detentores dessa formação ficam aptos para realizar as suas funções, em qualquer área de actuação e em qualquer contexto, na medida em que não existem, ainda, especializações numa determinada área, durante o curso. A realização de mestrados, doutoramentos e a própria experiência profissional é que leva o TF a realizar a sua própria especialização. Segundo Capitão (2009), o terapeuta da fala tem sido, tradicionalmente, associado à área da saúde.

Já nos Estados Unidos da América, o curso de terapia da fala tem a duração de quatro anos. No entanto, findo este tempo, os TF apenas podem exercer funções em contexto escolar. Só após a elaboração do curso de mestrado, com a duração de dois anos, é que podem praticar a profissão em clínicas, sem qualquer tipo de supervisão. Podem ainda optar pela especialização na área da terapia da fala ou da audilogia. Na sua maioria, estes profissionais trabalham em escolas públicas e hospitais, sendo o número de clínicas privadas bastante reduzido (Bacha e Osório, 2004).

Na década de 1950/1960, surgiu a terapia da fala no Brasil (designada de Fonoaudiologia), com a criação do curso de Fonoaudiologia nas Universidades do Rio de Janeiro e de S. Paulo. No entanto, nas décadas de 40 e 50, havia já profissionais, na sua maioria professores, que realizavam a mesma função que os futuros fonoaudiólogos (Terapeutas da Fala). Estes eram designados de ortofonistas, terapeutas da palavra ou logopedistas e competia-lhes a correcção da fala. Para isso, tinham que realizar cursos de formação de, aproximadamente, três meses. Actualmente, o curso de Fonoaudiologia tem a duração de quatro anos, podendo o fonoaudiólogo actuar, quer na área da audiolgia, quer na área da terapia da fala (Bacha e Osório, 2004).

Segundo os mesmos autores, um documento publicado em 1994, pela American Speech-Language and Hearing Association (ASHA) em colaboração com a International Association of Logopedics and Phoniatrics, demonstra que em países como China, Rússia, Dinamarca, Tailândia e Arménia, a acreditação da profissão está ao cargo do Ministério da Educação, ao passo que em países como Portugal, Alemanha, Finlândia, Japão e Israel, esta é da responsabilidade do Ministério da Saúde. Existem ainda países nos quais a acreditação é da responsabilidade de ambos os Ministérios. É de notar que em todos os cursos de terapia da fala se podem encontrar disciplinas no âmbito da educação e da saúde.

No nosso país, a terapia da fala é, habitualmente, associada à área da saúde, tendo, no entanto, ganho mais projecção noutros contextos, especialmente no escolar. Segundo Danesi (2008:18) ao longo do tempo, a terapia da fala tem sido fortemente influenciada pela medicina, apesar de, actualmente, já se distanciar um pouco da mesma devido às influências da linguística, psicologia, pedagogia, antropologia e psicanálise”.

A Terapia da Fala em Contexto Escolar

Em Portugal, o exercício da profissão em instituições do ensino regular faz-se nos jardins-de-infância e nas escolas do ensino básico e secundário sendo que, o número de TF, neste contexto, é insuficiente face às necessidades (APTF, 2004). No entanto, verificou-se um aumento considerável do número de TF, em contexto escolar, desde a publicação do Despacho nº 7520/98, especialmente no apoio a alunos surdos (Ribeiro, 2009). Segundo Capitão (2009), com a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos, em 1998, os TF passaram a ser incluídos nas equipas educativas, juntamente com os formadores de LGP e intérpretes de LGP. Com a publicação do decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, criaram-se Agrupamentos de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, tendo havido um aumento significativo do número de TF, em contexto escolar. Os TF encontram-se ainda em agrupamentos detentores das unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, bem como unidades de multideficiência.

Sendo assim, em contexto escolar, o TF pode e deve actuar em estreita colaboração com todos os profissionais da equipa pluridisciplinar, tendo sempre como objectivo primordial o sucesso do aluno. A actuação integrada entre o TF, o professor e a família permite a realização de actividades múltiplas no sentido da promoção e desenvolvimento de competências relativas à comunicação e efectivação de aprendizagens. O facto destes profissionais poderem trabalhar inseridos no contexto natural da criança constitui um aspecto positivo, pois ser-lhes-á fácil aceder ao tipo de trabalho desenvolvido por cada um dos outros profissionais da equipa, aos objectivos definidos para cada etapa e à natureza das relações da criança com os diferentes interlocutores que fazem parte do seu quotidiano.

O âmbito da intervenção do TF, em contexto educativo, engloba a prevenção, o rastreio, a consultadoria, a avaliação e diagnóstico, o tratamento, a intervenção, a gestão, aconselhamento e seguimento das crianças e jovens com perturbações variadas (Ministério da Educação – DGDIC, n.d.).

A função do TF deve, então, centrar-se não só ao nível da avaliação e intervenção, mas também da prevenção.

Pensar em prevenir significa, essencialmente, tentar garantir condições que evitem ou minimizem a probabilidade de ocorrerem alterações. Quando se identificam e controlam os factores de risco, a incidência de muitas perturbações tende a diminuir ou até mesmo a ser eliminada. Sendo assim, o TF tem um papel crucial na prevenção de perturbações da comunicação, linguagem e fala, especialmente ao nível da intervenção precoce. O TF pode actuar ao nível da prevenção primária, promovendo interacções positivas entre as crianças e os seus interlocutores (família e cuidadores em creche e jardins-de-infância); da prevenção secundária ao colaborar na detecção de possíveis alterações; e ainda da prevenção terciária ao proporcionar serviços de intervenção precoce que ajudem na eliminação de alterações já existentes, evitando que estas piorem e acarretem, futuramente, outras dificuldades associadas (ASHA, 2008). Segundo Ribeiro (2009), em jeito de prevenção, o TF pode desempenhar, em contexto escolar, as seguintes funções: identificar precocemente alterações que prejudiquem a aprendizagem da leitura e da escrita, prestar esclarecimentos a pais e colegas da equipa pluridisciplinar e ainda proporcionar actividades a realizar na sala de aula que promovam as competências comunicativas e facilitadoras das aprendizagens escolares dos alunos.

Em contexto escolar, o campo da prevenção pode ser visto como um dos objectivos que levam professores e TF a procurar, de forma mais activa e sistemática, actuações em conjunto, tendo em vista, principalmente, prevenir alterações de linguagem que possam prejudicar o processo de aprendizagem (Zorzi, 2003).

O TF colabora também na avaliação das necessidades dos alunos, juntamente com os restantes profissionais da equipa (ASHA, 2010). A ele compete-lhe a realização de uma avaliação formal das competências comunicativas dos alunos, com testes de avaliação padronizados e aferidos, suportados por uma avaliação prévia de natureza informal. Posteriormente, baseado nos resultados desta

avaliação, deve elaborar o seu plano de intervenção, bem como colaborar na elaboração do plano educativo individual do aluno.

No que respeita à intervenção do TF em contexto escolar, esta, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), tem como objectivos eliminar as dificuldades que impeçam o desenvolvimento e o uso adequado da linguagem oral e escrita, facilitar as actividades sociais e educacionais da criança auxiliando-a na aquisição de uma nova forma de expressão, bem como de estratégias comunicativas verbais e não verbais (ex: Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação) e modificar os factores contextuais com o objectivo de reduzir e/ou eliminar as barreiras comunicativas facilitando, assim, o sucesso da comunicação oral e escrita. Compete ainda ao TF formar/informar os professores acerca da linguagem oral e escrita, do seu desenvolvimento e quais os objectivos da sua optimização em contexto escolar (ASHA, 2004). É de salientar que a linguagem é um objecto de aprendizagem, mas também um meio de aquisição de outros conhecimentos. Por estas razões o seu ensino formal faz parte do programa escolar, essencialmente na sua forma escrita, através da alfabetização dos indivíduos (Zorzi, 2001).

A Terapia da Fala na Surdez

Com a publicação do Despacho nº 7520/98, que ditou a criação de Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), começaram a surgir os primeiros TF a exercer funções com esta população. Actualmente, com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, os TF passaram a estar colocados em EREBAS, onde se pratica uma educação bilingue, que tem como objectivos o domínio da LGP, como língua primeira e o domínio do português escrito e, eventualmente, falado como segunda língua (Decreto-Lei 3/2008).

Por vezes, ainda se olha para o TF como um agente reabilitador e enquadrado numa perspectiva de educação de surdos oralista (Capitão, 2009). No Brasil, chega-se mesmo a questionar o papel deste profissional com esta população, defendendo-se que ele apresenta um olhar puramente clínico-terapêutico da

surdez, tendo como principal objectivo a reabilitação do surdo, não tendo em conta a sua especificidade linguística e cultural (Lacerda e Mantelatto, 2000). Compete, por isso, ao TF demonstrar que as suas práticas profissionais vão muito mais para além da reabilitação da fala e que respeita a condição de cada um, incluindo a dos surdos.

É verdade que, ao longo dos tempos, a terapia da fala esteve sempre associada a uma educação oralista. Tal como afirmam Lacerda e Mantelatto (2000:24-25): “No último século, a educação das crianças surdas foi fundamentada na perspectiva da aquisição da linguagem oral como requisito básico para a sua integração na sociedade ouvinte (...). A Fonoaudiologia, surgindo nos anos sessenta, assume este mesmo paradigma e trabalha sobre as bases do oralismo, buscando reabilitar a criança surda”.

Este facto deveu-se, não só à própria evolução ao nível da educação dos surdos e das representações sociais relativamente aos mesmos, mas também à concepção de linguagem do próprio TF. As mesmas autoras defendem que os seus modelos de actuação com os surdos variam de acordo com esta concepção.

Ao longo do tempo, a terapia da fala foi desenvolvendo um conjunto de saberes e procedimentos terapêuticos, no que respeita ao conhecimento e interacção com o sujeito enquanto ser comunicador. O seu foco principal é, ou deveria ser, o comprometimento de linguagem de cada indivíduo com o seu parceiro de comunicação. Seguindo esta ideia, a terapia da fala não se restringe apenas à díade saúde-doença, mas também a questões educacionais, sociais e clínicas. No entanto, o facto de, durante muitos anos, a terapia da fala estar voltada, principalmente, para a correcção ou ensino, está directamente relacionado com a sua origem, a qual está ligada ao ensino da língua e do bem falar. Consequentemente, esta prática foi apresentando um carácter reabilitador.

Contudo, actualmente, a terapia da fala passou a ser vista não apenas como um acto de reabilitação. Lacerda e Mantelatto (2000:36) afirmam que:

“Talvez o insucesso em muitos casos e as teorias de linguagem apontando para o interesse em se considerar a linguagem humana em funcionamento, compreendendo a linguagem como constitutiva do sujeito, preocupada com as interacções entre os interlocutores e os modos como ela se dá, focalizando modos de construção; das práticas enunciativas e discursivas levaram a Fonoaudiologia a se rever e a buscar abordagens diferentes daquelas apoiadas exclusivamente em técnicas e treinamentos. Passou-se, então, a considerar os processos interlocutivos compreendidos em seus aspectos históricos e culturais”.

Esta nova forma de actuar da terapia da fala é especialmente importante no caso dos surdos, na medida em que considera o surdo enquanto sujeito detentor de uma língua e cultura próprias.

No Brasil, o Conselho Federal de Fonoaudiologia definiu o lugar deste profissional numa abordagem oralista, numa filosofia de comunicação total e no bilinguismo. Assim, numa abordagem oralista, o fonoaudiólogo tem como principal objectivo diminuir a dificuldade auditiva, aproximando o surdo o mais possível do ouvinte. Não há estimulação da LG e procura o desenvolvimento da oralidade, utilizando apenas pistas auditivas como via de acesso. Já numa filosofia de comunicação total, o fonoaudiólogo faz uso da LG com o objectivo de facilitar a comunicação. Desenvolve a leitura de fala e o treino articulatorio e auditivo, em simultâneo com a colocação precoce de próteses, a leitura e a escrita. Por último, numa abordagem bilingue, o fonoaudiólogo realiza a estimulação da língua oral em simultâneo com a aquisição da LG sendo necessário para isso que o surdo esteja em contacto com outros surdos que a dominem. Este profissional só pode usar a LG como meio de comunicação, nunca a podendo ensinar. Deve ainda procurar preservar a estrutura gramatical das duas línguas, levando o surdo a realizar uma reflexão metalinguística das mesmas (Nascimento, 2002).

Terapia da Fala e Educação Bilingue

O TF que exerce funções em escolas que privilegiam a educação bilingue tem como objectivo principal promover o desenvolvimento da comunicação e da linguagem dos seus alunos, atendendo à especificidade de cada um. Para tal, terá que realizar uma avaliação, pormenorizada e conjunta com todos os membros da equipa pluridisciplinar, com a finalidade de identificar as áreas em que o aluno apresenta mais dificuldades. Posteriormente, elaborará um plano de intervenção que deverá ter em conta não só as dificuldades por ele diagnosticadas, mas também as identificadas pelos restantes membros da equipa. Capitão (2009:18) refere que “A estreita colaboração entre todos os intervenientes é fundamental para o sucesso do plano educativo individual e do processo terapêutico”. Deve-se ter em atenção que este plano terá que ser implementado e sujeito a avaliações periódicas para se realizarem eventuais reajustamentos.

De um modo geral, o TF pode actuar a vários níveis linguísticos: semântica (expansão do vocabulário, compreensão de material verbal, capacidades metalinguísticas...), pragmática, morfossintaxe (construção de frases gramaticalmente correctas e cada vez mais elaboradas), leitura de fala, articulação verbal, capacidade auditiva, voz, entre outros. Certamente, que estes níveis de intervenção variam de acordo com as características de cada aluno e objectivos da família.

O TF deve contar com a colaboração activa da família do aluno, com o objectivo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido durante as sessões e também de fornecer a informação necessária para que esta compreenda a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Segundo Felgueiras (1999) e Correia (1998), é necessário que se estabeleça uma relação de colaboração entre a família e o terapeuta para permitir a consistência e a continuidade das práticas educativas nos dois contextos em que a criança está inserida.

A família é um agente modelador da criança em todos os seus níveis de desenvolvimento, nomeadamente no que respeita ao nível social. As opções educativas e ajudas técnicas escolhidas, bem como o ambiente linguístico no qual ela se desenvolve e a metodologia de intervenção adoptada são condicionadores do desenvolvimento social da mesma, na medida em que a aquisição de uma língua, seja ela oral ou gestual, é imprescindível para o relacionamento social da criança (Santos, 2005). Serrão (2009:140) refere que “a família vai ter de assumir, em liberdade e com autonomia, as decisões sobre a pessoa surda em desenvolvimento”. Sendo assim, o TF tem que “estar cada vez mais capacitado para cumprir com o seu dever ético e com a sua responsabilidade, que é justamente esclarecer e informar as famílias ouvintes, com filhos surdos, de toda a produção de conhecimento sobre a surdez, de proporcionar que tenham acesso às pesquisas mais recentes, deixando a decisão da escolha para cada família, individualmente, de acordo com os seus próprios valores e princípios, mas informada e conscientizada de todas as possibilidades e limites” (Danesi, 2008:16-17). Segundo Lacerda e Mantelatto (2000), a postura que o TF vai assumir perante os pais vai influenciar a sua aceitação precoce relativamente à LG, bem como o tipo de escolarização pretendido para a criança.

A terapia da fala, na surdez, deve ter como objectivo principal o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos surdos. No entanto, muitas vezes, a linguagem do surdo é reduzida à sua produção articulatória, impedindo que este se desenvolva na sua plenitude (Lacerda e Mantelatto, 2000). Na criança surda o desenvolvimento da linguagem está dificultado pela falta de audição que limita o acesso ao código oral e pela falta de acesso à sua língua natural, que é a língua gestual. Tal como afirma Helen Keller, este processo de desenvolvimento é “lento e sempre custoso”. Sendo assim, é de salientar a importância da interacção social para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. É fundamental, por isso, que a criança surda seja submetida a uma intervenção precoce e que contacte com outras crianças e adultos surdos, para que assim possa ser sujeita a um banho linguístico e possa construir a sua identidade de forma positiva. Amaral (2008:8) refere que

“se numa fase precoce forem proporcionadas a todas as crianças surdas as bases linguísticas de forma similar às das crianças ouvintes – o que actualmente só acontece às crianças filhas de pais surdos – as suas fases de desenvolvimento linguístico bem como toda a relação linguagem/pensamento processar-se-ão normalmente sendo um passo significativo para evitar situações futuras de atraso a todos os níveis que atinge ainda hoje grande parte das crianças e jovens surdos”.

A criança surda deve ter, então, o direito de crescer bilingue, ou seja, deve adquirir a língua gestual como primeira língua e a língua oficial do seu país como língua segunda (Goldfeld, 2002).

Cárnio, Couto e Lichtig (2000:52-53) afirmam que a intervenção ao nível da terapia da fala com o surdo:

“Visa à melhora na qualidade de sua comunicação, conseqüentemente, melhora de linguagem. [...] Também pode colaborar para aprimorar a inteligibilidade da fala, dos surdos que quiserem utilizar a Língua Oral; desenvolver as habilidades auditivas; desenvolver e aperfeiçoar a Língua Escrita: e desenvolver programas de orientação à família.

Dessa forma, o surdo poderá optar pelo uso da Língua Portuguesa oral/escrita ou Língua de Sinais dependendo de quem será o seu interlocutor. O nosso objectivo final é que o surdo se sinta realizado como ser humano e cidadão”.

Segundo Capitão (2009) e Lacerda e Mantellato (2000), a terapia da fala, num contexto educativo bilingue, tem como principal objectivo desenvolver as competências comunicativas nos alunos surdos, de modo a que o domínio da Língua Portuguesa escrita e/ou oral, possibilite que estes participem activamente na comunidade ouvinte. Por outro lado, a terapia da fala também deve ter em atenção os parceiros de comunicação ouvintes, promovendo as suas competências comunicativas, de forma a que estes consigam comunicar de forma eficiente com os alunos surdos, havendo então uma maior participação social entre surdos e ouvintes.

A terapia da fala, enquadrada num modelo bilingue, deve ter como princípio a exposição precoce do surdo à LG, na medida em que esta é uma língua que é aprendida naturalmente por ele, não necessitando de ser ensinada. Para além disso, a aquisição desta língua vai permitir o desenvolvimento da sua linguagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento integral (Lacerda e Mantellato, 2000).

O terapeuta da fala, que pretenda atender à educação bilingue do aluno surdo, deve aceitar a língua gestual como a língua natural do mesmo e perceber que esta vai permitir o desenvolvimento da língua da comunidade ouvinte, quer na sua modalidade oral, quer na escrita. Deve ainda ter em conta a cultura surda e as condições linguísticas do surdo, respeitando a sua vontade capacidade em desenvolver ou não a língua oral. Contudo, na eventualidade de o aluno surdo pretender aprender a língua da comunidade ouvinte, o TF deve estruturar uma forma de trabalho que evite o treino e as repetições descontextualizadas e que promova situações em que a fala e/ou a escrita sejam desenvolvidas funcionalmente (idem).

Acima de tudo, não se deve cair em radicalismos e passar de um extremo em que o surdo era obrigado a falar, para um outro em que não deve falar. O surdo deve ter a possibilidade de desenvolver a linguagem, através da língua gestual, bem como de aprender a língua escrita e/ou oral da comunidade ouvinte na qual se encontra inserido (idem).

Ao longo da história, foi-se verificando uma violência silenciosa sobre a cultura surda através da “eliminação dos surdos, a proibição da língua, a imposição do oralismo, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. Tudo isso tem-se constituído em trucidamento da identidade surda, em *surdicídio* provocado pela presença do modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação ou *ciborguização*” (Perlin, 2004:79). Strobel (2007) refere que esta representação ouvintista ainda se verifica frequentemente na sociedade, sendo que esta ambiciona que os surdos se tornem o mais possível parecidos dos ouvintes, curados e normalizados. Já Emannuelle Laborit refere esta ideia quando relata a seguinte conversa com a sua mãe: “O ortofonista disse para não nos

preocuparmos, que tu havias de vir a falar. Deram-nos esperanças: com a reeducação e os aparelhos vais acabar por ser uma “ouvinte”. Com atraso, evidentemente, mas hás-de conseguir (Laborit, 2000:28).

Compete, então, ao TF que trabalha com surdos tudo fazer para que estes sejam respeitados enquanto seres portadores de uma identidade própria, seres bilingues e biculturais, defendendo os seus direitos que, tal como afirma Danesi (2008:19), se resumem ao

“Direito à igualdade linguística, à aquisição da língua de sinais e ao uso da mesma, direito de fazer opções linguísticas, de se comunicar com seus pares, de receber tratamento especializado e, sobretudo direito de ser bilingue e bicultural. A compreensão desta realidade é que permitirá em um futuro que surdos e ouvintes possam se comunicar em um plano de igualdade, contribuindo para uma aproximação entre dois mundos “.

Em jeito de conclusão corrobora-se com a ideia de Laborit quando afirma “que nada deve ser recusado aos surdos, que todas as linguagens podem ser utilizadas, sem guetos nem ostracismos, para que possam ter acesso à VIDA” (2000:13).

Representações dos Surdos face à Terapia da Fala

Tal como aconteceu com as representações sociais face à surdez, as representações das pessoas surdas face à terapia da fala também foi evoluindo com o passar do tempo. Estas não deixam de estar intimamente relacionadas com a própria evolução da educação de surdos e as metodologias aplicadas.

A profissão de TF é recente, pelo que muitas destas representações se referem a práticas utilizadas por professores, educadores, entre outros, e não ao terapeuta da fala propriamente dito. Contudo, a terapia da fala esteve sempre mais relacionada com o contexto médico do que com o contexto educativo e, por isso,

mais centrada no modelo clínico-terapêutico da surdez do que no sócio-antropológico.

Segundo Gomes (2010), a terapia da fala tem como objectivo desenvolver a capacidade articulatória dos surdos, bem como a leitura labial. Para esta autora, “há uma tentativa de modificar o corpo dos surdos, numa tentativa de os tornar semelhantes aos dos ouvintes” (2010:109).

No seu estudo, Gomes (2010) refere que a terapia da fala é percebida pelos surdos de várias maneiras. Contudo, através da análise dos excertos das entrevistas publicadas no mesmo estudo, verifica-se que a grande maioria considera a terapia da fala positiva para o seu desenvolvimento.

Um dos entrevistados, à data com 37 anos, surdo profundo pós-linguístico, referiu na sua entrevista que “todos os surdos que tenham implantes cocleares, próteses, ou mesmo que não usem nada, devem ter acesso a aulas de terapia da fala e aprender a fazer leitura labial” (idem:71).

Um outro, de 21 anos, surdo profundo pré-linguístico, afirma que frequentar as sessões de terapia da fala “valia a pena, porque depois podia comunicar com as outras pessoas, porque a maioria é ouvinte, não gestualiza. Preciso de dominar minimamente...” (idem:79).

O antigo presidente da Associação de Surdos do Porto, Armando Baltazar, surdo profundo pós-linguístico, na altura com 55 anos, nunca fez terapia da fala, devido ao profundo desânimo por ter ficado surdo, no entanto arrepende-se de não o ter feito. Baltazar afirma mesmo: “penso que foi um dos maiores erros da minha vida não me ter esforçado a aprender a leitura labial...” (idem:88).

Com 21 anos, uma surda profunda e implantada, também frequentou sessões de terapia da fala e, refere: “Eu gostava da maioria das sessões. Às vezes estava mal disposta, cansada, as coisas corriam mal. Mas gostava de ir, para poder aprender mais” (idem:100).

Laborit (2000:21), no seu livro, também aborda o tema da terapia da fala. Relativamente a esta, ela refere que:

“A aprendizagem da comunicação começou pelo método de Borel-Maisonny, com uma ortofonista, uma mulher extraordinária, que soube ouvir os queixumes da minha mãe, suportar o seu desespero e as suas lágrimas. Brincava comigo às bonecas, com água, aos jantarinhos. Mostrou à minha mãe que era possível estabelecer uma relação comigo, fazer-me rir, para que eu continuasse a viver como «antes» de ela se ter apercebido da minha surdez”.

“Aprendi a articular os AA, os BB, os CC, mostravam-me as letras através de movimentos dos lábios e de gestos das mãos”.

“A minha mãe assistia às sessões. Era um estabelecer de contacto mãe/filha. Foi por se identificar com aquela mulher que a minha mãe reaprendeu a falar comigo”.

Um outro estudo realizado por Danesi (2000) apresenta algumas representações de surdos face à terapia da fala, no Brasil, lá designada de Fonoaudiologia.

Uma professora surda de 25 anos de idade, relata que esta prática é pertinente, “mas só deve ser iniciada aos 7 anos, quando começar o ensino do Português. A criança surda deve, em primeiro lugar, dominar a língua natural da sua comunidade, para depois aprender o oral” (idem:29).

Já uma outra, de 32 anos, a respeito da terapia da fala afirma: “Eu não gostava, era sempre igual, muito cansativo. Agora acho importante falar, para depois poder me comunicar com os ouvintes. Só percebi isso depois que amadureci” (idem:34).

Por sua vez, um jovem, de 17 anos de idade, considera que a LG é de extrema importância para a sua vida, não descartando, no entanto, a importância da fala e da escrita. Ele refere que gosta de ir às sessões de fonoaudiologia, embora já tenha frequentado sessões cujas técnicas eram muito exigentes e confusas. Ele alerta ainda para o facto de a actual fonoaudióloga saber LG. (Danesi, 2000).

Um outro testemunho foi dado por uma jovem, de 30 anos, que afirma o seguinte: “Acho importante ir ao fonoaudiólogo, porém é muita despesa para a minha família, por isto parei, já estou satisfeita com a minha fala, apesar de não conseguir me comunicar com as vendedoras, quando necessito comprar algo, preciso de auxílio de um ouvinte” (idem:40).

Uma menina, de 14 anos, refere: “Eu acho importante ir na fonoaudióloga para aprender a entender meus amigos e me comunicar com eles. Quero aprender a falar cada vez melhor, acho que ajuda a conseguir um bom trabalho” (idem:43).

Apesar de considerar que o trabalho de fonoaudiologia é importante para o desenvolvimento do surdo, uma jovem, de 29 anos, pensa que o modo como este se realiza não é o mais adequado, na medida em que não acha correcto que as sessões decorram em horário lectivo, interrompendo as actividades realizadas pelo surdo em conjunto com o grande grupo. Por outro lado, defende ainda que este profissional deve saber e utilizar a LG com os surdos (Danesi, 2000).

Com 31 anos de idade, Andreia, relativamente à terapia da fala, afirma:

“Eu acho importante o trabalho que a fonoaudiologia faz com a escrita. Depois que me formei, no 2º grau, procurei uma fonoaudióloga para aprender melhor o português escrito. Penso que o surdo deve saber escrever da melhor maneira possível, pois sendo a escrita uma forma de comunicação muito importante, é fundamental que o surdo domine. Quando era pequena fui durante um longo tempo na fonoaudióloga, para aprender a falar. Penso que o oral só deve ser trabalhado por opção do surdo. É como o ensino de uma língua estrangeira para o ouvinte. Aprende quem quer. Mas a escrita é importante para todos os surdos” (idem:54).

Por último, um jovem, de 17 anos, considera que a terapia da fala pode ajudá-lo a melhorar ao nível da sua qualidade vocal e da fala, sendo esta importante para ele. Ele diz: “Eu quero falar para fora, quero melhorar o meu modo de falar. Este foi o meu objetivo quando resolvi ir para a fonoaudióloga” (idem:61).

Estes testemunhos revelam que todos os entrevistados são da opinião de que a terapia da fala foi uma mais valia para eles enquanto alunos e cidadãos. Alguns gostaram das sessões, outros não, mas todos referem ser importante e querem aprender ainda mais. Nota-se que a grande maioria associa a terapia da fala à promoção da oralidade, com excepção de uma entrevistada brasileira que salienta a importância desta valência para a aprendizagem da leitura e da escrita. O facto de o saber LG é também um facto valorizado pelos surdos. Moura, Lodi e Harrison (1997:353) corroboram com esta última ideia ao afirmarem que para o TF que exerce funções em contexto escolar, o “pré-requisito básico é saber a língua de sinais, que vai permear a relação do profissional com o surdo e lhe dar instrumentos para a execução do seu trabalho”.

Parte II – Investigação Empírica

Definição do Objecto de Estudo e Metodologia

O facto de se terem realizado vários estudos na área da linguística, da psicolinguística e da neurolinguística fez com que se concluísse que a LG é a língua natural dos surdos e ainda que estes/estas deveriam ser ensinados através da mesma. O seu reconhecimento enquanto grupo bilingue e bicultural levou a que se realizassem diversas experiências, no âmbito da educação, em vários países da Europa e nos Estados Unidos da América, verificando-se que a melhor resposta educativa para estes alunos seria, então, a educação bilingue. Considera-se educação bilingue aquela que proporciona às crianças surdas a aprendizagem de duas línguas, em contexto escolar. Baseia-se no reconhecimento da LG como língua natural e primeira, partindo desse pressuposto para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (Almeida et al, 2009).

Estes autores consideram que “as respostas educativas a alunos surdos pressupõem a plena participação na vida da comunidade escolar, contemplando não só o contacto mas também a comunicação com os outros, a interacção com iguais e um processo de aprendizagem conduzido globalmente na sua língua natural, ou seja, a língua gestual” (Almeida et al, 2009:15). Será que isto se verifica? Será que as crianças surdas têm a possibilidade de participar plenamente na vida da comunidade escolar, sem serem excluídas pelos/as ouvintes? Para isto se verificar não é essencial haver um meio de comunicação comum entre ouvintes e surdos? A restante comunidade educativa sabe LG? Não seria benéfico que os alunos surdos desenvolvessem outros meios de comunicação que lhes permitisse a interacção com os pares ouvintes?

Segundo Almeida et al (2009), uma das vantagens das escolas de referência é a concentração de um número significativo de alunos surdos, constituindo assim uma comunidade visível na escola e evitando a constituição de guetos linguísticos e culturais e ainda o isolamento e incomunicabilidade das crianças surdas. De facto, esta incomunicabilidade não se verifica entre os alunos surdos, mas, e entre surdos e ouvintes?

Os mesmos autores afirmam que:

“A escola bilingue terá que, sobre o adquirido da língua primeira, proporcionar a descoberta e o domínio progressivo da Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita, em que as barreiras de aquisição são menores, seja na modalidade oral, esta de acordo com as capacidades individuais, sem nunca fazer depender dessas capacidades de oralização as oportunidades de aprendizagem e o conseqüente sucesso escolar dos seus alunos. A não desvalorização desta segunda língua impõe, portanto, a possibilidade de oferecer aos alunos, de acordo com a sua individualidade e singularidade de percurso educativo, o apoio pedagógico para antecipação e reforço das aprendizagens nesta área disciplinar bem como o acesso a terapêutica da fala” (2009:16).

Sendo assim, o objectivo desta investigação é saber qual é o “lugar” da terapia da fala na educação bilingue dos alunos surdos. Pretende-se, então, compreender quais as representações dos surdos em relação à terapia da fala, isto é, se a enquadram dentro de um modelo clínico-terapêutico ou sócio-antropológico, se a vêm enquanto prática bilingue, se a consideram pertinente para o seu sucesso educativo, quais as expectativas que têm relativamente à mesma, entre outras.

Esta investigação consistiu na aplicação de entrevistas semi-estruturadas a oito pessoas surdas, das quais, quatro são alunos e os outros quatro formadores ou professores de LGP, todos eles de EREBAS. A opção em realizar não mais de entrevistas adveio da dificuldade verificada em contactar com os sujeitos de investigação. O facto de tanto eles como a investigadora terem responsabilidades profissionais/escolares a cumprir, criou muitas limitações na conciliação dos horários de ambos. Para além disso, o facto de a entrevistadora não dominar, plenamente, a língua utilizada pelos entrevistados, a LGP, implicou o recurso a uma Intérprete de Língua Gestual Portuguesa para a realização das entrevistas, o que constituiu mais um constrangimento para encontrar um momento comum para a aplicação das mesmas.

A selecção dos alunos baseou-se nos seguintes critérios: terem frequentado escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, terem usufruído

de terapia da fala recentemente (no máximo há dois anos, para se poderem recordar das sessões), e ainda terem uma idade superior a 16 anos, para poderem discutir e debater, de forma ponderada e consciente, os temas lançados pela investigadora. Por sua vez, os critérios utilizados para a selecção dos formadores/professores foram: exercerem funções em escolas de referência pelo menos há dois anos, para terem conhecimento do trabalho realizado pelos outros membros das equipas transdisciplinares que constituem aquelas escolas, e ainda terem usufruído do apoio de terapia da fala, durante o seu percurso.

Posto isto, o quadro de referência metodológico utilizado foi o da metodologia qualitativa, que se encontra pormenorizadamente descrito na secção seguinte.

Abordagem metodológica

Esta pesquisa, em torno do “lugar” da terapia da fala na educação bilingue dos alunos surdos, procura compreender de que forma é que esta é vista tanto pelos alunos como pelos próprios formadores surdos, de uma forma o mais detalhada possível, a partir das vozes destes sujeitos. Para alcançar este objectivo, considerou-se necessário a utilização de uma metodologia qualitativa. Esta é constituída por várias técnicas interpretativas que valorizam mais o significado dos fenómenos do que a sua frequência. Para além disso, procura descrever, decodificar e traduzir fenómenos sociais. Segundo Bogden e Bliken (1994), neste tipo de metodologia os dados são obtidos através de palavras e imagens e não através de números, permitindo ao investigador abordar o mundo de forma detalhada. Os métodos qualitativos possibilitam atender aos significados intersubjectivos, situados social e historicamente, que se desenvolvem na interacção humana.

Carmo e Ferreira (2008) consideram que a metodologia qualitativa segue os princípios do eixo compreensivo (*verstehen*), requer uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, na medida em que têm como objectivo a procura pelos significados dos fenómenos e opõem-se à explicação linear, objectiva e universalista. Segundo Bogden e Bliken

(1994), a investigação qualitativa identifica-se com a perspectiva fenomenológica, na medida em que pretende perceber o significado que os acontecimentos e interações têm para os sujeitos de investigação, em situações específicas. Para além disso, dão primazia à subjectividade do comportamento dos indivíduos. Tal como afirmam os mesmos autores (1994:16):

“Neste tipo de metodologia “(...) a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”.

Assim, o contexto surge intimamente relacionado ao comportamento das pessoas na formação da experiência.

Na metodologia qualitativa, o investigador qualitativo questiona, de forma incessante, os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber o que estes experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem (Bogden e Blikem, 1994). Por outro lado, o investigador “é o instrumento de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência “(Carmo e Ferreira, 2008:198-199). A este nível, questiona-se o facto de a presença do investigador poder interferir no comportamento dos sujeitos de investigação. Na realidade, este aspecto pode ocorrer. No entanto, “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”, pois quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, mais efeitos se manifestam na mesma por parte do investigador (Bogden e Blikem, 1994:68). Contudo, os mesmos autores afirmam que “nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e – o meio ambiente natural e – o que de facto estuda – um meio ambiente com a presença do investigador” (idem:69). Podem, no entanto, procurar perceber os efeitos que

provoca nos investigados, através de um conhecimento minucioso do contexto de investigação.

Assim sendo, um dos métodos que se enquadra na metodologia qualitativa são as entrevistas. Este método é desta natureza, pois permite conhecer a vida social para além dos sentidos aparentes e manifestados, exige a imersão do investigador no terreno, relacionando-se com os investigados e ainda impõe uma relação forte com as teorias que explicitam o objecto. Sendo assim, e por este motivo, decidiu-se aplicar entrevistas semi-estruturadas a quatro alunos surdos e a quatro formadores/professores surdos, todos eles de EREBAS.

A Entrevista

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Bogden e Bliken, 1994:134). Este instrumento de recolha de dados é utilizado para obter dados descritivos na linguagem do sujeito de investigação, possibilitando que o investigador compreenda como é que este vê e interpreta o mundo (idem).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), os métodos de entrevista têm como principal característica a aplicação dos processos de comunicação e interacção humana. Esta ideia vai de encontro ao que Bourdieu defende quando fala da relação de pesquisa. Para ele, esta relação é, acima de tudo, uma relação social que provoca efeitos sobre os resultados obtidos (Bourdieu, 2001). Este autor afirma que “só a reflexividade, que é sinónimo do método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olho sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (Bourdieu, 2001:694). Brackenridge (1999) refere que a reflexividade, ou seja, o efeito provocado pelo investigador no que vai ser investigado, ajuda o pesquisador a situar-se a si mesmo no campo de poder das relações de investigação. Sendo assim, ao iniciar uma pesquisa, neste caso através da aplicação de uma entrevista, deve-se tentar perceber quais os efeitos

que se vai provocar, os quais originam uma violência simbólica. Normalmente, numa situação de entrevista, verifica-se alguma distância entre entrevistador e entrevistado, resultante de uma relação de poder desigual, na qual o/a primeiro/a ocupa uma posição superior ao segundo. Bourdieu alerta para o facto de se tentar diminuir aqueles efeitos, com o objectivo de se reduzir ao máximo a violência simbólica. Ele afirma que “a proximidade social e a familiaridade asseguram efectivamente duas condições principais de uma comunicação não violenta” (Bourdieu, 2001:697). O contexto científico é atravessado pelas relações de poder. Não é neutro. A ciência é um campo de forças. Segundo Bourdieu, é no contexto da diferenciação que surge o conceito de campo. Ele refere que o campo do poder não é um campo igual aos outros, havendo sempre hierarquia. No entanto, este autor também reflecte não só sobre a posição que o investigador ocupa dentro do campo, mas sim de quem está fora (Nunes, 2003). Convém, então, analisar o lugar ocupado pela investigadora enquanto mulher, ouvinte, terapeuta da fala e ter exercido funções com antigos estudantes surdos e ex-colega de trabalho de formadores/professores surdos, ou seja, ter em consideração a sua visão do mundo, a sua posição no campo, isto é, o seu *habitus* científico. Tal como afirma Bourdieu (2004:64): “pode supor-se que os *habitus* são princípios de práticas diferenciadas de acordo com variáveis de género, origem social, certamente de nação (através da formação escolar) ...”.

Sendo assim, segundo Silva (2008), enquanto investigadora foi necessário ter em conta a estranheza analítica, ou seja, procurou-se analisar o objecto para além da familiaridade apresentada com o mesmo, devido ao facto dos sujeitos de investigação serem meus antigos alunos e colegas. A mesma autora afirma que “é imprescindível o esforço de cultivar uma certa estranheza analítica” (2004:86).

Pode-se ainda discutir que a entrevista é o último reduto do paradigma positivista, na medida em que há uma grande separação entre o investigador e o investigado, entre o sujeito e o objecto. As relações de poder estão mais definidas. Segundo Coutinho (2005), o paradigma positivista, que teve como mentor Augusto Comte, tem como pressupostos principais os conhecimentos baseados na observação, a importância da teoria, a objectividade, a explicação, previsão e o controlo.

Assume que existe apenas uma realidade, independentemente de quem a estuda e não valoriza a subjectividade dos indivíduos.

No entanto, a natureza da entrevista (directiva/estruturada, semi-directiva/estruturada ou não-directiva/aberta) também vai influenciar estas relações de poder, na medida em que, na entrevista semi-directiva e sobretudo na não-directiva, o poder está nas mãos do investigado. Burgess (1997) refere que na entrevista estruturada ou directiva não há relação de longo prazo entre o investigador e o investigado e que se assume que o primeiro tem poder sobre o segundo, o qual é detentor de um papel subordinado. Por sua vez, nas entrevistas semi e não-directivas pretende-se dar voz aos sujeitos, diminuindo-se assim a diferença de poder entre entrevistador e entrevistado. Bogden e Bliken (1994:135) afirmam que “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”.

Tendo em conta estes pressupostos, procurou-se que a entrevista a aplicar na investigação fosse de natureza semi – directiva/estruturada, na medida em que o principal objectivo é dar voz aos alunos e formadores/professores surdos.

Quivy e Campenhoudt (1998:192) afirmam que a aplicação da entrevista permite:

“Uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade”.

Segundo o mesmo autor, o método da entrevista é especialmente adequado para analisar o sentido que os investigados dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados (sistemas de valores, referências normativas, interpretações das suas experiências...), para analisar um problema específico (os dados do problema, os pontos de vista presentes, o funcionamento de uma

organização...) e para reconstituir um processo de acção e de experiências ou de acontecimentos passados (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Tal como todos os métodos e técnicas, este também apresenta vantagens e desvantagens. Assim sendo, as principais vantagens da entrevista são: a obtenção de informação bastante pormenorizada e completa e ainda a flexibilidade e fraca directividade da mesma que possibilita angariar os testemunhos e as interpretações dos entrevistados, respeitando a sua linguagem e quadros mentais. Em contrapartida, as desvantagens dizem respeito a esta flexibilidade que pode condicionar quem não consiga aplicar a entrevista sem directivas técnicas específicas e pode dar a ideia de que se pode falar de qualquer modo com os interlocutores (idem). A flexibilidade do método pode ainda sugerir uma maior espontaneidade do entrevistado. No entanto, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998:194): “a análise de uma entrevista deve, portanto, incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor”. Por outro lado, os resultados obtidos através deste método exigem uma análise bem mais complexa do que nos questionários, por exemplo, devendo ser escolhidos e concebidos conjuntamente.

Sendo assim, a aplicação de uma entrevista semi-estruturada neste estudo faz sentido, na medida em que o objectivo principal desta investigação é tentar perceber de que modo é que os surdos (alunos e formadores) vêm a terapia da fala, enquadrada num modelo de educação bilingue. Sendo esta técnica de natureza qualitativa e compreensiva, pretende-se que ela permita conhecer de uma forma pormenorizada e completa as suas opiniões, bem como as suas interpretações e os seus valores relativamente a esta temática.

Desenvolvimento do Método

Tal como já foi referido, o método de investigação utilizado neste trabalho foi a entrevista semi-estruturada. Sendo assim, para a elaboração do guião da mesma, construiu-se, previamente, um quadro síntese e orientador da dissertação, com o intuito de auxiliar a investigadora na organização das ideias subjacentes à

mesma, bem como na elaboração das questões a colocar no guião. Estas questões tinham como objectivo responder às questões de investigação colocadas na fase inicial deste trabalho.

Posteriormente, elaboram-se os guiões de entrevista, um para os formadores/professores e outro para os alunos. Ambos eram constituídos por algumas questões orientadoras, agrupadas em duas grandes temáticas: Educação de Surdos e Terapia da Fala.

Em seguida, passou-se para o terreno e, uma vez que entrevistadora é ouvinte e não domina a língua dos sujeitos de investigação, tornou-se imprescindível a presença de uma intérprete de Língua Gestual para a aplicação das mesmas. Este facto originou que a investigadora não assumisse o papel central durante a entrevista. Tal como afirma Felizes (2010:91):

“Um investigador ouvinte, que não domine a Língua Gestual, tem necessidade de recorrer a um intérprete de Língua Gestual, figura de mediação muito comum entre o mundo ouvinte e o mundo dos surdos. Assim, a entrevista não é efectivamente feita pelo investigador mas sim pelo intérprete. O intérprete é a figura central desta conversa e a chave de construção de significação”.

Note-se que o intérprete de LG é o profissional mais capacitado para a realização desta mediação. Tal como é definido pelo artigo 1º do Decreto-Lei 89/99: “Consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes”. Mas, como se pode verificar na definição desta profissão, o intérprete também interpreta. De facto, é o que acontece durante as entrevistas às pessoas surdas, realizadas por pessoas ouvintes, uma vez que como a língua não é comum, torna-se necessária uma interpretação e não apenas uma tradução por parte daquele profissional. Para ser uma transcrição propriamente dita, esta teria que ser através de códigos gráficos, fotografias, desenho ou glosa, o que não se verifica no contexto académico (Felizes, 2010). Segundo a mesma autora, para

haver realmente tradução de uma língua para outra, é necessário que o entrevistador e o entrevistado partilhem da mesma língua.

Bogden e Bliken (1994:75) afirmam que:

“Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos: o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”.

Sendo assim, antes do início da entrevista, foi dada a conhecer aos entrevistados a pertinência deste estudo, o âmbito em que era realizado, os objectivos gerais do mesmo e ainda que todo o teor da entrevista será confidencial. Para além disso, a entrevistadora forneceu um documento escrito aos entrevistados que consistia no consentimento informado para a realização da entrevista. Os sujeitos de investigação leram o documento e o mesmo ainda foi traduzido para LGP pela intérprete de língua gestual. Após o seu consentimento, o documento foi assinado pelos mesmos. Note-se que num dos casos, a entrevistada era de menor de idade, pelo que quem assinou a declaração foi a sua encarregada de educação.

Após este procedimento, deu-se início às entrevistas, sempre num ambiente calmo e silencioso, tendo sempre em conta as bases metodológicas das entrevistas semi-directivas. Estas foram gravadas em áudio e imagem, na medida em que a informação é transmitida não só via oral, mas também gestual.

Posteriormente, procedeu-se à sua transcrição e análise. A técnica de análise utilizada foi a análise conteúdo, a qual se encontra explicitada seguidamente. Através desta, é possível realizar uma análise interpretativa e compreensiva dos resultados obtidos, sempre em diálogo com a teoria.

Análise Conteúdo

Segundo Vala (2001:103) a definição de análise conteúdo foi sofrendo alterações, ao longo do tempo. Em 1952, foi definida como sendo a “descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Posteriormente, em 1953, verifica-se uma expansão do seu âmbito a “todo o comportamento simbólico”. Já em 1980, esta passa a ser definida como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Vala (2001:104) alerta para o facto de a análise conteúdo não ser um método de tratamento da informação, mas sim uma técnica que não se limita a descrever, mas sim a realizar inferências, permitindo, assim, a “passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas”. O objectivo da análise conteúdo é, então, “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Toda a informação que será alvo de análise conteúdo terá que passar, previamente, por “uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção”.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), existem vários tipos de análise conteúdo: análise de exploração e análise de verificação; análise quantitativa e análise qualitativa; análise directa e análise indirecta. No caso desta investigação, a análise conteúdo dos dados recolhidos será de exploração, qualitativa, na medida em que se dá preferência ao interesse e valor de um tema e, ainda, indirecta pois tem como objectivo interpretar o que está subjacente à linguagem expressa.

Para Bardin (1979), existem três fases principais na realização da análise conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É de notar que estas fases encontram-se interligadas entre si.

Contudo, Vala (2001) especifica ainda mais as etapas da análise conteúdo, referindo as seguintes:

Definição dos objectivos e do quadro de referência teórico – nesta etapa é necessário definir os objectivos e um quadro de referência teórico, ou seja, o investigador tem que “seleccionar um certo número de conceitos analíticos, que referirá a um ou vários modelos teóricos” (idem:109). Assim sendo, a perspectiva histórica sobre a educação de surdos e a terapia da fala enquanto profissão actuante com alunos surdos foram cruciais na orientação da análise conteúdo efectuada. Foi a partir destas grandes temáticas que se elaborou o guião de entrevista, o qual serviu de orientador para a aplicação das mesmas.

Constituição do *corpus* – nesta fase, Vala (2001:109) refere que “se o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, geralmente, o *corpus* da análise é constituído por todo esse material”. Sendo assim, o *corpus* desta investigação serão as transcrições das entrevistas realizadas. Após uma leitura flutuante deste material, ou seja, do *corpus*, procede-se à etapa seguinte. Esta leitura já dá início ao processo de análise conteúdo, propriamente dito (Bardin, 1979).

Definição de categorias – uma categoria é definida “como um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista (...). É habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do contexto (Vala, 2001:111). Ao realizar este procedimento, deve-se ter em conta que as categorias devem ser, se possível, exaustivas, isto é, incluir todo o conteúdo que foi classificado nas categorias definidas, sempre de acordo com os objectivos da investigação; exclusivas, ou seja, os mesmos elementos não devem pertencer a mais do que uma categoria; e objectivas, claras e precisas. Neste estudo, as grandes categorias reportam-se, no caso das entrevistas dos formadores/professores, ao diagnóstico de surdez, educação de surdos e terapia da fala e, no caso dos alunos à educação de surdos e terapia da fala. Contudo, estas categorias ainda foram divididas em sub-categorias.

Definição das unidades de análise – neste estudo procedeu-se à definição das unidades de registo, isto é, “o segmento de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” e que estão sempre relacionados com os objectivos e a problemática teórica (Vala, 2001:114). Cada unidade de registo constitui um excerto das transcrições das entrevistas.

Posteriormente, a partir da categorização, procedeu-se à divisão do *corpus*, obtendo-se, assim, os dados a serem analisados e a partir dos quais se realizaram as respectivas inferências. Segundo Carmo e Ferreira (2008), estas inferências e interpretações são realizadas com base nos objectivos e suporte teórico. Para estes autores, a análise conteúdo “deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão”. (idem:277).

Apresentação e Análise dos Resultados

Análise conteúdo – Formadores/Professores

Após a leitura atenta das transcrições das entrevistas realizadas aos formadores/professores de LG e respectiva análise, foi possível retirar as seguintes ilações:

1. Diagnóstico

a. Reacções da Família face ao Diagnóstico

Quando receberam a notícia da surdez dos seus filhos, a maior parte dos pais dos entrevistados ficaram chocados com a mesma. O único entrevistado a não referir este sentimento por parte dos pais foi o A, na medida em que esta experiência não era nova para eles, visto já terem um filho surdo. Para além do choque inicial, as famílias ficaram preocupadas e com dúvidas relativamente ao diagnóstico, bem como ao tipo de resposta a dar. A mãe da entrevistada C ainda ficou mais preocupada devido ao facto de os médicos lhe terem fornecido diagnósticos errados, informando-a que a filha era portadora de patologias tais como a deficiência mental e a deficiência motora. Contudo, a mãe ficou muito mais descansada quando o diagnóstico de surdez foi confirmado. A este respeito, esta entrevistada afirma o seguinte: “Eu não me lembro muito bem. Mas a minha mãe ficou muito preocupada, com muito medo. Eu lembro-me mais ou menos da história porque me disseram que se assustaram por causa da meningite, disseram que eu podia ficar deficiente motora, ou qualquer coisa assim. No hospital A, fizeram exames mas não descobriram nada. Mandaram-me para o hospital B. Estiveram a analisar e disseram que eu tinha deficiência mental. A minha mãe ficou muito preocupada, assustou-se, estava com muito medo, claro. O médico disse que eu tinha problemas mentais e a minha mãe ficou cheia de dúvidas. Fui para o hospital C, fiz mais análises. Disseram que não era lá que era no Porto, porque no papel dizia que era no Porto. A minha mãe sofreu muito. É verdade. Foi a muitos hospitais por minha causa. Cheguei ao hospital A e fui a uma consulta de especialidade e então descobriram que era só no ouvido. Não

era deficiência mental. Fizeram um TAC à cabeça e estava tudo bem na cabeça. A minha mãe ficou muito mais descansada”. No caso dos entrevistados PS e JN, denota-se choque e preocupação dos pais relativamente à sua surdez. O entrevistado PS conta: “Era uma coisa nova para eles. No início, eles ficaram chocados porque não sabiam como lidar com uma criança surda, não é? E comunicar e tal. Mas depois correu bem”. Já a entrevistada JN refere: “Foi a minha avó que descobriu, quando tinha 2 anos de idade. Mas eu nasci surda. A minha avó chamava-me e eu não respondia. Achou estranho. Ela chamava-me e eu percebia, mas quando eu estava de costas e ela chamava eu não ouvia. E ela achou estranho e descobriu assim. A minha mãe perguntava: mas ela não ouve? E a minha avó dizia que não, mas ela dizia: não acredito! Ficaram preocupadas e então levaram-me ao médico”.

Através da análise destes testemunhos, verifica-se que a maior parte dos pais dos entrevistados reagiu negativamente ao diagnóstico de surdez, tendo dificuldades em aceitá-lo e em saber o que fazer. Recorreram quase sempre ao apoio médico. Denota-se, então, que a população em geral não tem conhecimentos sobre a surdez, sobre o que é ser surdo, vendo-a como uma deficiência e algo de muito negativo.

b. Respostas e Encaminhamentos

No que respeita às respostas e encaminhamentos fornecidos aos pais, após o diagnóstico de surdez dos seus filhos, pode-se verificar que estes são semelhantes, com excepção do A, visto a surdez não ser novidade na sua família. Tal como ele relata: “E então fiquei na mesma em integração como estava anteriormente. Continuei na mesma forma”. A única alteração diz respeito aos apoios educativos: “Não havia ensino especial nessa altura. Por exemplo, a minha mãe tinha uma professora particular e levava-me à tarde. Tinha terapia da fala também, ensino especial, uma professora que me dava apoio, que me explicava as coisas, no 2º, 3º ano. No 4º ano deixei de ter estes apoios porque começou a tornar-se incomportável para os meus pais”. No entanto, todos os outros pais foram orientados por médicos que, posteriormente, os encaminharam para outros médicos especialistas, com o objectivo de confirmar o diagnóstico de surdez.

Após confirmação deste diagnóstico, todos os entrevistados foram orientados no sentido de colocação de próteses auditivas. Verifica-se ainda que nenhum dos entrevistados referiu a hipótese de aprendizagem da LGP como resposta da comunidade médica. Este facto demonstra a tendência, desta comunidade, em normalizar o surdo, através da sua reabilitação. A este respeito o entrevistado PS afirma: “O médico deu indicações de instituições, das associações de surdos do porto, por exemplo. Mas não foi assim no início. Mas mandou procurar outro médico especialista, não é, para ver se havia alguma salvação. Para saber se havia alguma esperança. Nós fomos, fomos a vários sítios. A consultas. A Coimbra por exemplo. Coimbra, Porto... vários sítios. Mas, enfim, queríamos ver aspectos negativos, o que podia correr mal, o que podia correr bem. Mas, deixou-se estar assim”. É ainda de referir que o médico sugeriu que o PS usufruísse de terapia da fala, o mesmo não acontecendo com a aprendizagem da LG, tal como afirma o entrevistado: “Não, não, não puseram essa hipótese. Só depois mais tarde, passado sei lá, passados 10 anos ou coisa assim. O interesse deles era que eu falasse, não era? Depois, se não desse é que se passava a outra fase, que é então língua gestual”. Neste pequeno excerto, denota-se que, nesta altura, a LG surgia como recurso, como alternativa ao fracasso da oralidade. Ainda a respeito das respostas e encaminhamentos, a entrevistada JN conta: “É preciso ir a Lisboa, antigamente era em Lisboa. Foi onde fizemos o audiograma e disseram que era surda profunda desde nascença. Primeiro, disse para ir para uma escola integrada com ouvintes para tentar. Mas não consegui. Então mudei para uma escola com surdos e ouvintes. Fui tentando, mas também não conseguia. Coloquei essas próteses antigas. E na escola, tinha dificuldades no contacto com a minha turma. Então achamos melhor ir para o instituto A. E fui para lá com 6 anos. Antes, entrei com 3 anos para a escola com ouvintes e com 6 fui para o instituto A”. Aqui o médico orienta a família no sentido de integrar a JN numa escola de ouvintes e, só depois das dificuldades sentidas pela mesma, é que lhe falam na possibilidade de colocar próteses e de ir para uma escola com surdos. Já no caso da C, após o recurso a vários médicos e hospitais e dos vários diagnósticos apresentados, a sua mãe optou por proporcionar o apoio de terapia da fala à C, bem como a integração numa escola de ouvintes. Tal como afirma esta entrevistada: “Depois quando eu fiquei surda, nunca mais falei, parei de falar. E então tornou-se um obstáculo. As pessoas da família, o contacto com a família,

eu não queria. Eu rejeitava o contacto sempre. Quando eu fiz 7 anos comecei a terapia da fala. A história é um bocadinho confusa, eu sei, porque a minha mãe não sabia o que fazer. Então a minha mãe pôs-me numa escola integrada, com uma professora muito boa, que me lembro”.

Através da análise destes excertos de entrevista, verifica-se que o modelo clínico-terapêutico esteve inerente no momento das respostas e encaminhamentos a dar ao surdo e à sua família, aquando do diagnóstico. Todos os entrevistados foram encaminhados para reabilitação e normalização. Tentou-se “medicalizar” a surdez, encarou-se o surdo como deficiente e procurou-se a cura/correção do “problema”. Tal como afirma Skliar (1997), no modelo clínico-terapêutico verifica-se uma visão relacionada com a patologia, com o défice biológico, com a surdez do ouvido, traduzindo-se em estratégias e recursos de índole reparadora e correctiva.

2. Educação de Surdos

a. Concepções acerca do Percurso Escolar

No que respeita ao percurso educativo destes entrevistados, verifica-se que a maior parte só ingressou no sistema educativo, aquando da entrada para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Todos ingressaram numa escola de ensino regular, colocados em turmas de alunos ouvintes e, conseqüentemente, receptores de um ensino oralista. Todos demonstraram dificuldades nas aprendizagens escolares. O entrevistado PS diz: “Nós estávamos na Régua numa escola normal não havia surdos nessa altura. Eu estava integrado com os ouvintes e é claro que tinha muitas dificuldades de interpretação e por aí fora”. Já o entrevistado A refere: “No 1º, 2º e 3º andei na escola L, agora essa escola já não existe. Já fechou. Depois, no 3º ano, como reprovei, fui para a APECDA e também para a escola E. E eram escolas em que predominava a oralidade, falava com os amigos, comunicava com eles”. Por sua vez, a entrevistada JN conta que esteve numa “escola integrada com ouvintes para tentar. Mas não consegui. Então mudei para uma escola com surdos e ouvintes. Fui tentando, mas também não conseguia (...). E na escola,

tinha dificuldades no contacto com a minha turma. Então achamos melhor ir para o instituto A. E fui para lá com 6 anos. Antes, entrei com 3 anos para a escola com ouvintes e com 6 fui para o instituto A”. Já a entrevistada C refere o seguinte: “a minha mãe pôs-me numa escola integrada, com uma professora muito boa, que me lembro. O nome dela era T. Ela era fantástica. Mal me viu estava sempre preocupada comigo, porque sabia que na sociedade as crianças eram todas ouvintes e eu tinha que aprender. Era verdade. Mas também queria que eu comunicasse. A professora T. viu que eu não conseguia falar. Ficou muito preocupada, precisava de um professor de ensino especial para me ajudar e mandou-me para o instituto P. No 1º ano não passei”.

No entanto, todos os entrevistados acabaram por frequentar escolas especializadas para surdos e instituições educativas como a APCEDA, o Instituto Araújo Porto e o Instituto António Cândido. Em algumas situações, foram ainda integrados em turmas só de alunos surdos. PS refere: “Na escola P, prontos, estive em turma de surdos”. O entrevistado A considera que teve um percurso escolar um pouco sinuoso. Ele diz: “Eu era bom aluno, era inteligente, mas os três primeiros anos foi um bocadinho complicado, andei para trás e para a frente. Quando reprovei, estava na turma com surdos. Todos muito fracos. Eu era o único inteligente, porque já tinha estado integrado com ouvintes, falava bem (...). Quando passei para o 5º ano, estava integrado na mesma, com ouvintes e surdos, mas em turma integrada, em que tinha educação física e oficinas e havia surdos. No 6º ano continuei dessa forma, mas tinha algumas dificuldades, os colegas a interagir comigo e discriminavam-me um pouco. Depois passei para o 7º ano para uma turma só de surdos. Continuava a oralizar e a perceber bem o português e era eu que ajudava os alunos surdos. Quando eles tinham dificuldades no português era eu que os ajudava e quando eu tinha dificuldades na LG era ao contrário. Até ao 9º ano. No 5º e 6º ano estive integrado em algumas disciplinas, com alunos surdos e ouvintes, comunicava através da oralidade e também através da LG. No 7º ano mudei para uma turma só de surdos e comecei a sentir-me um bocadinho perdido em termos de vocabulário. Estava habituado à oralidade e à escrita. O sistema de ensino integrado com os surdos era muito diferente. Sentia que era um bocadinho uma perda de tempo, sentia-me um pouco perdido”.

Devido às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos entrevistados, a maior parte teve que recorrer a vários apoios, nomeadamente do professor de educação especial. O entrevistado PS conta: “E tinha o apoio. Apoio tipo nos estudos. Era um apoio extra, porque eu tinha dificuldades na interpretação, sabes, e então tinha o apoio”. A mesma experiência foi relatada por A: “Depois no 5º ano, mudei para perto da minha terra. Tinha ensino especial. No 6º ano comecei a sentir dificuldades e comecei a ter muitas horas de apoio”. A entrevistada C também confirma que teve apoio durante toda a escolaridade: “Professor de ensino especial sim, tive sempre durante o percurso académico todo, na escola Q”. E mesmo a escola profissional que frequentou proporcionou este apoio à aluna: “O Conselho Executivo chamou um professor novo de Ensino Especial só para mim. Só para me ajudar”. No entanto, a entrevistada JN refere que teve também apoio de TF e de intérprete: “TF só tive do 5º ao 9º. Intérprete, só na segunda vez que fiz o 12º ano. Fiquei admirada, nunca tinha tido intérprete. Era uma maravilha. Nunca tinha tido intérprete. Mas do 10º ao 12º ano não tive terapia da fala”.

Em todos os casos, a escolha das escolas foi da responsabilidade dos pais. Estes foram influenciados não só por alguns dirigentes de instituições que recebiam crianças surdas e médicos, mas também pela procura incessante das melhores respostas educativas para os seus filhos. O entrevistado PS diz que quem escolheu as escolas foram: “Os meus pais, porque os meus pais andavam à procura de um escola especializada para surdos. Depois, não sei quem foi que indicou, e disseram que a escola P tinha muitos surdos, e por aí fora, e então nós fomos lá e vimos que era o sítio ideal para eu aprender”. No entanto, quem influenciou na escolha da escola oralista «Externato A»: “Foi o tal médico, acho eu”. A entrevistada JN conta: “Os meus pais sabiam que a escola era importante para o futuro. O médico disse o nome de algumas escolas e os meus pais decidiram liga para a Dr.^a O do instituto A. Ela foi a casa dos meus pais explicar como era e os meus pais acharam melhor ficar no instituto A”. Já a entrevistada C diz: Quando eu mudei do colégio para a escola Q, acho que foram as freiras que escolheram a escola, porque no colégio sabiam quais eram as melhores escolas,

onde é que havia ensino especial, onde é que tinha apoios para mim. Os pais ouviam onde tinha Ensino Especial e aceitavam”.

Com estes testemunhos verifica-se que todos os entrevistados viveram um percurso escolar complicado e sinuoso, baseado em metodologias de ensino oralistas. Esta ideia é corroborada por Afonso (2007:12) que refere que a metodologia utilizada pelos institutos de educação de surdos, criados entre 1915 até 1960, “era, basicamente, oralista, concebendo o surdo como um deficiente auditivo, sendo que estas escolas especiais centravam-se na reeducação auditiva através da estimulação da leitura labial, como acesso à informação, e da fala enquanto expressão comunicacional”.

Por outro lado, todos os entrevistados demonstraram inúmeras dificuldades de aprendizagem decorrentes do ensino oralista a que eram sujeitos. Isto vai de encontro ao que afirma Gomes (2010) quando considera que este tipo de ensino começou a ser posto em causa devido aos fracassos apresentados pelos alunos surdos que receberam este tipo de educação.

b. LGP

No que respeita à LGP, verifica-se que esta foi adquirida tardiamente por todos os entrevistados. O contacto com esta língua iniciou-se entre os 6 e os 15 anos de idade. PS refere: “Eu comecei a aprender LG aos 14 anos, salvo erro, 14, 15 anos”. O entrevistado A também diz que iniciou o contacto com esta língua: “Desde que comecei a comunicar com o meu irmão. Mais ou menos a partir do 4º, 5º ano e, a partir daí, comecei sempre a gestualizar. Quando passei para o 5º ano, estava integrado na mesma, com ouvintes e surdos, mas em turma integrada, em que tinha educação física e oficinas e havia surdos. E às vezes comunicava em LG, comecei a dar os primeiros passos na LG e a perceber”. A este respeito, a entrevistada JN diz: “Quando fui para o instituto A não sabia nada e via os surdos a gestualizar e não percebia nada, pensei que eles estavam todos a brincar. Aos bocadinhos fui aprendendo, primeiro era mímica”. A entrevistada C também refere que: “No 1º ano (...) era as duas coisas, tinha oralidade e LG”.

A aprendizagem desta língua decorreu do contacto e convívio com os pares surdos, o que demonstra que, de facto, a LG é a língua natural dos surdos, não sendo necessário o ensino formal e explícito da mesma. Os entrevistados afirmam: “E depois passei para a escola Q, onde havia muitos surdos. E aí é que aprendi a LG. Foi um desenvolvimento grande. Foi a primeira vez que eu vi surdos. Eu não sabia o que era aquilo da LG. E aí comecei a aprender. Convivência. E ao mesmo tempo também me ensinaram alguns gestos. (PS); “Do 7º ao 9º comecei a evoluir muito na LG. Estavam sempre em comunicação comigo, nos intervalos” (A); “Fui aprendendo. Com a minha turma, ia perguntando: o que é? O que é? Queria saber mais gestos novos” (JN).

A maior parte da comunidade escolar das várias escolas frequentadas por estes entrevistados não tinha conhecimentos suficientes de LG, com excepção de alguns professores das escolas de surdos. A comunicação era maioritariamente oral e através da mímica e alguns gestos. O entrevistado PS afirma que os professores mais antigos da escola Q sabiam LG, bem como o entrevistado A que refere que: “À tarde, a professora sabia alguns gestos”. No entanto, ele diz ainda que: “Os funcionários e os professores não sabiam LG. Era uma escola oralista. Antigamente, era o oralismo, não havia LG”. A entrevistada JN diz que “metade” sabia LG. “Havia formação à noite para os professores aprenderem LG”. Contudo, refere também que: “Antes os professores não gestualizavam, só falavam...”. Já a entrevistada C é mais radical ao afirmar que os membros das comunidades escolares das escolas que frequentou “não sabiam nada”.

Uma das principais conclusões que decorrem destes excertos refere-se ao facto de os entrevistados terem tido contacto com a LG tardiamente. Contudo, apesar de tarde, eles desenvolveram-na plenamente através do contacto e interacção com pares surdos. Este facto vai de encontro ao defendido por alguns autores que referem que a LG, língua primeira, deve ser adquirida através da interacção entre a criança e o adulto surdo e que esta é apreendida, enquanto que a Língua Portuguesa é aprendida (Goldfeld, 2002; Afonso, 2005; Estanqueiro, 2006).

c. Situações Marcantes enquanto Pessoa Surda (dificuldades sentidas)

Na escola...

De uma forma geral, todos os entrevistados tiveram um percurso escolar complexo, com dificuldades de integração, de comunicação e de aprendizagem. A sua maioria encontra, no seu percurso escolar, algumas situações que os marcaram. O entrevistado PS, por exemplo, relata o seguinte: “eu já tive um professor, professor de história, nunca mais me esquece. E ele tinha um bigode grande, percebes? E era difícil de entender, percebes? E tive montes de problemas com esse professor. Os meus pais tentaram falar com ele, para ver se ele podia cortar o bigode e tal. E ele não queria. Mas pronto. Foi difícil nessa altura. Tirando esse professor, de resto, não tive problemas”. A entrevistada JN também refere algumas dificuldades na comunicação com os professores e funcionários das escolas. Ela diz: “Às vezes não percebia o que o professor dizia porque eles não gestualizavam. Então, eu gestualizava mas eles não percebiam porque não havia intérprete também. Tentava falar, escrevia num papel. Eu queria era comunicar em LG e falar. (...) Também me lembro bem que quando queria que ligassem para os meus pais para me virem buscar, quando faltava um professor, tinha que ir à secretaria e tinha que escrever pois elas não percebiam. Foi difícil. Mas eu fazia um esforço. Às vezes pedia ajuda às colegas. Não percebe, diz-lhe o que é que eu quero! Mas era uma relação positiva. Na escola comunicava pouco com ouvintes. Mas com os vizinhos ouvintes, não tinha problemas”. Já o entrevistado A sentiu alguma discriminação quer por parte dos colegas ouvintes quer por parte dos colegas surdos e conta que, nas escolas onde predominava a oralidade, “falava com os amigos, comunicava com eles. Nessas escolas sentia um bocadinho de discriminação. Ah, ele é surdo, não percebe, deixa-o ficar sozinho. Os professores proibiam que me deixassem sozinho, diziam: vá lá todos em grupo, têm que comunicar, então como é? O A não pode andar sozinho! Depois, os meus amigos começaram a comunicar comigo, a oralizar comigo. Os meus colegas ouvintes gostavam muito de comunicar comigo em LG, excepto as meninas que me discriminavam. Como era inteligente, sentia-me um pouco discriminado. Os outros batiam-me. Na minha

turma, não havia surdos inteligentes. Eu era o melhor. A minha turma era muito fraquinha. Havia outro grupo melhor e eu juntava-me com eles. Para mim era sempre a mesma coisa, não desenvolvia, não havia trabalho... e os amigos andavam sempre a bater-me. E eu tinha que ter paciência e aceitar”.

Dos quatro entrevistados, três quiseram frequentar um curso profissional, embora a escolha do mesmo nem sempre tenha sido fácil. A entrevistada JN refere: “Do 10º ao 12º fui para a escola I para o curso de construção civil. Tinha dificuldades e troquei para Informática”. Já o entrevistado A conta: “Eu entrei para o curso de informática. Era difícil, não conseguia. Mandaram-me escolher o curso de informática, eu escolhi mas depois não gostava. E porquê, porque aquele era um curso de ensino especial onde havia surdos. Mas o que eu gostava mesmo era de mecânica e então troquei e não queriam que eu ficasse porque só havia um surdo em cada curso. Então lá juntaram os dois. Só havia dois alunos surdos. Estivemos ali os dois 5 anos. Foi uma pena”. Note-se que, numa fase inicial, o entrevistado não teve a oportunidade de escolher o curso que realmente gostaria de tirar. Já a entrevistada C diz que: Tenho o curso profissional numa escola profissional particular. Chama-se PROF. Tive até ao 3º ano nessa escola. No 1º ano reprovei. Vou explicar porquê. É normal. Porque sou surda, não é? Do 5º até ao 9º ano estive na escola Q, uma escola de surdos. Depois fui para o curso. Era um curso de artes, mas não havia professor de ensino especial. Então fui na mesma. Não interessava. Os professores conheciam-me bem, ajudavam-me. A direcção da escola, o conselho directivo era muito simpático. Fiquei muito admirada. Fui a primeira surda a entrar naquela escola. Estava integrada numa turma de ouvintes e foi muito complicado”.

A partir destes testemunhos verifica-se que as principais dificuldades sentidas enquanto pessoa surda dizem respeito às dificuldades de integração e discriminação, quando frequentaram as escolas de ouvintes. O facto de os entrevistados e a comunidade escolar não partilharem o mesmo meio de comunicação, ou seja, a LG gerou situações de discriminação entre os colegas ouvintes, problemas de comunicação com professores e funcionários da escola. Por outro lado, o facto de também serem eficientes ao nível da oralidade também provocou alguma discriminação por parte dos seus pares surdos.

Outra das dificuldades apresentadas prende-se com a escolha dos cursos profissionais. A maior parte destes entrevistados foi condicionado nesta escolha, pelo simples facto de ser surdo, o que demonstra as dificuldades das escolas em responder às especificidades destes alunos.

No mercado de trabalho...

Posteriormente, após o término destes cursos, nenhum dos entrevistados conseguiu exercer funções na área, o que fez com que decidissem iniciar o curso de formador de LGP nas Associações de Surdos. Este facto demonstra a falta de sensibilidade e de resposta da nossa sociedade para esta problemática. A este respeito, entrevistada JN relata: “Acabei e esperei para ter trabalho. Entretanto fui tirar o curso de formadora de LG. Só agora fui para a faculdade”. Por sua vez, o entrevistado A refere o seguinte: “Ao fim dos cinco anos, pensei em trabalhar com a família, comecei a pensar na vida e vi na Internet ou enviaram-me uma carta da Associação de Surdos de Braga a dizer que havia um curso, no Porto, de LGP. Eu não percebia qual era o objectivo desse curso. Estão-me a mandar para o Porto? O que era? Tem Intérprete? Nesse curso comecei a aprender imenso vocabulário. Até me senti arrependido, porque tive algumas dificuldades com a LG porque se tivesse investido mais na LG, talvez tivesse sido melhor para mim. Mas pronto. Fiz estágio, fiz formação pedagógica e depois fui para a universidade. Esforcei-me e agora acabei. Procuro um caminho na vida”. Já a entrevistada C conta que “Foi muito complicado. Eu acabei o curso profissional deram-me o certificado, eu queria trabalhar. Eu não pensei em ser formadora de LGP, não pensei nisso. Eu queria trabalhar, por exemplo, num escritório, queria trabalhar em 3D, e eu tentei mandar cartas, currículos e tudo e depois chamaram-me para uma entrevista. O meu pai foi comigo, porque antigamente não havia intérprete. O meu pai era o meu intérprete entre aspas. Agora é a minha mãe que faz de intérprete. É sempre a minha mãe que me acompanha. É sempre muito preocupada comigo. A minha mãe luta muito. É muito lutadora. O meu pai foi comigo, então, um homem, acho que era o chefe, olhou para mim e perguntou: tu és surda? Eu disse: eu sou surda, o meu nome é C. Eu falava, tentava falar.

Podes falar ao telefone? Não, não posso. Só escrita no computador, é muito melhor. Trabalhos manuais. Muito obrigada, depois eu chamo. Nunca mais me disse nada. Outra entrevista, tudo bem, também nunca mais me chamaram, por causa do ouvido. Era tudo por causa da minha surdez. Ficava muito magoada. A maior parte das pessoas tinha falta de informação”.

Mais uma vez, estes entrevistados sentiram-se discriminados agora no que respeita realização profissional. O facto de serem surdos limitou-os na escolha de uma profissão, sendo excluídos pelas entidades empregadoras, devido aos problemas de comunicação. Com isto, verifica-se que a nossa sociedade ainda não está preparada para dar resposta a esta população. Será necessário criar condições de integração para que estes possam ser aceites como outro qualquer cidadão e possam ter o direito de exercer a profissão que escolheram. Esta reflexão vai de encontro ao que afirma Gomes (2010:62): “a obtenção de emprego também não é fácil para os surdos, devido à especificidade da sua língua. As entidades empregadoras dão prioridade a indivíduos ouvintes. No artigo 13º do CRP, diz-se que ninguém deve ser privado de qualquer direito em razão da língua”.

3. Educação de Surdos há 10/20 anos atrás e na actualidade

No que concerne à comparação entre a educação de surdos há 10/20 anos atrás e na actualidade, os entrevistados identificam algumas diferenças, nomeadamente no que respeita à utilização e conhecimento da LG, ao ensino e apoio especializado para surdos e ainda ao nível do comportamento/motivação dos alunos. Sendo assim, o entrevistado PS refere: “Era diferente. Na altura não havia assim LG. Alguns professores sabiam LG, mas a maior parte dos professores não sabia LG. E então falava-se muito e escrevia-se muito, apontava-se e tal. E a gente fazia isso tudo. Havia mais regras. E a gente estudava tudo direitinho, havia muito respeito e tal. E as pessoas estudavam”. A entrevistada JN também corrobora com as afirmações do PS ao dizer: “Antes, os alunos tinham que se esforçar, os professores sabiam poucos gestos (...). É diferente. Antes, os alunos aprendiam mais. Antes, era melhor”. O entrevistado A, por sua vez, afirma

o seguinte: “Na minha altura, não havia professores que ensinassem surdos no 10, 11º, 12º ano. Uma coisa é a formação. Era preciso mais apoio, maior número de horas, era preciso mais apoio para a LG, mais horas para a terapia da fala, para a LG. Havia muitas coisas que faltavam (...). Os professores sabiam gestos, mas havia muita falta de vocabulário para desenvolverem. Mais ou menos há 40 anos atrás, os mais velhos, os surdos comunicavam muito bem em LG e alguns professores de apoio também. Comunicavam bem, evoluíam muito. Melhor do que há 20 anos. Mas não havia terapia da fala, não havia LG (...). Há 20 anos sofri muito. Era a distância de casa... mas nessa altura o apoio era melhor do que agora. Mas precisávamos de mais tempo. Tínhamos pouco tempo”. Por último, a entrevistada C refere: “No meu tempo, há muitos anos, obrigavam a oralizar. Os gestos eram um bocadinho à parte. Quando estávamos nos intervalos, em convívio, a combinar para irmos passear com os amigos, aí gestualizávamos. Dentro da escola era muito duro, eram muito exigentes, queriam que nós oralizássemos. Mas nunca desisti, eu nunca desisti. No instituto P, muitas crianças eram obrigadas a oralizar (...). Diziam que, antigamente, no instituto A obrigavam os alunos a oralizar...”.

Quanto à educação de surdos na actualidade, os entrevistados referem que a exigência é menor, que os alunos são menos esforçados, mas que há uma melhor resposta para eles no que respeita a apoios especializados, à aprendizagem e comunicação em LG e ainda ao nível dos livros e programas escolares. O entrevistado PS diz: “agora é liberdade a mais, percebes? Não há respeito. E fazem tudo o que querem e mais alguma coisa. Os professores também não se impõem. Os miúdos não querem saber. E os pais também não ajudam muito nesta situação. Porque acham que podem fazer tudo o que querem. Sei lá. Tem tudo a ver com a educação dos pais, com os colegas, tudo isso”. A sua colega JN também refere: “Agora aprendem pouco. Precisavam de ser mais fortes, de aprender mais, de se esforçar. Parece que não conseguem atingir os objectivos”. O entrevistado A vai mais longe ao declarar o seguinte: Agora já é diferente o ensino para os surdos. Agora, já começou a haver um enriquecimento da LG (...). Temos turmas bilingues com alunos surdos, temos técnicos especiais, de ensino especial, para todos, estamos a tentar preparar um melhor futuro, temos professores de ensino especial juntamente com os formadores (...). Há

pais surdos e gestualizam bem, há outros que não gestualizam mas oralizam bem. Há alunos que preferem LG, outros a oralidade. Os programas, os livros já estão muito adaptados para eles. Antigamente, há 20 anos, não era assim. Davam-nos folhas, fotocópias, fichas, fichas, fichas... pronto. Agora não, agora já está perfeito”.

No que diz respeito a esta temática, verifica-se que houve, de facto, uma evolução ao nível da educação dos alunos surdos. Estes deixaram de ser obrigados a oralizar e de estar integrados em turmas de ouvintes, passando a usufruir da LG como meio de transmissão de conhecimentos e estando integrados em turmas de surdos. Por outro lado, passaram a beneficiar de acompanhamento de profissionais especializados na surdez. Contudo, verifica-se também que houve uma redução da exigência ao nível do ensino.

Tem-se verificado, então, uma evolução em direcção a uma educação bilingue que proporciona aos alunos surdos um ambiente linguístico adequado às especificidades cognitivas e linguísticas dos mesmos, permite a sua identificação com adultos surdos de modo a proporcionar o seu pleno desenvolvimento social e emocional, assegura que estes sejam capazes de desenvolver as suas competências metacognitivas e ainda que acedam a toda a informação curricular e cultural (Quadros, 1997; Skliar, 1998).

4. Terapia da Fala – Terapia da Fala no Passado

a. Experiência relativamente à Terapia da Fala

Quanto à terapia da fala, as idades de início da mesma são variáveis: o PS iniciou por volta dos 8/9 anos, o A dos 6/7, a JN com 14 e a C com 17. No entanto, com todos os entrevistados, o objectivo principal era o mesmo: a promoção da oralidade. O entrevistado PS conta: “Tinha o abecedário, “a” “b” “c”, por aí fora...não é? E depois, a terapeuta da fala apontava a letra “a” e a gente fazia com a boca “a”, e com a voz dizia “a”. Depois “b”, “b”, e a gente dizia assim, “b”, “b”, era assim. O treino era sempre assim. Depois, na escola Q foi com os

computadores. Uns jogos qualquer. E tinha um microfone e, por exemplo, aparecia a letra “a” e a gente dizia “a” e se acertar o boneco saltava. Prontos. Essas coisas, nada de especial”. Já o entrevistado A diz: “No início, tinha dificuldades em vocalizar, não me lembro quais os sons. Quando perdi a audição comecei a falar muito pouco. Antes, falava bem, mas depois passei a falar muito pouco. No 1º, 2º ano tentaram puxar por mim, que eu oralizasse, fazíamos jogos com imagens, palavras, associação imagens-palavras. Também me lembro que, às vezes, a TF se punha de costas e eu pensava o que é que ela está a fazer e perguntava-me se estava certo ou errado. Não percebia bem o objectivo. Mas era isso”. Neste caso, evidencia-se que um dos objectivos destas sessões também era a promoção da capacidade auditiva do aluno. Por sua vez, a entrevistada JN refere: Primeiro, só dizia palavras, não dizia frases. Por exemplo: em vez de dizer «eu vou», só dizia «vou». A professora dizia que era preciso dizer uma frase, para que fosse igual aos ouvintes. Eu percebia a diferença entre surdos e ouvintes. Era preciso falar mais devagar. Fui evoluindo aos poucos. Por exemplo: com um texto do livro, perguntava «não percebes? Repete, lê outra vez». Mostrava imagens, fazia associação imagem-palavra, gestos não, só palavra. «Olha vê, é o pato, é uma árvore! Falta o «A»! O «A» com acento é forte, mais forte. Tens que abrir mais a boca. Avô, tem um acento circunflexo, tens que fechar mais a boca. O cão tem um til, tens que ter atenção à acentuação. Ia puxando por nós. E ia ligando à imagem também. Depois, trabalhava sempre textos, lia sempre textos. Trabalhava a comunicação. E a professora perguntava: «Quando é que tu vais? Amanhã vou comprar...» e ia puxando por cada um. (...) No 5º ano, na escola Q, é que me lembro bem da terapia da fala. Era muito bom. Antes, não me lembro não. Sim, a professora apresentava um texto para nós lermos e treinar a voz e a entoação. A professora dizia: olhem falta o “R”, o “C”, o “G”. É preciso praticar em casa com um copo de água, vão gargarejando! Mas era pouco. Depois, no 5º 6º 7º ano, comecei a desenvolver mais”. Por último, a entrevistada C relata: “No meu crescimento nunca tive terapia da fala. Eu estava no 9º ano, na escola Q, não tinha terapia da fala. A minha mãe arranjou, claro. A mãe arranjou uma TF fora. Acho que estive lá um ano, dois anos, queria aprender a escrever melhor e a falar melhor e a mãe arranjou logo uma TF. O nome dela era MJ. Era muito boa, eu ia a casa dela, ela era muito boa, ajudava-me muito. Primeiro preocupava-se com a escrita e depois pedia-me para ler, para eu falar”. Através das experiências

relatadas pelas duas últimas entrevistadas, é possível verificar que os objectivos da terapia da fala iam mais para além da promoção da oralidade, insistindo também no desenvolvimento da capacidade metalinguística, da compreensão, da leitura e da escrita.

No que respeita ao uso de LG nas sessões, constata-se que esta não era proibida, no entanto, a fala era prioritária. Todos os entrevistados referem que era obrigatório falar. O entrevistado A afirma: “Obrigavam-me, obrigavam-me. Mas como eu falava bem, a TF punha-se a falar para o lado e eu estava à vontade a fazer o que eu quisesse. Eu falava bem. Se eu falasse mal, ela tinha que puxar por mim, mas eu falava bem! Ela dizia que eu não precisava de mais. Na sala, utilizava-se um microfone para falar, estavam todos ligados às mesas”. A JN diz: “No início tinham uma reunião e perguntavam aos pais se aceitavam ou não. Se aceitassem, tinham todos que falar. Era obrigatório. E como era obrigatório eu fugia. Ficava cansada. Eram duas horas, 3 vezes por semana, duas horas de cada vez. Era cansativo. Tinha poucas disciplinas e então aproveitavam e tínhamos terapia da fala”. Esta afirmação permite verificar a forte presença do oralismo, naquela época. Por último, C relata que a TF: “obrigava. Não era uma obrigação muito pesada, era uma coisa suave, uma coisa leve”.

Relativamente à proibição do uso de LG, o entrevistado PS afirma: “Não, não proibiam. Mas não era interesse delas ensinar a língua gestual. Era mais com a mímica”. Já o A diz: Não. Na APECDA, há muitos surdos. Não. No intervalo, podíamos estar à vontade e falar em LG. Tinha poucos gestos, tentava também oralizar um bocadinho. Note-se que, com esta afirmação dá para perceber que apenas nos intervalos é que a comunicação em LG era plenamente permitida. A entrevistada JN já não se recorda se a proibiam de utilizar a LG: “Eu não me lembro bem, mas era mais oralizar, falar. Às vezes a TF estava a oralizar com um e os outros alunos a comunicar entre eles em LG”. A este respeito, a entrevistada C também diz: “Não, nunca me proibiu, ela mandava-me ler e eu lia, nunca me proibiu LG, nunca”.

No que concerne ao conhecimento de LG por parte dos TF que acompanharam estes alunos, verifica-se que eles sabiam pouco ou mesmo nada e que a forma de

comunicação entre TF e aluno surdo era, maioritariamente, oral, por mímica e, por vezes, através de alguns gestos da LG. Denota-se, então, que o fraco conhecimento de LG por parte destes profissionais interferiu no sucesso da comunicação com os seus alunos. O entrevistado PS refere que a sua TF: “Falava, falava. E quando não conseguia e tal, comunicava em língua gestual”. A mesma forma de comunicação era utilizada com o entrevistado A: “Falávamos, oralmente”. Já JN refere que a comunicação com a TF era “por mímica”. Por último, a entrevistada C explica: “Eu pedia para ela falar devagar. Ela falava alto. Quando ela falava alto eu dizia que não, que não era para falar alto, era para falar devagar para eu tentar fazer leitura labial”.

No que respeita às experiências destes entrevistados face às sessões de terapia da fala, pode-se verificar que o objectivo principal das mesmas era a promoção da oralidade. Este facto faz com que a terapia da fala, naquela altura, ainda se associasse a práticas puramente oralistas e baseadas num olhar clínico-terapêutico da surdez, que tinha como finalidade a reabilitação do surdo, sem atender à sua especificidade linguística e cultural (Capitão, 2009; Lacerda e Mantelatto, 2000). E, realmente, eram realizadas actividades promotoras da oralidade, mais especificamente da articulação verbal, através de metodologias comunicativas como o Método Suavag ou Verbo-tonal que tinha como objectivo principal aproveitar ao máximo os resíduos auditivos da criança, através da percepção (Ribeiro, 2009).

Verifica-se, ainda, que o meio de comunicação privilegiado entre os entrevistados e as TF era a fala e que as mesmas tinham pouco conhecimento ao nível da LGP. A LG não era proibida, mas também não era valorizada, durante as sessões. Aqui, denota-se, mais uma vez, o olhar reabilitador dos TF que acompanhavam estes alunos, bem como de alguns professores. Note-se que nem sempre foram TF a dar este tipo de acompanhamento, uma vez que, nesta altura ainda eram em número insuficiente. Eram professores de educação especial, com uma especialização na área da surdez, muito direccionados para a promoção da fala, que realizavam este trabalho de reabilitação oral. Eram professores que frequentaram o curso de especialização no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em

Lisboa, que, segundo Cabral (2004), marcou uma tendência médico-pedagógica na educação especial e oficializou o método oral, no nosso país.

b. Sentimentos face à Terapia da Fala

Após as suas experiências em terapia da fala, estes entrevistados são da opinião que esta é importante para o desenvolvimento dos surdos, embora também dependa do grau de surdez. Tal como afirma PS: “É, é, mas depende, depende... [do grau de surdez]. Mas que é importante é. No meu caso foi importante. Para haver uma comunicação com as pessoas. Torna-se mais fácil, não é? Assim, não temos que andar a socorrer-nos da ajuda de alguém”. A colega JN também partilha da mesma opinião: “Depende. Para mim, é importante, foi importante. Para os surdos que conseguem falar é bom, é necessário, para o contacto com os pais, com os professores, através da oralidade. Para os surdos que não conseguem falar é através da LG”. Já o entrevistado A realça a importância de uma intervenção precoce a este nível: “Sim, é muito importante, desde a pré.” Para além disso, manifestam um sentimento positivo relativamente à mesma, referindo terem gostado de usufruir daquelas sessões. No entanto, em alguns casos nota-se que a rotina provocou uma certa saturação e que privilegiam mais o desenvolvimento da escrita do que da oralidade. PS expressa: “Se eu gostava? É o que havia, não é? E a gente aprendia a falar e tal. Mas houve alturas em que já não aguentava com aquilo, já estava cheio e tal. Porque era sempre a mesma coisa, a mesma rotina”. O entrevistado A refere que “Gostava. A terapia era fixe. Gostava das actividades e dos jogos”. Por sua vez, a JN também afirma: “Gostava. Dava trabalho escrever, mas gostava. Oralizar é que não. A parte da escrita gostava. Já a entrevistada C diz: Sim, eu gostava muito. Eu tinha muito interesse porque eu não queria falhar quando falava e também não queria errar na escrita. A escrita era o mais importante para mim.

Ao serem questionados sobre se teriam frequentado as sessões de terapia da fala por iniciativa própria, todos referiram que sim. O entrevistado PS refere: “Foi bom, foi bom ter isso. Tinha, tinha. Digo isto porque foi importante para mim”. JN diz: “Sim, sim, sim. A fala é boa para contactar com os ouvintes. Oralizar é bom. Eu

gosto de falar, com a família, porque a família também sabe poucos gestos. Para ir ao banco, para ir ao médico, é preciso falar. Mas quando a comunicação não é perfeita escrevo. É importante oralizar. E gestualizar. As duas coisas. Prefiro as duas coisas”. A mesma opinião é partilhada pela C: “Sim, tinha. Para aprender a falar mais e para me ajudar muito na escrita. Para mim a escrita é o mais importante”.

No que respeita a esta temática, verifica-se que todos os entrevistados consideraram a terapia da fala importante para o seu desenvolvimento, gostaram das sessões e ainda optariam por usufruir das mesmas, caso essa escolha fosse apenas deles. Estes sentimentos são partilhados por surdos entrevistados em outros estudos já referenciados previamente.

5. Terapia da Fala – Terapia da Fala na Actualidade

a. Visão da Terapia da Fala (Terapia da Fala vs Modelo Clínico-Terapêutico/Sócio-Antropológico)

Ao serem questionados sobre a sua visão acerca da terapia da fala, ou seja, se esta se enquadra num modelo clínico-terapêutico, que obriga o surdo a falar e que proíbe a LG, ou se esta se adapta a um modelo sócio-antropológico, que respeita a cultura e a identidade surda, bem como valoriza e reconhece a LG, foi possível verificar algumas dificuldades na resposta a esta questão, não tendo sido muito claros nem objectivos. No entanto, parece subentender-se que todos os entrevistados consideram que já há mais respeito pela LG, bem como pelas características individuais de cada aluno. A este respeito, o entrevistado A refere: “Temos duas opções: Primeira coisa, se o surdo não consegue oralizar, respeitam. É verdade. Respeitam o surdo. Por outro lado, se o surdo consegue oralizar bem, tentam puxar mais por ele. Mas respeitam na mesma. Respeitam na mesma o gesto. (...) acho que respeitam as duas coisas: a oralidade e o gesto”. Já a entrevistada JN expressa o seguinte: Eu sinto que depende dos alunos, se conseguem oralizar ou não. Não sei como é o trabalho do TF. Também utilizam a

LG. Eu acho que sim”. Por sua vez, a C afirma: “Acho que agora os TF obrigam a falar mas está ligado aos gestos”.

No que respeita a esta temática, denota-se que a terapia da fala está a afastar-se do modelo clínico-terapêutico da surdez e a aproximar-se do sócio-antropológico. Segundo Nascimento (2002), a terapia da fala centrada no modelo clínico-terapêutico tem como objectivo principal a aproximação do surdo ao ouvinte, não havendo estimulação da LG e procurando-se o desenvolvimento da oralidade, da leitura de fala e do treino auditivo. Em oposição, quando centrada no modelo sócio-antropológico a terapia da fala promove a língua oral em simultâneo com a aquisição da LG, sendo necessário, para isso, que o surdo esteja em contacto com outros surdos que a dominem.

b. Objectivos da Terapia da Fala

No que respeita ao objectivo da terapia da fala na surdez, todos os entrevistados consideram que é a promoção da oralidade. O entrevistado PS afirma que o objectivo da terapia da fala: “É falar. A vossa função é tentar ensinar-nos a falar, não é? Acho eu”. Por sua vez, para o entrevistado A: “O objectivo é pôr os alunos a oralizar cada vez mais. Por exemplo, os surdos que não têm voz, ensinar. Os gestos não”. Já a entrevistada C refere o mesmo: “É desenvolver a oralidade, por causa do contacto com a comunidade ouvinte, e os gestos também, as duas coisas. Se não conseguir oralizar, então é muito mais difícil, como é que vamos contactar com as pessoas?”. Por último, JN diz: “O objectivo é que os surdos consigam falar com os ouvintes. Se os ouvintes perceberem a LG eles comunicam através da LG, mas depende”.

Contudo, todos os entrevistados consideram também que a terapia da fala pode contribuir para o desenvolvimento de outras capacidades do surdo, tais como: a escrita e a leitura de fala. Com isto verifica-se que já começa a haver uma expansão dos objectivos da terapia da fala, no desenvolvimento do surdo, que vão para além da oralidade. Este facto vai contra o que afirma Gomes (2010)

quando refere que esta prática tem como objectivo desenvolver a capacidade articulatória dos surdos, bem como a leitura labial.

c. TF e Formador de Língua Gestual na EREBAS

Através da análise das entrevistas, foi possível verificar que os entrevistados têm um conhecimento insuficiente do trabalho do TF, nas EREBAS. Apesar de trabalharem no mesmo local e com os mesmos alunos, denota-se que há pouca partilha de informação e ausência de trabalho em equipa, nomeadamente, trabalho conjunto nas sessões de terapia da fala. Apenas o entrevistado A e a entrevistada C já tiveram a experiência de trabalhar conjuntamente com o TF, na sessão. O entrevistado A refere: “Já trabalhámos há quatro anos. Agora não. Ela tem o trabalho dela e eu o meu”. Por sua vez, C afirma: “Já trabalhei com o TF, os TF vêm-se aflitos, não sabem gestos. Eu parecia um intérprete. Eu ajudava-os na sessão. Ela pediu-me, porquê? Porque a TF não sabia LG. Foi só por causa disso”. Para além disso, as respostas quanto à necessidade e preferência em participar nas sessões de terapia da fala não são uniformes, variando desde a vontade em realizar trabalho conjunto com estes profissionais até ao extremo oposto. O entrevistado PS considera que: “a terapeuta, como tu não és, estás com o surdo e tal a tentar ter o treino da fala e tal, pronto, e ao mesmo tempo devia ter um formador ao lado também. Não tem. Porquê, pronto, questões, tipo não tem tempo, por causa dos horários, percebes, e essas coisas, prontos. Mas eu acho que deviam ter um surdo também, os dois”. Já o entrevistado A prefere trabalhar “separados. Não é uma crítica!”. Por último, a entrevistada JN considera o seguinte: “Do 1º ao 4º ano acho que sim, era importante. No 1º ciclo era importante o TF trabalhar em conjunto com o formador. Do 5º até ao 9º, penso que seria mais um trabalho individual. Eles já são mais crescidos. No 1º ciclo seria um trabalho conjunto com a fala, o gesto. Um bocadinho de cada. Penso que seria importante. A partir do 5º ano penso que deve ser um trabalho mais independente, individual”.

Esta falta de partilha entre profissionais, bem como a ausência de trabalho em equipa é também confirmada através do pouco conhecimento das actividades realizadas pelo TF nas sessões. Apenas as entrevistadas JN e C foram capazes

de descrever algumas das actividades que viram o TF realizar. JN relata: “O aluno está numa mesa, tem imagens, o TF sabe LG, o TF faz o gesto e o aluno faz o gesto e também fala, mas demora tempo. Há muitos implantados, mas alguns não conseguem. Há outros que percebem. Alguns não conseguem falar mas desenham. E o TF pergunta o que é? Não trabalham frases, é mais palavras”. Já a entrevistada C explica: “Eram jogos pedagógicos, para explicar o que era, o que é que isto faz...”

Através destes excertos das entrevistas denota-se um desconhecimento grande do trabalho do TF pelos formadores/professores surdos e a falta de trabalho conjunto entre os mesmos. Este facto é negativo para o desempenho escolar dos alunos surdos, na medida em que, tal como afirma Capitão (2009:18): “a estreita colaboração entre todos os intervenientes é fundamental para o sucesso do pleno educativo individual e do processo terapêutico”.

d. Evolução da Terapia da Fala

Por último, no que respeita à evolução da terapia da fala ao longo dos tempos, todos os entrevistados consideram que tem existido evolução, não tanto no que respeita a técnicas e estratégias utilizadas, mas sim no que respeita à postura do TF perante a surdez, nomeadamente, o respeito pela LG. PS declara: “Tem mudado, acho eu. Já consegue aceitar a LG, antes não aceitava, não queria a LG, punha-se de lado, mas agora já consegue”. Por sua vez, o entrevistado A refere: “Mudou alguma coisa. Não em termos de jogos, mas em relação à filosofia, ou seja, obrigar os surdos a falar, respeitar a LG. Agora tem um respeito muito maior pela LG, é verdade. Também me lembro que, no ano passado, alguns TF não sabiam nada, nada LG e os alunos evoluíram muito rápido com eles. E agora já sabem também a LG. E eu vejo os alunos a perderem um bocadinho de oralidade, mas não digo nada. Quer dizer, não sei uma resposta clara. Alguns TF não sabem gestos, outros sabem alguns. Também depende dos surdos. Mas os surdos conseguem evoluir na terapia da fala, quando têm vontade. Um TF que tem experiência há muitos anos com LG consegue puxar um pouco mais pela voz do aluno, pela oralização. Antes os alunos evoluíam muito mais. Agora pouca oralidade, mais LG. Não sei. Eu acho que é melhor os TF não

terem experiência de LG. Posso estar a dizer mal, mas é a minha opinião. Antigamente, não sabiam gestos. Não conheciam, não sabiam nada de gestos. Só oralizavam! E eles desenvolviam!”. Através desta afirmação, verifica-se que este entrevistado considera prejudicial, para o sucesso da terapia da fala, que os TF tenham conhecimentos de LG. Ainda a respeito da evolução da terapia da fala, a entrevistada JN considera que: “Mudou, mas não evoluiu. Os alunos têm interesse na terapia da fala, alguns, outros não. Depende dos alunos. Mas mudou, agora é através de imagens, de desenhos. Antes não. Era com computadores, tinha um macaco e ele tinha que subir, subir e ele não podia cair. Se não dissesse bem o som ele caía e não podia, era porque estava a dizer mal. Praticávamos, praticávamos. Agora não há microfone. E era necessário, era preciso. Antes trabalhava muitas vezes isto, era melhor, havia competição entre nós para ver quem conseguia falar melhor. Agora como a terapia da fala é individual já não é assim. Se fosse a pares era melhor, porque havia competição entre eles e eles iam praticando e incentivando-se um ao outro”. Para esta entrevistada, as sessões deveriam ser em grupo e não individuais, com o objectivo de promover a competitividade entre os alunos. Finalmente, a entrevistada C considera que a terapia da fala “desenvolveu muito e é bom, sim, é muito bom. Acho que sim, acho que melhorou muito agora. Antigamente as TF não tinham formação em LGP, para contactar com os alunos, faltava-lhes essa parte. Eu acho que agora tem vindo a melhorar, mas os TF precisam lutar, o TF precisa de saber como se contacta com os surdos, como se ensina os sons”. É de salientar que a opinião desta entrevistada é, claramente, oposta à do entrevistado A, no que respeita ao conhecimento e domínio da LG. Para ela, o TF deve saber LG e aperfeiçoar cada vez mais a sua utilização, na medida em que é um meio imprescindível para comunicar com os alunos surdos.

Nesta temática, verifica-se que os entrevistados consideram que a terapia da fala está a evoluir na direcção ao bilinguismo, na medida em que já aceita e respeita a LG. Lacerda e Mantellato (2000), a este respeito, consideram que o TF que pretende trabalhar sob uma perspectiva bilingue, deve aceitar a LG como a língua natural do surdo e perceber que esta lhe vai permitir o desenvolvimento da língua da comunidade ouvinte. Por outro lado, deve ter em conta a cultura e as

condições linguísticas do surdo, respeitando a sua vontade em desenvolver ou não a língua oral.

Análise conteúdo – Alunos

Após a leitura atenta das transcrições das entrevistas realizadas aos alunos surdos e respectiva análise, foi possível retirar as seguintes ilações:

1. Educação de Surdos

a. Percurso Escolar

No que respeita ao percurso escolar, pode-se verificar, através da análise das entrevistas, que a maioria das alunas surdas não frequentou jardim-de-infância, tendo iniciado o seu percurso académico apenas com 6/7 anos. Tal como refere a entrevistada S “estava por casa, mas pronto, antes dessa idade brincava cá fora no recreio e tal, na rua com os colegas, mas na escola só aos 7”.

Verifica-se ainda que foi havendo mudanças ao longo do percurso educativo destas alunas, contudo, todas elas ingressaram na escola integradas em turmas de ouvintes e acabaram todas em turmas de surdos. Estas mudanças devem-se ao facto de apresentarem dificuldades de adaptação e de aprendizagens nestas escolas. Por vezes, a falta de apoios e a procura dos mesmos por parte das famílias também condicionou estas mudanças no seu percurso. A entrevistada AD conta: “primeiro fui para uma escola de ouvintes, depois a minha mãe ouviu dizer que havia uma escola que apoiava surdos e eu mudei para essa escola, mas também tinha ouvintes e surdos”. Ela refere também que mudou de escola devido à falta de apoios: “eu ia ficar nessa escola, mas no 9º, no fim do 8º, os apoios acabaram. Havia poucos surdos e deixou de haver apoio”.

Por outro lado, os próprios encarregados de educação da entrevistada AG também consideravam que esta estaria melhor em escolas frequentadas por alunos surdos, tal como ela afirma: “Com 6 anos entrei para o 1º ano, fui para

uma escola privada com ouvintes (...) e depois a minha mãe disse que aí não podia ser, com ouvintes, que era melhor com surdos e com ouvintes e então mudei para a escola B.

Para além disso, a entrevistada M também demonstra que preferia as escolas onde estava integrada com surdos ao afirmar “prefiro surdos. Com surdos sinto-me melhor. Com ouvintes também me sinto bem, mas... É conforme, depende. Eu prefiro surdos, claro”.

Ao longo dos anos escolares, alguns dos entrevistados usufruíram de apoio de professor de educação especial, de terapeuta da fala e de intérprete e formador de língua gestual portuguesa. Contudo, os primeiros apoios foram o de educação especial e terapia da fala. A entrevistada S refere “nunca tive apoio (educação especial). Na APECDA, tinha terapia da fala, mas depois acabou, acabou e, depois, tive na EREBASx. Na escola secundária não tenho (TF). Intérprete comecei a ter mais tarde, no 5º e 6º. Às vezes, tinha intérprete, mas no 8º, já a partir do 8º, tive sempre intérprete”.

No que respeita à escolha das escolas, esta foi da responsabilidade dos familiares dos alunos, sendo, no entanto, influenciados por professores de educação especial, outros familiares e dirigentes de instituições, tal como afirma a entrevistada S: “foi a chefe da APECDA que pediu aos meus pais para me colocarem na escola C”. A entrevistada AG também diz que “(...) quando eu passei para o 5º ano, uma professora de ensino especial disse que havia uma escola para surdos que era a EREBASx e eu ok. Os meus pais aceitaram e colocaram-me lá”. Já a entrevistada M afirma: “No instituto A, não gostei muito, foi a avó, não me lembro bem (...) Então não gostei muito e mudei para o colégio P (...) e, depois, um primo meu perguntou-me se não sabia escrever e disse que nas freiras não é muito bom, nas freiras no colégio P, não é bom e então mudei para a EREBASx. Outro factor importante para esta decisão prendeu-se com o facto de estas escolas serem especializadas para receber alunos surdos, tal como se pode verificar no discurso da entrevistada AD: “foi a minha mãe. Ela ouviu que havia uma escola para surdos e achava que eu me desenvolveria melhor e passou-me para lá.

Tal como se verificou com os formadores/professores entrevistados, estas entrevistadas, apesar de bem mais novas, também viveram um percurso escolar algo difícil. Todas iniciaram a escolaridade integradas em turmas de ouvintes e só quando foram para uma EREBAS, é que passaram a ficar integradas em turmas de surdos. O facto de esta escola ser uma escola detentora, não só de alunos surdos, mas também de professores e técnicos especializados na área da surdez, e ainda as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estas alunas, contribuiu para esta mudança. Entretanto, antes de frequentarem EREBAS, a maior parte das entrevistadas passou pelas antigas UAAS. Note-se que, segundo o Despacho nº 7520/98, estas foram criadas com o objectivo de proporcionar uma educação bilingue para os alunos surdos. Contudo, tal não se verificou, pois só na EREBAS é que estas alunas passaram a beneficiar da LGP como língua primeira, a ter formador de LGP e passaram a estar integradas em turmas de surdos. Realça-se aqui para as questões de identidade. A entrevistada M é convicta ao afirmar que prefere estar com os colegas surdos do que com os ouvintes. De facto, tal como já foi referido na parte teórica deste trabalho, a educação bilingue deve conceder às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas das ouvintes, permitindo-lhes desenvolver as suas competências comunicativas e linguísticas, a sua identidade cultural e fazer aprendizagens.

b. LGP

O início da comunicação em LG deu-se quando estes alunos ingressaram o 1º ciclo do ensino básico. A aprendizagem desta língua efectuou-se através do contacto e convívio com pares surdos, o que reflecte que esta é a língua natural destes indivíduos. A entrevistada S refere que iniciou a comunicação em LG “a partir dos 7 anos. Nunca me ensinaram LG, eu fui vendo, fui vendo, fui aprendendo com colegas meus, fui aprendendo a LG. Antes dos 7 era mais mímica, não era LG, era mais mímica”. A outra entrevistada AG também afirma que iniciou esta forma de comunicação “com 6, com 6 anos. Foi quando eu contactei com surdos, quando convivi”.

Quanto à forma de comunicação destas alunas surdas, nos vários contextos onde estavam inseridas, pode-se verificar que esta estava condicionada pela ausência

de conhecimento da LG. Em casa, a entrevistada S refere que a comunicação “era por mímica” e também alguns gestos pois “a APECDA também entregava folhas com imagens com gestos para os pais aprenderem”. Na escola, a comunicação era maioritariamente oral e através da mímica e algumas palavras escritas. A mesma entrevistada afirma que “os professores sabiam um bocadinho (LG). Os funcionários acho que não, nunca comuniquei com eles também. Alguns professores sabiam, mas era mais por mímica, tinham intérprete também, pronto, era mais mímica”. Já a entrevistada M diz que, nas várias escolas que frequentou, “algumas senhoras sabiam alguns gestos” e que, no instituto P, “alguns funcionários eram surdos e sabiam. Os professores também sabiam um pouquinho e também os chefes...”. Quanto à comunicação para a transmissão de informação de matérias escolares, esta entrevistada refere que “eles explicavam, sei lá, coisas, tinham matérias, tinham palavras, íamos aprendendo as coisas...as palavras importantes, íamos aprendendo, íamos adquirindo, algumas palavras não conhecia e a professora contactava connosco...sabia alguns gestos e ia explicando”. Por sua vez, a entrevistada AD menciona que dentro dos membros da comunidade escolar “alguns sabiam” LG e que a comunicação “às vezes era oralmente e eu tinha uma professora de apoio que estava comigo na aula e me explicava em LG. Normalmente, os professores falavam calmamente e eu percebia tudo, mas se os professores falassem rápido, a professora de apoio ajudava-me”. A entrevistada AG diz ainda que a comunidade escolar das várias escolas que frequentou não sabia LG e que a comunicação era realizada “através de mímica, de leitura de fala que alguns surdos fazem, por mímica, apontar”.

Com estes excertos de entrevista, verifica-se que a comunidade escolar das várias escolas por onde estas alunas foram passado não tinha conhecimentos de LG. Quadros (1997) e Skliar (1998) referem que uma educação bilingue e bicultural para surdos é aquela que deve proporcionar um ambiente linguístico adequado às especificidades cognitivas e linguística dos mesmos, assegurar a sua identificação com pares e adultos surdos, promover o seu desenvolvimento metacognitivo e ainda garantir que estes alunos acedam a toda a informação curricular e cultural. Atendendo a este pressuposto, pode-se verificar que estas entrevistadas não usufruíram, verdadeiramente, de uma educação bilingue, uma

vez que, um dos principais factores necessários para que ela ocorra é que elas beneficiem de uma ambiente linguístico adequado, o que não aconteceu.

c. Mudanças no Percurso Escolar

Apesar de não afirmarem que realizassem alguma mudança no seu percurso escolar, as entrevistas AD e AG manifestam algum descontentamento relativamente à turma de surdos, na qual se encontravam integradas. AD afirma “eu acho que a turma de ouvintes e a turma de surdos são muito diferentes (...). Eu desenvolvo mais com os ouvintes, mas também desenvolvo com os surdos”. Já AG refere “Da escola B gostei muito, da EREBASx não gostei tanto, não gostei muito, preferia a escola B. A escola B foi espectacular. Adorei aquela escola. Algumas coisas eu não gostei. Aprendi o básico, necessitava de mais palavras, necessitava que puxassem mais por mim, necessitava de aprender mais, foi muito superficial (EREBASx)”.

Mais uma vez, estas alunas surdas partilham da opinião dos formadores/professores quando se referem ao nível de exigência do ensino. Elas consideram que, apesar de estarem integradas em turmas de surdos, deveriam ter acesso ao mesmo grau de exigência que têm os alunos ouvintes. Deve-se, pois, atender às características próprias de cada aluno surdo. Skliar (1997:149) afirma que “a educação bilingue não parece assumir um modelo contínuo ou homogéneo, mas pelo contrário, apresenta diferentes matrizes de organização institucional, de mecanismos didácticos, e de relações entre as línguas e, fundamentalmente de objectivos pedagógicos”.

d. Situações Marcantes na sua Educação

Com excepção das entrevistadas S e AG, que não refere terem tido dificuldades de integração ou comunicação, as restantes demonstraram o contrário. Note-se que a entrevistada S afirma que não tinha dificuldades a este nível pois “não comunicava com eles (ouvintes)”. Esta afirmação sugere que as dificuldades de integração estavam implícitas ao longo do seu desenvolvimento devido às falhas comunicativas entre ela e a comunidade ouvinte, pelo que nem tentava

comunicar. Já as restantes entrevistadas afirmam terem sentido algumas dificuldades de comunicação e de integração, com ouvintes, ao longo do seu percurso escolar. M relata que “às vezes, com ouvintes, falo, comunicamos, é importante, sim, mas às vezes há dificuldades. Há falhas na comunicação. É normal, pronto. Às vezes, há falhas na comunicação. (..) Na escola M, falávamos pouco. Tinha surdos, três amigos surdos. Nós falávamos, comunicávamos, brincávamos, dávamo-nos bem. Era positivo. No 5º ano, com surdos, estava com surdos (...) em na EREBASx. Comunicava bem com os surdos. Gestualizávamos, comunicávamos em LG (...) e havia algumas dificuldades, às vezes gozavam (os ouvintes), mas com os meus amigos não tinha problemas”. Por sua vez, AD refere: “no 5º e no 6º tinha dificuldades porque eu não conhecia a turma. Não conhecia e a turma também não sabia que eu era surda. Foi um bocadinho complicado. Mas eu esforcei-me e ia ensinando LG”.

No que respeita a esta temática, verifica-se, tal como aconteceu com os formadores/professores, que a maior parte das entrevistadas foi vítima de discriminação, devido ao factor comunicacional. O facto de a comunidade escolar não saber LG faz com que não exista uma verdadeira troca comunicacional entre esta e as entrevistadas. Almeida et al (2009:15) consideram que “as respostas educativas a alunos surdos pressupõem a plena participação na vida da comunidade escolar, contemplando não só o contacto mas também a comunicação com os outros, a interacção com iguais e um processo de aprendizagem conduzido globalmente na sua língua natural, ou seja, a língua gestual”. Assim sendo, neste caso particular, tal não se verifica.

2. Terapia da Fala

a. Experiência na Terapia da Fala

Através da análise das entrevistas, pode-se verificar a idade de início da terapia da fala é variável. Uma das entrevistadas iniciou por volta dos 6 anos e as outras com idades compreendidas entre os 2-3 anos. Entretanto, interromperam este apoio, voltando a usufruir do mesmo quando ingressaram na EREBAS, ou seja,

no 8º e 9º ano de escolaridade. A entrevistada AD refere que usufruiu de terapia da fala, em contexto clínico. Ela afirma que a terapia da fala “foi fora da escola. Eu tinha lá terapia e depois vim para o Porto, desisti de lá da clínica e fiquei só com TF na escola. Depois, mudei para a escola secundária mas, agora, não há lá terapia da fala”. Para estas entrevistadas, os principais objectivos da terapia da fala são desenvolver a fala, a voz, a leitura de fala, a leitura e a escrita. A entrevistada M refere que os TF “ensinam a voz, a falar, a aprender” e a entrevistada AG considera que a terapia da fala é para “ensinar a também incentivar os surdos, para eles se desenvolverem na voz, a falar e a escrever também, muita, muita coisa”.

No que respeita à forma de comunicação entre a TF e as entrevistadas, verifica-se que esta era, em alguns casos, através da LG e noutros oralmente. A entrevistada S refere que comunicava com a TF “através da LG” e que o uso desta língua não era proibido. Já a entrevistada M refere que a TF do instituto P sabia “alguma coisas, mas pouco, pouco” de LG, bem como a da escola Q que “sabia um pouco de LG”. Esta aluna ainda refere que a TF exigia que utilizasse mais a fala: “era mais a fala, mas também podia utilizar, não tenho a certeza, mas acho que sim, às vezes gestualizávamos e oralizávamos, claro que o mais importante era oralizar”. A comunicação com a TF do instituto P era “devagar, os gestos eram um bocadinho diferentes (...). Eu só utilizava LG, não falava muito”. Já na EREBASx, a comunicação era “através da LG. Às vezes não percebia bem, mas era através da LG”. Por sua vez, as entrevistadas AD e AG referem que a TF não permitia o uso pleno da LG, pelo menos numa fase inicial. AD afirma mesmo: “...era só falar, falar. Não me deixava falar em LG. Só quando tinha para aí 10 anos ela já começou a deixar-me gestualizar, mas antes não, antes não, era só falar, só falar, só falar. Ela deixava falar em LG, mas preferia que eu falasse para comunicar, depois, na escola. Ela preferia que eu falasse mais oralmente”. AG relata que “a comunicação não era por LG, era a falar” e que a TF “não sabia que eu era surda e então mandava-me falar”.

No que concerne às actividades realizadas nas sessões de terapia da fala, pode-se verificar que estas eram centradas na promoção da oralidade (voz e fala), da leitura de fala, da leitura e da escrita e ainda da capacidade auditiva. A

entrevistada M refere que “às vezes escrevíamos, íamos aprendendo palavras (...), íamos aprendendo aos bocadinhos, também a oralizar e a gestualizar também. E a voz, também trabalhávamos a voz, íamos aprendendo aos pouquinhos, íamos decorando, memorizando”. Já a entrevistada AD conta que as actividades eram “fichas, lembro-me de fazer fichas e também fizemos, não sei o que era, falar, era complicado porque eu era pequenina, fazíamos muita coisa. Desenhávamos também. Sim, também em frente ao espelho. Ela tentava falar a tapar a boca e falar mas eu não conseguia perceber porque era através da leitura de fala. Eu faço leitura labial, agora se me taparem a boca eu não consigo perceber”. Por sua vez, a entrevistada AG relata que realizava “jogos, actividades com som”. É de notar que esta afirmação sugere que, na realidade, a TF sabia que a aluna era surda, pois, aparentemente, realizava com ela exercícios promotores da sua capacidade auditiva. Esta entrevistada refere ainda que na EREBAS “não era jogos, não era com jogos, era só escrita, também fala, por causa do futuro, para falar melhor. Jogos não, eram mais para as criancinhas”.

No que respeita a esta temática, verifica-se que houve uma ligeira mudança ao nível dos objectivos da terapia da fala percebidos pelos formadores/professores e pelas alunas, bem como das actividades realizadas. Lembra-se que, para os primeiros, o objectivo desta valência era, essencialmente, a promoção da oralidade, enquanto que para as alunas, este expande-se para o desenvolvimento da leitura de fala, da leitura e da escrita. Com isto, verifica-se que houve uma mudança ao nível da actuação do TF. Esta constatação vai de encontro ao que consideram Lacerda e Mantellato (2000), segundo os quais, houve uma evolução ao nível da prática do TF, uma vez que este passou a ter em consideração os processos interlocutivos compreendidos nos seus aspectos históricos e culturais. Esta nova forma de actuação é extremamente importante no caso dos alunos surdos, na medida em que os considera como sujeitos detentores de uma língua e cultura própria.

Por outro lado, verificam-se diferenças entre a terapia da fala realizada fora do contexto da EREBAS, ou seja, em clínica, e na EREBAS. Na primeira situação há uma forte tendência para a proibição do uso de LG, enquanto que na segunda, a LG era permitida e usada como meio de comunicação entre as alunas e

respectivas TF, embora estas nem sempre a dominassem. Este facto é prejudicial para o sucesso da terapia, na medida em que, segundo Moura, Lodi e Harrison (1997), um dos pré-requisitos básicos para o TF, que exerce funções em contexto escolar, é saber LG, para que possa comunicar de forma eficiente com o aluno surdo e dar-lhe instrumentos para a execução do seu trabalho. Para além disso, é possível percepcionar que os TF que exercem funções na EREBAS, ao permitir o uso da LG, estão a respeitar a língua, a cultura e a identidade dos seus alunos surdos, permitindo a sua educação bilingue. Tal como afirma Lacerda e Mantelatto (2000), o TF que pretenda promover a educação bilingue dos surdos deve aceitar que a língua natural dos mesmos é a LG e compreender que esta também vai permitir o desenvolvimento da língua da comunidade ouvinte, na sua modalidade escrita e/ou oral.

b. Sentimentos Face à Terapia da Fala

Relativamente aos sentimentos destas entrevistadas face à terapia da fala, evidencia-se que todas gostaram de ter beneficiado desta valência. A entrevistada S afirma: “Gostei, sim gostei. É positivo para o meu futuro, assim não há tantas falhas na comunicação, é uma forma de eu ter informação, de aceder à informação”. Por sua vez, a entrevistada M declara: “Gostava, sim, gostava. Porquê? Porque conseguia aprender vocabulário, treinava a voz, iam puxando por mim (...), escrevíamos também, trabalhávamos a escrita, LG também”. Já a AD refere: “Sim, sim, gostei. Mas do 1º até ao 4º ano eu tinha terapia da fala dentro da escola, mas era pouco trabalho porque a pessoa estava sempre ocupada (...). A minha mãe preferiu fora da escola. Era um bocadinho longe ir de Amarante a Paredes, ficava cansada”. Por último, AG achava as sessões de terapia da fala “boas, escrevia, preferia também que me ensinassem a oralidade, ia percebendo, também me diziam que eu falava bem, que não tinha grandes dificuldades, era mais a parte escrita. Foi bom, foi bom, gostei, gostei”.

É ainda possível verificar, que todas as entrevistadas, com excepção da AD, afirmam que gostariam de continuar a usufruir do acompanhamento em terapia da fala. Esta entrevistada não considera pertinente a continuação da terapia da fala

pois sente que: “como eu falo bem, também, se calhar, não vale a pena. Há intérpretes, há professores que me dizem que eu falo bem. O problema é que eu sou um bocado trapalhona a falar e falo rápido, tenho que falar mais devagar”. É de notar que, enquanto alunas do ensino secundário, mesmo a frequentar EREBAS, não beneficiam deste acompanhamento. Sendo assim, a entrevistada S, como não frequenta esta valência, refere que: “Assim, tenho sempre que escrever, era mais fácil se eu tivesse mais terapia da fala e falasse mais, mas se for através da escrita, paciência, terá que ser”. A sua colega M, em relação à continuidade deste acompanhamento, afirma: “gostava porque gostava de aprender mais palavras, gostava de oralizar mais palavras, pronto, era a LG e a oralidade”. Já a entrevistada AD diz: “Eu queria continuar a terapia da fala, mas estamos a lutar por isso, para ter terapia da fala. Estou à espera da terapia da fala, gostava de continuar. No ano passado, no 10º ano, a escola tinha terapia da fala, mas agora não há e eu não sei porquê. O R. tinha terapia da fala. E o R. dizia então a TF era porreira... Sim, mas é fora. Mas era perto, mas a escola é que pagava. A minha mãe chegou a ligar para lá para a TF, mas já estava tudo ocupado. Este ano, a minha mãe ligou antes para tentar reservar, disseram que não havia. No ano passado tinham terapeuta e agora deixou de haver. Não percebo. Eu gostava de continuar, porque eu perco algumas coisas. Às vezes, quando eu falo com surdos esqueço-me de algumas palavras. No 9º ano, quando passei para o 10º, desde há 1 ano e meio até agora, que não tenho terapia da fala, é sempre LG e falo pouco, porque os surdos só falam em LG e eu sinto que perco algumas capacidades ao nível de articulação. Não posso falar porque os surdos também não me percebem e então tenho que falar em LG”.

No que concerne a este temática, verifica-se que todas as entrevistadas gostaram das sessões de terapia da fala, consideraram importante e que gostariam de continuar a usufruir das mesmas. Este sentimento é partilhado, não só pelos formadores/professores surdos entrevistados, mas também por outros surdos entrevistados noutros estudos, tais como o de Gomes (2010) e o de Danesi (2000).

c. Comparação da Terapia da Fala: pré-EREBAS e pós-EREBAS

No que diz respeito à terapia da fala realizada na EREBAS e noutros contextos, nomeadamente, clínico e institucional, pode-se verificar que esta é ligeiramente diferente, principalmente no que respeita à promoção da oralidade. Segundo as entrevistadas M e AD, verifica-se que a terapia da fala, realizada em contexto clínico e institucional, era muito centrada na oralidade, em detrimento da que era realizada na EREBAS, que tinha como principal objectivo a promoção da capacidade de leitura e escrita. A entrevistada M afirma o seguinte da terapia da fala fora e na EREBAS: “Parecido, é parecido, acho que é um bocadinho o mesmo, mais ou menos, mais ou menos. (Exigência terapia da fala) Acho que era mais no instituto P, na EREBASx, também era um pouco. Às vezes, na EREBASx, falávamos, dependia, dependia, escrevíamos, treinávamos a leitura de fala, era ler os lábios da TF e trabalhávamos também a escrita, mas no instituto P também, treinávamos a voz, íamos aos bocadinhos, aos bocadinhos, aos bocadinhos”. Por sua vez, a entrevistada AD diz: “Era um bocadinho diferente, sim. Na EREBASx era um bocadinho mais leve. Eu acho que a TF C. devia exigir mais. Mas eu era um bocadinho preguiçosa também. Porque já estava farta, desde pequena até agora, mas depois percebi que eu precisava de mais terapia da fala, porque senão vou perdendo. (EREBAS) Era mais escrever. Na EREBASx era poucas horas, era só uma hora. (Clínica) Era mais a fala, mas também escrevíamos. Fora da escola era uma vez por semana, era ao sábado, 3 horas”.

Através da análise destes excertos, verifica-se que há uma variação no modo de actuação dos TF que exercem funções em EREBAS, na medida em que valorizam muito mais linguagem escrita em detrimento da oralidade. Denota-se, então, uma maior sensibilidade por parte dos TF das EREBAS para as questões da surdez. Tal como afirma Danesi (2008:19) os TF que exercem funções com alunos surdos, em ambientes educativos bilingues devem atender aos direitos dos mesmos que são:

“Direito à igualdade linguística, à aquisição da língua de sinais e ao uso da mesma, direito de fazer opções linguísticas, de se comunicar com seus pares, de receber tratamento especializado e, sobretudo direito de ser

bilingue e bicultural. A compreensão desta realidade é que permitirá em um futuro que surdos e ouvintes possam se comunicar em um plano de igualdade, contribuindo para uma aproximação entre dois mundos “.

d. Importância da Terapia da Fala

Por último, no que concerne à importância da terapia da fala para o sucesso escolar, para a participação na comunidade ouvinte e para o futuro, nomeadamente, no que respeita às questões profissionais, os resultados destas entrevistas demonstram que todas as entrevistadas consideram que a frequência desta valência interfere, positivamente, em todos estes níveis.

Relativamente à escola, a entrevistada S afirma: “Ajudava-me a aprender. Sim, sim. Não sabia a 100%, quando tenho dúvidas também pergunto, mas ajuda a perceber (perceber melhor a escrita)”. A sua colega M diz: Sim, sim, sim, às vezes esqueço-me das coisas, mas ajuda. Eu não escrevo muito bem, algumas palavras sei, porque na LG a estrutura é diferente, vou escrevendo, tenho alguns erros, não é a 100%, não escrevo a 100%. Sim, sim, claro, nas palavras, ajuda claro”. Por sua vez, a entrevistada AD refere: “Sim, em algumas coisas sim, na escola também, ajuda bastante. Eu percebo mais a escrita nas aulas, às vezes os professores falam rápido e eu não consigo apanhar. A escrita para mim é mais fácil. Leitura e escrita. Quando eu ia à terapia da fala fora da escola, eu tinha dificuldades na escola porque a maior parte era ouvintes, não havia apoio, vierem mais tarde, e eu tinha um caderno dos trabalhos de casa e levava para a terapia e ajudavam-me a desenvolver, porque os professores falavam rápido e a TF explicava-me e eu desenvolvi bastante aí”.

No que respeita à participação da comunidade ouvinte, as respostas das entrevistadas demonstram a importância desta valência. Contudo, as declarações da entrevistada M não são muito evidentes, na medida em que refere que não interage muito com esta comunidade. A entrevistada M fica pensativa, quando questionada a este respeito, e declara: “Não, não. Comunico mais com surdos”. No entanto, depois de a entrevistadora explicar melhor a questão, exemplificando

estratégias que a pudessem auxiliar na comunicação com ouvintes, a M já respondeu: “Sim, aí sim, mas os ouvintes falam rápido e eu não percebo nada. Depende, às vezes peço para falarem mais devagar, para tentar fazer alguma leitura de fala. Por exemplo, «bata», às vezes a palavra é parecida, «bata» ou «pata», é parecida e eu penso que estou a perceber uma coisa e é outra. Sim, sim, é bom porque os ouvintes desenvolvem a língua deles e os surdos também podem desenvolver, os surdos ficarem só com surdos, é melhor também comunicarem com ouvintes e haver uma troca, mas eu também estou sempre com surdos...”. Já a entrevistada AD refere: “Sim, sim. Eu tenho amigos ouvintes e consigo comunicar, mas às vezes eles dizem que tenho que falar mais baixo e que tenho uma voz esquisita e eu fico na dúvida, acho que é melhor continuar (terapia da fala)”.

Quanto ao futuro, todas as entrevistadas, com exceção da M, consideram que o facto de os surdos usufruírem desta valência, poderá ser-lhes útil. Esta entrevistada não sabe bem responder a esta questão. Ela refere mesmo: “Hum, não sei, no futuro, ainda não pensei no futuro, não sei, não sei”. Já a entrevistada S afirma: “Sim, é necessário ter terapia da fala, se a pessoa não tiver terapia da fala tem que comunicar com a outra pessoa através da escrita”. A entrevistada AD diz que a terapia da fala pode ajudar mas salienta que “se houver algumas palavras que eu tenha dificuldades o meu pai também me ajuda”. Por último, a entrevistada AG considera que: “Para os surdos, para mim era importante para desenvolver, para o futuro. É importante para ajudar o futuro dos surdos, para ingressar no mundo de trabalho, através da comunicação, para ir ao médico, para ir a diversos sítios, em que o surdo deve ir sozinho, deve ser autónomo, não necessitar tanto de intérprete, ser independente dos outros, não necessitar de andar sempre com intérprete.

No que respeita a esta temática, as entrevistadas consideram, então, a terapia da fala importante para o seu sucesso escolar, comunicação com ouvintes e, no futuro, salientando a necessidade de se sentirem autónomas e não terem que estar sempre dependentes de terceiros. Já um outro surdo entrevistado por Gomes (2010:79) partilha da mesma opinião quando referem que a terapia da fala

“valia a pena, porque depois podia comunicar com as outras pessoas, porque a maioria é ouvinte, não gestualiza... Preciso de dominar minimamente...”.

**PARTE III –
APRECIACES CONCLUSIVAS**

Apreciações Conclusivas

Com a elaboração desta dissertação de mestrado, pretendeu-se compreender de que forma é que a terapia da fala é percebida pelos surdos e verificar se há alguma evolução no modo como eles a encaram, isto é, se ainda a consideram como prática oralista, baseada numa visão clínico-terapêutica, ou se já a consideram uma prática que atende à especificidade da surdez, aproximando-se, por isso, de uma visão sócio-antropológica. Foi este o motivo que fundamentou a opção por estudar dois grupos diferentes de pessoas surdas: um de formadores/professores de LGP, em EREBAS, que usufruíram de terapia da fala há já bastante tempo (aproximadamente há 20 anos) e outro de alunos que frequentaram EREBAS e que lá beneficiaram desta valência, recentemente. Sendo assim, através da análise das vozes e dos gestos destes sujeitos, foi possível retirar ilações acerca da terapia da fala, enquanto prática profissional, nomeadamente, se esta está a evoluir em direcção ao bilinguismo. Por outro lado, foi ainda possível perceber o desenvolvimento da educação de surdos, desde há 10/20 anos atrás até à actualidade.

Algumas das conclusões que se puderam retirar deste estudo prendem-se com o desenvolvimento e percurso educativo destes estudantes surdos. Tanto os formadores/professores como os alunos experienciaram um percurso educativo algo sinuoso, nomeadamente, no que respeita às escolas que frequentaram e metodologias de ensino utilizadas. Ambos foram receptores de metodologias oralistas, das quais resultaram o seu insucesso escolar e, conseqüentemente, a frequência de vários estabelecimentos de ensino. Mesmo com o grupo de alunos surdos, que, aparentemente, já deveriam ter beneficiado de um ensino bilingue, desde a implementação do Despacho 7520/98, este facto ainda se verifica. Por outro lado, quer os alunos quer os formadores/professores surdos tiveram contacto com a sua língua natural, a LGP, tardiamente, divergindo assim da orientação defendida no referido despacho. Ainda a respeito da LGP, foi possível perceber que, na actualidade, são poucos os membros da comunidade escolar, mesmo das EREBAS, que apresentam conhecimentos deste língua. Este facto causa alguma perplexidade, na medida em que, para se proporcionar uma verdadeira educação bilingue aos alunos surdos, estes têm que estar integrados

em verdadeiras escolas bilingues, ou seja, tanto a comunidade surda como a comunidade ouvinte deve partilhar a mesma língua. Quando tal não acontece, verificam-se situações de discriminação e o surgimento de barreiras comunicacionais. É, então, necessária a existência de uma acessibilidade comunicacional. A este respeito, Coelho (2010:88-89) afirma que este tipo de acessibilidade:

“consiste em facilitar a comunicação dos surdos com os surdos e dos surdos com os ouvintes e implica entender a premência, não apenas do direito à comunicação, à informação e à participação, mas, e sobretudo do direito de ser capaz de comunicar, de se expressar e de compreender através de uma língua estruturada. O direito de se comunicar tem a ver com a liberdade de expressão e é primordial para a concretização dos restantes pressupostos. Para tal, neste caso, é necessário que esteja criadas, desde muito cedo, todas as condições necessárias ao desenvolvimento de uma língua materna, a LG e de uma Língua Segunda, na sua modalidade escrita. Esta é a primeira condição de acessibilidade dos surdos, sem a qual não faz sentido equacionar todas as outras”.

Contudo, convém realçar que esta acessibilidade não deve estar presente apenas em contexto escolar, mas também em todos os outros contextos onde esta população se encontra inserida, nomeadamente no mercado de trabalho. O direito ao emprego e ao exercício de uma profissão não deve ser negado em razão da língua. A sociedade deveria estar preparada para receber os cidadãos, qualquer que seja a sua condição.

No entanto, apesar destas vicissitudes, foi também possível verificar que a educação dos alunos surdos está a evoluir no sentido de uma educação bilingue. A publicação do decreto-lei 3/2008 que implementou a criação das EREBAS está, sem dúvida, a contribuir para este facto. Segundo Almeida et al (2009), estas escolas permitem a concentração de um número significativo de alunos surdos, de diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade e anos de ensino, o que viabiliza a criação de comunidade visível na escola e não de guetos linguísticos e culturais. O facto de os alunos surdos estarem concentrados e em interacção com os membros da sua comunidade, permite-lhes adquirir e desenvolver a LG, a sua língua natural, espontaneamente, tal como acontece com qualquer outra criança. Para Skliar (1998), uma verdadeira educação bilingue tem que garantir à criança

surda o direito à aquisição e desenvolvimento da LG como primeira língua, à identificação com os seus pares e adultos surdos, ao desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais, a uma vida comunitária, ao desenvolvimento de processos culturais específicos e, ainda, à sua participação nos debates linguísticos, educacionais, escolares e de cidadania, entre outros.

No que respeita à terapia da fala, este estudo permite-nos inferir que esta também se encontra a evoluir, estando-se a adaptar a uma visão sócio-antropológica da surdez. Com efeito, através dos resultados obtidos, podemos apontar no sentido de se verificar uma ligeira mudança não só ao nível dos objectivos da terapia da fala, identificados pelos surdos entrevistados, mas também relativamente às actividades e estratégias relatadas pelos mesmos. Indirectamente, estes dados indicam-nos que a terapia da fala está a evoluir na forma de encarar o surdo, não o vendo já como um ser deficiente que precisa de reabilitação para se tornar semelhante aos ouvintes. Por outro lado, os relatos dos formadores/professores de LGP também vão neste sentido, na medida em que conseguem comparar o trabalho realizado na terapia da fala, na actualidade e no passado, quando eles próprios beneficiaram da mesma.

Também foi possível constatar que os TF, tanto os que exercem funções nas EREBAS, como os que exercem funções noutros contextos, não dominam a LGP. Apesar de também se verificar uma evolução neste domínio e de os TF das EREBAS apresentarem mais conhecimentos relativamente a esta língua, torna-se imprescindível que estes apostem mais na sua formação, caso contrário estão a contribuir para a privação da acessibilidade comunicacional acima referida.

Um outro facto que resultou desta investigação e que convém ser realçado prende-se com a ausência de trabalho em equipa, entre os formadores/professores de LGP e os TF das EREBAS. O trabalho em parceria entre os vários membros de uma equipa transdisciplinar torna-se fulcral para alcançar o sucesso educativo do aluno, seja ele surdo ou não. É, então necessário, que TF e formadores/professores se juntem no sentido de promover este tipo de parcerias nas escolas.

Apesar de ainda haver um longo caminho a percorrer pelos TF que exercem funções em EREBAS, considera-se que se está a caminhar no sentido correcto. Tanto os alunos como os formadores/professores surdos manifestaram sentimentos positivos face à terapia da fala, considerando-a importante para o seu desenvolvimento escolar e futuro. A este respeito, os alunos ainda referem que gostariam de continuar a usufruir de terapia da fala, agora em que se encontram a frequentar o ensino secundário. Este facto leva a crer que seria uma mais valia que este apoio não terminasse no final do 3º ciclo do ensino básico, mas que se prolongasse até ao final do ensino secundário.

Por último, espera-se que a realização desta investigação tenha contribuído para o desenvolvimento do conhecimento em Ciências da Educação e também em Terapia da Fala. Com efeito, é de salientar que um dos obstáculos com o qual a investigadora se deparou, no desenvolvimento da mesma, teve a ver com o défice de informação existente quanto à problemática da terapia da fala no nosso país e, mais especificamente, na abordagem à relação entre esta prática profissional e a surdez, numa perspectiva sócio-antropológica. Considera-se que um dos motivos que leva a que tal aconteça se relaciona com o facto de a profissão de TF estar intimamente relacionada com a área da saúde e também com o facto de a formação profissional que estes profissionais recebem estar ainda centrada, maioritariamente, nas questões médicas da surdez.

Como propostas para investigações futuras, considera-se pertinente abordar mais uma vez esta temática, mas agora dando voz aos próprios TF, cruzando-se assim dados, de modo a tentar demonstrar que a terapia da fala pode mesmo ser encarada como uma prática bilingue, centrada num modelo sócio-antropológico da surdez, que respeita e valoriza a língua, a identidade e a cultura do surdo.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, Carlos (2005) “UAS – Realidade ou Utopia?”, in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 119-123.
- AFONSO (2007) *Reflexões sobre a surdez: A Educação de Surdos e A Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- ALMEIDA, Dina, CABRAL, Eduardo, FILIPE, Inês e MORGADO, Marta (2009) *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- AMARAL, Maria Augusta (2008) “Modelo de Educação e Ensino Bilingue para Surdos”, in Maria Cecília Moura (org.) *Actas do Congresso Internacional: Bilinguismo – Educação para Surdos – Práticas e Perspectivas*. São Paulo: Fundação de Rotarianos de São Paulo.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA) (2004) “Roles of Speech-Language Pathologist and Teachers of Children Who Are Deaf and Hard of Hearing in the Development of Communicative and Linguistic Competence”,
[On line], <http://www.asha.org/docs/pdf/PS2004-00232.pdf>, 20/06/2011
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION (ASHA) (2010) “Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools”,
[On line], <http://www.asha.org/docs/pdf/PI2010-00317.pdf>, 20/06/2011
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TERAPEUTAS DA FALA (APTF) (2004) *A Terapia da Fala em Portugal*. Lisboa: APTF.

- BACHA, Stella e OSÓRIO, Alda (2004) “Fonoaudiologia & Educação: Uma Revisão da Prática Histórica”, *CEFAC*, v.6, 2, 215-221.
- BARDIN, Laurence (1979) *Análise Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (2001) “Compreender”, in Pierre Bourdieu, *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 693-713.
- BOURDIEU, Pierre (2004) *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDEN, Robert e BLIKEN, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRACHENRIDGE, Celia (1999) “Managing Myself: Investigator Survival in Sensitive Research”, *International Review for the Sociology of Sport*, 34, Sage Publications, pp: 399-410,
[On-line], <http://irs.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/4/399> , 04/06/2010.
- BURGUESS, Robert (1997) *Pesquisa de Terreno uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRAL, Eduardo (2004) “Para uma cronologia da educação dos surdos”, *Communicare – Revista de Comunicação*, 3, 35-53.
- CABRAL, Eduardo (2005) “Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar” in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 37-57.
- CABRAL, Eduardo e COELHO, Orquídea (2006) “Uma língua nas nossas mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos”, in Rosa Bizarro & Fátima Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas*

estrangeiras: Reflexões, estudos, experiências. Porto: Porto Editora. 215-222.

- CAMPOS, Maria José Guerra (2005) “A emergência do Povo Surdo”, in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 59-74.
- CAPITÃO, Susana (2009) “Terapia da Fala no Mundo da Surdez”. *Diversidades*, 25, 18-21.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela (2008) *Metodologias da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- CÁRNIO, Maria, COUTO, Maria e LICHTIG, Ida (2000) “Linguagem e Surdez”, in Cristina Lacerda, Helenice Nakamura e Maria Lima (orgs) *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingue*. São Paulo: Plexus Editora, 44-55.
- CARVALHO, Paulo (2007) *Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd’Universo.
- COELHO, Orquídea (2005) (Coord) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, Coleção Caleidoscópio 2.
- COELHO, Orquídea (2007) *Construindo Carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- COELHO, Orquídea (Org.) (2010) *Um Copo Vazio está Cheio de Ar – Assim é a Surdez*. Porto: Livpsic.

- CORREIA, Luís (1998) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, Clara (2005) *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- DANESI, Marlene (2000) “Análise das Entrevistas Realizadas com Adolescentes e Adultos Surdos – Estudando histórias da vida real”, in Marlene Canarin Danesi (org.) *O Admirável Mundo dos Surdos*. Porto Alegre: Edipucurs Editora.
- DANESI, Marlene (2008) “Direitos Humanos relacionados à Língua e à cultura da comunidade surda: aspectos éticos”, *Ciência em Movimento*, 19, 15-20.
- ESTANQUEIRO, Paula (2006) “Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito?”, in Maria Bispo, André Couto, Maria do Céu Clara e Luís Clara (orgs.), *O Gesto e a Palavra I. Antologia de textos sobre surdez*. Projecto AFAS, Lisboa: Editorial Caminho.
- FELGUEIRAS, Isabel (1999) “Escola e Família: parceiros na educação da criança”, in Filomena Pereira (coord.) *A especificidade da criança surda. O aluno surdo em contexto escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- FELIZES, Raquel (2010) *Experiências produtoras de igualdade e desigualdade nos diversos espaços estruturadores da agência de pessoas surdas isoladas*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- GOLDFELD, Marcia (2002) *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.

- GOMES (2010) *Lugares e Representações do Outro: A surdez como diferença*. Porto: Livpsic.
- GOMES, Maria do Céu, CABRAL, Eduardo e COELHO, Orquídea, (2004). Formação de surdos: ao encontro da legitimidade perdida. *Educação Sociedade e Culturas*, 22, 153-181.
- JOKINEN, Markku (1999) “Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos”, in Carlos Skliar (org.) *Actualidade da Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 105-126.
- LABORIT, Emmanuelle (2000) *O Grito da Gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho.
- LACERDA, Cristina e MANTELATTO, Sueli (2000) “As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos”, in Cristina Lacerda, Helenice Nakamura e Maria Lima (orgs) *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingue*. São Paulo: Plexus Editora, 23-43.
- LARGO, Brito (2001) *A Epistemologia da Terapêutica da Fala*. Projecto de Investigação. Porto: Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto.
- Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (n.d.) Práticas em contexto educativo, Terapeutas da Fala/Docentes de Educação Especial (grupo de Docência E2).
[On line], http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/133/terapeutas_fala.pdf, 20/06/2011

- MOURA, Maria, LODI, Ana e HARRISON, Kathryn (1997) “História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais”, in Otacilio Lopes Filho (org.) *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca Editora, 327-357.
- NASCIMENTO, Lilian (2002) *Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- NUNES, Rosa (2003) “O campo do olhar de Bourdieu”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 187-200.
- PERLIN (2004) “O lugar da cultura surda”, in Adriana Thoma e Maura Lopes (orgs) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc Editora, 73-82.
- QUADROS, Ronice (1997) *Educação de Surdos – A aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1998) *Manual de Investigação das Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Editora.
- RIBEIRO, Carolina (2009) *A Intervenção Precoce e o Bilinguismo para Surdos: Estudo Retrospectivo*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- SACKS, Oliver (2010) *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. S. Paulo: Companhia de Bolso.
- SANTOS, Laura (2005) “A Educação Social da Criança Surda”, in Inês Sim-Sim (org.) *A criança surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 65-75.

- SERRÃO (2009) *Ética e direitos da família: os ouvintes e a criança surda*, in Maria Bispo, André Couto, Maria Clara e Luís Clara (orgs.) *O Gesto e a Palavra 2*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SILVA, Sofia Marques da (2004). “Perplexidades em torno de uma investigação etnográfica na escola”, in Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Teorias e Metodologias de Investigação. [On line], http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4629003c61a92_1.pdf , 04/06/2010.
- SILVA, Sofia Marques da (2008) *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude: etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SKLIAR, Carlos (1997) *Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- SKLIAR, Carlos (1998) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- STROBEL, Karin (2007) “História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas”, in Ronice Quadros e Gladis Perlin (orgs) *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Editora Arara-Azul, 18-37.
- THOMA, Adriana (2006) “Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos”, in Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes (orgs.) *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc Editora, 9-25.

- UDEN, Van (1977) *A World of Language for Deaf Children* (3ª edição). Amesterdão: Swets & Zeitlinger.
- VALA, Jorge (2001) “A Análise Conteúdo”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALENTE, Ana, CORREIA, Maria João e DIAS, Rui (2005) “Surdez: duas realidades interpretativas”, in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 81-90.
- Zorzi, Jaime Luiz (2001) “Possibilidades de Trabalho do Fonoaudiólogo no Âmbito Escolar –Educativo”. [On-line], <http://www.profala.com/frameset.htm>, 8/08/2005.
- Zorzi, Jaime Luiz (2003) *Distúrbios da Linguagem Escrita – Questões Éticas e Educativas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Legislação referenciada:

- Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008
- Decreto-Lei 89/99 de 5 de Julho de 1999
- Despacho 7520/98 de 17 de Abril de 1998
- Lei Constitucional 1/97 artigo 14º, nº2, alínea h)