

1. Em que ano e onde começou a trabalhar na educação de surdos e em que período esteve nesta escola?

Recuando ainda mais no tempo em relação à minha entrada no Núcleo que deu origem ao de Paranhos, foi realmente em 1963, quando tinha dezasseis anos e estava a começar o curso de educadora de infância, que tive o primeiro contacto com o universo da surdez. Transmitiam-nos muitas noções sobre a criança de um modo geral e sobre a criança com deficiência mental, mas nada sobre como lidar com outras crianças diferentes. Estava a estagiar no infantário do Centro Social do Barredo e era responsável por um grupo de crianças de três anos. Uma menina era surda. E lembro-me de ouvir alguém avisar-nos:

«Esta miúda é «muda». Está aqui só para não passar fome e para não andar na rua. Não percam tempo com ela, porque não consegue aprender nada. Quando perturbar, mandem-na para a cozinha.»

Palavras que me chocaram muito e que ainda hoje me chocam quando as recordo. Mas nem a menina, nem as outras crianças, nem eu aceitámos essa situação de marginalização. A Fernanda foi-se tornando cada vez mais expressiva na sua ânsia de comunicar. Tinha muita vontade de conviver e de aprender, queria participar com os outros nas atividades propostas e observava tudo e todos com enorme atenção. Era por meio de gestos improvisados, por ela, pelos companheiros e por mim, que comunicávamos, de uma forma que só podia ser muito incipiente, mas que criou elos muito fortes. Não era em língua gestual, porque não havia ali quem a transmitisse... e, no entanto, essa língua já existia...

Foi a recordação desses momentos intensos, desse trabalho que tive de fazer empiricamente, sem qualquer orientação, mas com muito empenho, que me motivou e me levou, no início do ano letivo de 1978/1979, já com a licenciatura em Filologia Românica, profissionalizada e a lecionar Português e Francês, a oferecer-me como voluntária para trabalhar com grupos de jovens surdos, numa secção da Escola Preparatória de Gomes Teixeira, então provisoriamente instalada na Escola Secundária de Aurélia de Sousa. E essa decisão veio alterar toda a minha vida.

Esse Núcleo, destinado ao atendimento de alunos surdos, foi transplantado (com alunos surdos, os seus colegas ouvintes e os respetivos professores)

para a então denominada Escola Preparatória de Paranhos, acabada de inaugurar, no início do ano letivo de 1979/1980. Foi um dos primeiros Núcleos de Surdos criados no país e um daqueles em que o Ministério da Educação, principalmente nos primeiros anos, mais investiu.

Lecionei no «Núcleo Aurélia de Sousa/Paranhos» durante 30 anos, até à minha aposentação em Junho de 2008.

Foi em 1978 que apresentámos propostas ao Ministério para trabalharmos, de uma forma mais eficaz, com estes alunos. Contactada pela nossa Coordenadora, que era a professora Jacinta Moura, a Dr^a Cláudia Fernandes (soube há poucos anos que é mãe da atriz Beatriz Batarda), da Divisão do Ensino Especial, em Lisboa, respondia muitas vezes:

«Vocês que estão no terreno é que sabem o que é importante. Apresentem propostas e eu procurarei que sejam aprovadas. Só queremos que nos deem sugestões!»

Sentíamo-nos então fortemente apoiados pelo Ministério da Educação, apesar da distância (só quase uma década mais tarde foram criadas as Direções Regionais). Formámos o Núcleo e, por iniciativa do Ministério da Educação e ao abrigo do Acordo Luso-Sueco, assinado em 1975, foi dada formação a todos os professores que trabalhavam com estes alunos, a maior parte dos quais era do ensino regular. No fim do ano letivo de 1978 / 1979, ainda na Escola Aurélia de Sousa, foi feita uma avaliação do perfil de cada docente e foram destacados para prosseguir o trabalho com surdos todos aqueles que, na opinião da Coordenadora de então, professora Jacinta Moura, revelavam capacidade para esta tarefa. Essa medida contribuiu para que nem a experiência adquirida nem a formação recebida fossem desperdiçadas. Fomos devidamente apoiados, pudemos evoluir, fomos experimentando metodologias que levassem ao sucesso e à felicidade daqueles jovens e criámos ao longo dos anos que se seguiram espaços de reflexão sobre o trabalho realizado e os pontos a aperfeiçoar.

A Escola de Paranhos funcionou, praticamente a partir do seu início, como «escola de referência», como modelo seguido por outras escolas de todo o país para a criação de formas de atendimento diversificadas para a educação de jovens com vários graus de surdez.

A formação contínua, de excelente qualidade, que nos foi dada, já iniciada em anos anteriores (nomeadamente na Escola Preparatória da Quinta de Marrocos, em Lisboa, que também integrava um Núcleo de atendimento a jovens surdos com origem no que existira antes na Escola Preparatória de Pedro Santarém) intensificou-se na década de 80. Foi em Paranhos que se realizou, em Setembro de 1981, durante duas semanas, o «*Curso de Reciclagem*» para professores de Surdos, brilhantemente orientado pelo professor sueco Kenneth Eklindh, que já tinha sido nosso formador em Lisboa, em 1979. Aprendemos muito com ele, assim como com outros professores suecos que foram vindo. Participávamos, sempre que possível, em todos os congressos, seminários, colóquios, conferências, reuniões que abordassem o tema da educação de surdos. Foi assim que tivemos a possibilidade de conhecer pessoas como o sociólogo e investigador francês Bernard Mottez e outros.

Sentiu-se a necessidade de um pavilhão com condições acústicas adequadas a alunos com vários graus de surdez. Verbas do Acordo Luso-Sueco permitiram a construção do Pavilhão D, que ficou concluído em 1983. As salas eram alcatifadas, as paredes e tetos revestidos por materiais próprios para insonorização, para um bom aproveitamento dos resíduos auditivos de muitos alunos, as portas maciças, cheias de areia, os vidros duplos. Ficaram assim diminuídos os ruídos ambientais que, ampliados por uma prótese, se tornam desconfortáveis para o surdo (arrastar de cadeiras, etc.). Estava já equipado com campainhas luminosas e, para além das salas de tamanho normal, que recebiam turmas de ouvintes com ou sem surdos integrados, pela primeira vez dispúnhamos de pequenas salas e de alguns gabinetes para trabalhar com os pequenos grupos que lecionávamos. Havia a sala de Terapia de Fala, equipada com um espelho (e, mais tarde, com o equipamento Visifala) e outra, de grandes dimensões (a sala D6), também com um espelho que ocupava uma parede inteira, destinada a atividades de Psicomotricidade.

No ano letivo de 1980/81, foi criado, para dar continuidade ao ensino dos alunos surdos que tinham concluído o Ciclo Preparatório, o 7º ano. Formaram-se apenas duas turmas de ouvintes que possibilitassem a integração parcial dos alunos surdos. Nos anos seguintes, abriu o 8º e

posteriormente o 9º ano. Só uns anos mais tarde a escola passou a ter o 3º ciclo para todos.

Houve sempre a preocupação de adaptar o tipo de trabalho às características dos alunos. Nos anos letivos de 1980/1981 e 1981/1982, foi realizada uma experiência de currículo adaptado com um grupo de sete alunos surdos que vinham sinalizados como tendo apresentado grave insucesso escolar no 1º ciclo, sobretudo ao nível da linguagem. Chamou-se a essa turma o «*Ano Experimental*» e essa experiência pedagógica era comum à Escola Preparatória da Quinta de Marrocos, em Lisboa. Os docentes das duas escolas encontravam-se frequentemente para planificar as unidades didáticas à volta dos mesmos temas, refletir em conjunto sobre o trabalho efetuado e avaliá-lo, acertar estratégias. Faziam parte dessa equipa dois psicólogos (um no Porto e outro em Lisboa). O ensino estava organizado por áreas: da Comunicação, da Observação, da Terapia e da Pré-profissionalização, todas com múltiplas atividades interdisciplinares. A pré-profissionalização era feita fora da escola, em ateliês e oficinas de corte e confeção, cerâmica, encadernação, carpintaria, etc., em substituição da disciplina de Trabalhos Manuais, então existente. Esse trabalho foi relatado por mim no artigo «*Experiência Pedagógica Realizada com Sete Alunos Surdos na Escola Preparatória de Paranhos*», que foi publicado na revista «*Escola Democrática*», em Janeiro de 1982 (pp. 57-64).

2. Que tipo de estratégias de ensino utilizava no início? Que dificuldades descobriu e como tentou ultrapassá-las? Pode dar-nos alguns exemplos concretos?

Tendo lecionado desde o início, às mesmas turmas, as disciplinas de Português e Francês, vi facilitada a tarefa de comparação dos resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem da língua portuguesa (dita «materna», mas que para jovens com surdez profunda pré-linguística não funciona como tal) e de uma língua estrangeira; as produções escritas observadas e os registos que pude ir efetuando permitiram-me chegar a algumas conclusões, por vezes surpreendentes, acerca dos aspetos linguísticos inerentes à aprendizagem das línguas não gestuais pela criança / jovem surdo e ir ajustando, de uma forma pragmática, a metodologia utilizada aos problemas encontrados, relacionados com as características muito específicas de jovens que, porque privados de uma audição normal,

revelavam sempre, em maior ou menor grau, como emissores e como recetores, dificuldades na leitura e na escrita.

3. Em resultado da experiência e das reflexões da equipa que aqui trabalhava, foram sendo introduzidas alterações. Como caracterizaria o sentido dessa evolução e que inovações foram sendo introduzidas nas práticas?

A presença de alunos com surdez profunda (e também da maior parte daqueles que têm uma surdez severa) em turmas de ouvintes levanta, em algumas disciplinas, problemas bastante complexos, relacionados, sobretudo, com o facto de as estratégias utilizadas não serem adequadas às características de jovens cuja relação com o mundo se faz, sobretudo, através da visão. Só com uma capacidade de leitura de fala excepcional, ajudada por uma boa prótese ou um implante coclear bem sucedido, com uma grande capacidade de atenção, um bom nível linguístico e intelectual, um apoio familiar e escolar eficaz e principalmente uma boa aptidão para comunicar, é que poderão sentir-se à vontade neste modelo, quando não está presente um intérprete de LGP.

No fim dos anos 70, perante o insucesso de muitos alunos, sobretudo com surdez profunda, «integrados» em turmas de ouvintes em todas as disciplinas, sentiu-se a necessidade de encontrar soluções alternativas e, a partir das propostas que então elaborámos e que foram superiormente aprovadas, surgiu a chamada «integração parcial». Nesse modelo, que começou a vigorar em 1978/1979, uma grande parte dos alunos com surdez profunda ou severa era agrupada num subconjunto que se inseria num conjunto maior, que era a chamada «turma integradora». Nas aulas de carácter predominantemente teórico, os alunos surdos estavam separados dos seus colegas ouvintes, para poderem beneficiar de condições de aprendizagem mais adequadas à sua situação. De uma forma muito informal e empírica, foi sendo progressivamente utilizada nas aulas a língua gestual (ainda se dizia «linguagem» e não «língua»), que os professores iam aprendendo com os alunos e em ações de formação com adultos surdos (desde o princípio da década de 80). Eram efetuadas as necessárias adequações curriculares e metodológicas, muitas vezes com recurso a materiais diferentes dos que eram usados para os alunos ouvintes. Estavam neste caso todas as disciplinas, à exceção de Trabalhos Manuais

(entretanto extinta), Educação Visual e Educação Física. Nestas e ainda noutros momentos como convívios, passeios, visitas de estudo e projetos diversificados, ouvintes e surdos tinham todas as atividades em conjunto.

A filosofia de inclusão que a Escola de Paranhos assumiu esteve desde sempre diretamente relacionada com o próprio conceito de surdez, sobretudo no aspeto sociolinguístico, e com as características muito específicas dos jovens surdos que a foram escolhendo ao longo de várias décadas para prosseguirem a sua escolaridade no 2º e no 3º ciclos. O contacto com professores suecos, já então muito avançados na vivência do bilinguismo (ainda que esta palavra não fosse ainda muito utilizada no dia-a-dia) contribuiu muito para fortalecermos todos, alunos e professores, a nossa identidade.

Fui Coordenadora do Núcleo entre 1995 e 1997 e, nos anos letivos de 1996/97 e 1997/98, foi posto em prática um projeto, elaborado por mim e aprovado por unanimidade em Conselho Pedagógico, que consistiu num modelo de integração flexível em que se procurou o equilíbrio entre os dois modelos existentes. Nas disciplinas de carácter mais teórico, embora os alunos continuassem a ser agrupados em dois subconjuntos pertencentes à mesma turma, os horários dos dois grupos foram elaborados com coincidências que permitissem a junção de toda a turma sempre que os dois professores considerassem que isso era possível e sempre com a presença de ambos. Isso implicava, evidentemente, uma cuidadosa programação conjunta.

Este modelo poderia permitir, ainda, uma maior flexibilidade na escolha do tipo de integração: um aluno particularmente dotado para uma determinada disciplina poderia ser integrado nessa disciplina e não noutras e vice-versa.

No final, foi feita por todos os intervenientes (alunos, encarregados de educação e professores) uma avaliação dos objetivos alcançados. Concluiu-se que, para os alunos surdos, aquele tipo de trabalho trouxera grandes benefícios à aprendizagem e integração social, devido à possibilidade que lhes tinha dado de desenvolverem a comunicação oral e mostrarem as suas competências, o que contribuiu sempre para aumentar a autoestima. Para os alunos ouvintes, a experiência tinha, também, sido enriquecedora, na

medida em que tinham tomado contacto de uma forma mais próxima com uma realidade diferente e com uma nova língua cheia de potencialidades. Habitaram-se a ver no companheiro surdo uma pessoa com capacidades e a respeitar a diferença.

O artigo publicado na revista «Apoios Educativos», Nº 2, 1999, pp. 12, 13 e 14, do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica intitulado «*Uma experiência de integração flexível para alunos surdos na Escola EB 2,3 de Paranhos - Porto,*», da minha autoria, relata essa experiência.

Foi o PAAS, «*Projeto de Atendimento a Alunos Surdos*», elaborado pelo colega Victor Meireles em colaboração com um pequeno grupo de professores ao qual também pertenci, que, nos últimos anos, serviu de «regulamento» do Núcleo. Foi apresentado pela primeira vez em Julho de 2001. Era reformulado regularmente e aprovado anualmente em Conselho Pedagógico.

4) Mais particularmente, em relação ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa, quer falar-nos mais desenvolvidamente das conclusões a que chegou? Concorda com o seu ensino como segunda Língua?

Na sequência do que já abordei na resposta à pergunta nº 2, a experiência que relato a seguir foi determinante para me fazer compreender a necessidade de ensinar o Português como uma segunda língua:

No ano letivo de 1978/1979, lecionava as disciplinas de Português e Francês a uma turma do 1º ano do Ciclo Preparatório, constituída por cerca de 20 alunos ouvintes, 3 alunas com surdez média (que tinham frequentado, durante a instrução primária, escolas do ensino regular) e 4 alunos com surdez profunda (que vinham de estabelecimentos de ensino especial para surdos).

Na aula de Francês dei a todos os alunos uma ficha de trabalho em que eram apresentadas duas personagens e cinco imagens com situações em que elas realizavam determinadas ações. Ao lado, os alunos deviam

escrever uma ou várias frases que servissem de legenda. Os resultados obtidos pelos quatro alunos surdos profundos foram superiores aos da maioria dos alunos ouvintes e também aos dos alunos com surdez moderada, que davam muitos erros de ortografia (o que não acontecia com os surdos profundos). Quase todas as frases escritas pelos surdos profundos estavam corretas. Era um resultado um pouco surpreendente, uma vez que era a primeira vez que era realizado, na aula de Francês, um exercício de expressão escrita daquele tipo, em que as frases eram livremente criadas pelos alunos sem qualquer apoio linguístico, e que nesse tipo de atividade os mesmos alunos revelavam, nas aulas de Português, muitas dificuldades. Então resolvi fazer a seguinte experiência: numa das aulas de apoio, distribuí pelos alunos folhas com as mesmas imagens, mas já sem as instruções em francês, pedindo-lhes que escrevessem frases em português. No fim do exercício, vi que estávamos perante dois casos totalmente distintos: os alunos surdos profundos quase não deram erros de ortografia, quer em português quer em francês, mas, no aspeto morfosintático, tinham produzido em francês frases nitidamente mais corretas do que aquelas que escreveram em português.

Analisando esses resultados, era inevitável que eu me interrogasse acerca das causas daquela diferença. Uma hipótese a considerar era o facto de, ao iniciarem a aprendizagem da língua francesa, eles terem sido colocados, como os seus colegas ouvintes, numa situação nova em que não eram penalizados, como em todas as outras disciplinas e particularmente no Português, pelas suas lacunas a nível de aquisições linguísticas básicas, uma vez que todos partiam do ponto zero, sendo portanto possível um ensino sistemático em que se verificava, antes de passar às etapas seguintes, se os conteúdos anteriores tinham sido assimilados.

Uma outra hipótese que me ocorreu na altura foi a diferença de metodologias normalmente utilizadas no ensino da língua «materna» e no da língua estrangeira. Aqueles quatro alunos eram surdos profundos de nascença ou, no caso de um, desde os primeiros meses de vida. Tinham sido escolarizados tardiamente, provavelmente, depois dos seis ou sete anos, coincidindo a aprendizagem da leitura e da escrita com a aquisição natural da língua gestual (entre pares), uma vez que até essa data não tinham tido contacto com outras crianças ou adultos surdos. Ora o que acontecia é que muitas vezes (e ainda hoje, apesar de toda a evolução que

houve neste aspeto, não será, em muitos casos, assim?), alguns materiais utilizados no ensino da leitura (manuais, jogos com etiquetas, livros infantis, etc.) eram/são concebidos para crianças ouvintes, que já adquiriram a maior parte das estruturas da língua quando entram para a escola. As palavras são-lhes frequentemente apresentadas, numa primeira fase, de um modo isolado, com maior insistência em nomes e verbos do que, por exemplo, em advérbios, preposições, conjunções, etc. Para uma criança ouvinte, que vive rodeada de linguagem, isto não constitui qualquer problema. No caso de uma criança surda, e mesmo paralelamente a toda uma pedagogia especializada que possa ser feita com vista à aprendizagem dos aspetos morfossintáticos da língua, o facto de estar constantemente em contacto, através da visão, com palavras isoladas, em livros ou em cartões afixados nas paredes, pode constituir um perigo. Numa idade em que está ainda muito recetiva ao universo visual que a rodeia e, por conseguinte, a todas as informações que lhe são fornecidas, ainda que de uma forma subliminar, ela vai provavelmente interiorizar essas formas, antes de tomar consciência da importância da frase. Ora esta, muito mais do que a palavra, é o suporte da mensagem verbal. E o contacto ocasional com os vocábulos, embora muito importante, não é suficiente; é necessária uma boa sistematização, sobretudo com vista a uma correta utilização das palavras de ligação. Acontece que nas metodologias mais recentes para o ensino das línguas estrangeiras nunca se parte de palavras isoladas, mas de frases, inseridas, sobretudo, em pequenos diálogos expressivamente ilustrados. Os alunos principiantes, sejam ouvintes ou surdos, memorizam assim estruturas inteiras e nunca vocábulos desligados uns dos outros. No caso dos verbos, por exemplo, tomam contacto com as formas verbais conjugadas (ex: «il est content», «elle a un livre», «ils travaillent») e só mais tarde virão a aprender a que verbo pertencem.

Durante as três décadas em que lecionei alunos surdos e após esta «descoberta» feita logo nas primeiras semanas de trabalho, ensinei sempre o Português na perspectiva de uma segunda língua. O facto de ser também professora de Francês forneceu-me as ferramentas para essa tarefa. Adaptei muitos materiais e usei metodologias do ensino das línguas estrangeiras com as quais estava familiarizada.

Tive ocasião de trabalhar também na formação de professores nesta área, antes e mesmo já depois da minha aposentação e procurei veicular essa abordagem.

Concordo com o ensino da língua portuguesa aos surdos como uma segunda língua, mas, para que isso seja feito de uma forma correta, é preciso que todos os professores que lecionam essa disciplina, especializados ou não, recebam formação adequada.

5) Temos conhecimento que construiu um conjunto de materiais pedagógicos que testou e usou com os seus alunos. Pode-nos falar um pouco sobre esses materiais?

Logo que me apercebi, em 1978, da necessidade de criação de materiais específicos para o ensino do Português como segunda língua, comecei a elaborar alguns para utilizar nas minhas aulas e que partilhava também com todos os colegas que os quisessem testar.

Em 1981, fui convidada pela Dr^a Cláudia Fernandes, responsável pelo departamento da Educação de Surdos da Divisão do Ensino Especial do Ministério da Educação, para colaborar com o CREI (Centro de Recursos para a Educação Integrada), com sede em Lisboa. Elaborei durante muitos anos materiais diversificados, específicos para a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos Surdos. Alguns desses materiais foram utilizados em várias escolas do país: adaptação de textos com fichas de trabalho, os cadernos da série «*Comunicação*», «*Jogos de Vocabulário*», resumos de «*Os Lusíadas*» e do «*Auto da Barca do Inferno*», etc.

Concluí o texto do «*Dicionário Ilustrado do Português Fundamental*», com 2217 entradas, em colaboração com o colega José Carlos Martins de Andrade Teixeira, responsável pela ilustração e arranjo gráfico. Encontrase integralmente datilografado e parcialmente ilustrado, não tendo sido possível a sua conclusão, por restrições orçamentais do Ministério na década de 90.

Existem relatórios sobre aspetos ligados a esses materiais, a que a escola poderá ter acesso, assim como a uma grande parte dos próprios materiais. É um conjunto bastante vasto. Sobre eles posso dizer que todos foram

elaborados numa perspetiva de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

6) Trabalhou com os alunos surdos em diferentes fases de organização institucional das respostas educativas para estes alunos, inicialmente no Núcleo de Apoio a Alunos Surdos (NADA), depois com a designação de NACDA, mais tarde pólo da Unidade de Apoio a Alunos Surdos do Porto Ocidental (UAAS) e, no final da carreira, quando a Escola Básica Eugénio de Andrade já tinha sido designada Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Como comenta, no plano das políticas educativas, as sucessivas mudanças na organização da resposta educativa?

Vou tentar sintetizar a minha resposta:

Considero que houve, ao longo destas décadas em que estive envolvida no ensino de jovens surdos, duas «épocas de ouro»:

- **O início**: o nosso entusiasmo de jovens professores unidos por uma causa: a construção do Núcleo (chamemos-lhe NADA, NACDA ou outro nome!); a esperança num futuro que estávamos a construir com as nossas próprias mãos, naquele momento; a excelente formação que nos foi dada; as condições que o próprio Ministério nos deu; a possibilidade de continuarmos um trabalho que ainda há pouco tínhamos iniciado, mas com grande investimento pessoal; o facto de vermos os resultados concretos do nosso trabalho.
- **A implementação do Despacho 7520/98 de 6 de Maio**: duas décadas mais tarde, novamente a esperança num ensino mais específico para as crianças e jovens surdos /Surdos; a libertação de um (para nós, asfixiante!) Decreto-Lei 319 que tinha pretendido «meter no mesmo saco» todos os alunos com «NEE», tivessem eles, entre outros rótulos, deficiência mental, motora, fossem cegos, autistas ou, no caso dos nossos alunos, crianças / jovens Surdos com outra forma de apreensão do mundo, outra língua para comunicar! Naquele despacho encontrámos a resposta a tantas das nossas reivindicações, a tantas sugestões enviadas para os centros de decisão... achámos que, pela segunda vez desde há muito tempo,

tínhamos sido ouvidos! E passámos a ter reuniões da UAS em articulação vertical, com professores de crianças / jovens surdos de todos os graus de ensino, desde o jardim-de-infância ao secundário, em vez de uma (des)articulação horizontal em que as reuniões, durante algum tempo, tinham sido realizadas com os colegas que lecionavam ou apoiavam alunos com deficiência mental, do mesmo nível de ensino... Nas reuniões da UAS, o ambiente era de profunda reflexão, fazíamos, inclusivamente autoformação sobre aspetos muito importantes.

A convite da DGIDC, estive presente numa reunião em Caparide, em Maio de 2007, para discussão do anteprojeto do Decreto-Lei 3/2008. Na altura, redigi, por escrito, as minhas críticas ao documento. Sobre a sua implementação prática, pouco poderei dizer, uma vez que me aposentei poucos meses depois.

Lutámos para que a Escola de Paranhos, já integrada no Agrupamento Eugénio de Andrade, fosse considerada Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Pode parecer que foi um processo fácil, uma vez que já informalmente era, há décadas, uma «escola de referência» no país, mas, na realidade, não foi assim tão linear... O que importa é que É UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA, como sempre mereceu ser, graças ao trabalho dos profissionais mais diretamente envolvidos neste processo.

7) A contratação de formadores e intérpretes de LGP e terapeutas da fala pelas escolas foi um passo globalmente positivo ou negativo neste processo histórico? Quer contrastar o «antes» e o «depois»?

Foi um grande passo, uma evolução extremamente positiva, que melhorou as práticas pedagógicas e o dia-a-dia dos alunos, em contexto de sala de aula ou fora dela:

- A presença dos intérpretes passou a permitir aos professores com menos experiência comunicar de uma forma mais completa com os seus alunos e aos mais experientes analisar nas aulas, em maior profundidade, textos mais complexos, como «*Os Lusíadas*». Facilitou a comunicação entre todos.
- Os terapeutas da fala permitem melhorar a comunicação, sobretudo oral, de muitos alunos. São também uma mais-valia nas escolas.

- Todos estes técnicos são muito importantes, mas deixei para o fim os que considero essenciais: os formadores de LGP: na minha opinião, faz todo o sentido que sejam Surdos. São eles que transmitem às crianças e jovens falantes da LGP a sua língua natural; não é de uma aprendizagem que se trata, mas de uma aquisição, como a que a criança ouvinte, mergulhada num banho de linguagem desde os primeiros instantes de vida, vai fazendo através da audição. A sua presença leva os alunos a terem orgulho na sua língua, a tomarem consciência da sua identidade, a aprofundar o conhecimento dos seus marcadores culturais. Ao mesmo tempo funcionam como um modelo, podem partilhar a fortíssima experiência de quem já sentiu o que significa ser uma criança / um adolescente surdo e provam-lhes que também eles, meninos das mais variadas idades, vão crescer, poderão ter uma vida perfeitamente normal, ter sucesso.

Tive o privilégio de trabalhar em estreita colaboração com o formador Carlos Ferreira, que tinha sido meu aluno quando frequentava o Ciclo Preparatório. Que momentos tão ricos, aqueles! Poesia, teatro, aulas dadas pelos mais velhos a turmas ou grupos de meninos mais novos... Que belíssimos projetos pudemos levar a cabo com os nossos alunos, graças à presença do Carlos junto de nós...

8) Em síntese, quais os aspetos mais relevantes a considerar na especificidade da Educação dos Surdos? O que gostaria de ver valorizado e preservado do seu tempo de trabalho e que entenda que estará actualmente a ser menos considerado ou até esquecido?

É importante proteger essa especificidade, não permitindo «misturas» dentro de algo impreciso e confuso a que chamam «Educação Especial». Todos os alunos nos merecem muito respeito. Cada caso é um caso. A educação de surdos é um universo diferente dos outros universos. Respeitemos essa diferença e cada criança ou jovem terá uma resposta mais adequada. A formação de professores e, ainda antes, a formação de pais são essenciais.

9) Agora de um modo mais pessoal, quer recordar algum ou alguns momentos marcantes que viveu na nossa escola, para enriquecer as nossas memórias?

Esta é talvez a pergunta mais abrangente do vosso questionário. Vivi intensamente esses trinta anos e as minhas memórias contêm uma infinidade de momentos, muitos deles marcantes. Seria preciso escrever um extenso livro, para contar tudo o que, de importante, aí presenciei e senti. Vou procurar indicar alguns tópicos, que procurarei posteriormente alargar, disponibilizando documentos elaborados na época, sobretudo relatórios e também fotografias (e alguns filmes, embora poucos).

- Correspondência escolar, desde 1981: em francês, com turmas do Institut National de Jeunes Sourds de Paris; mais tarde, com turmas do Institut National de Jeunes Sourds de Chambéry; em português, com escolas de Lisboa, Coimbra e Brasil.
- Iniciação à comunicação através da Internet, através da rede Eurotess (1995). Participação no Projeto Tess / Horizon, de comunicação telemática entre escolas, alargada pela transição da IBM Network para a Internet, em Maio de 1996 e no Projeto de Comunicação Tecnológica para Surdos, apresentado pela APECDA (1996). Para além dos primeiros contactos via Internet com escolas de Lisboa, Coimbra e Brasil, houve a adesão à utilização de telefones de texto, que a APECDA nos disponibilizou e que os alunos requisitavam aos fins de semana para levarem para casa e conversarem, por escrito, com os seus colegas surdos. Numa época em que ainda não tínhamos telemóveis, em que ainda não enviávamos SMS, foi grande o entusiasmo dos alunos e das famílias e grande o benefício para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Também se fizeram experiências de contactos escritos pelo telefone entre turmas de ouvintes e grupos de surdos, na própria escola, de uns pavilhões para os outros.
- **Seminários que organizámos:** entre outros, destacarei: «*Que caminhos para os jovens surdos?*» (1996) e «*Lado a lado com os surdos: respostas diversas a problemas específicos*» (1997): permitiram juntar na nossa escola pessoas ligadas a saberes diversificados, relacionados com a surdez; curiosamente, alguns alunos ouvintes inscreveram-se nestas ações.
- **Sob a direção da Prof^a Maria Ester Leão Rosas**, professora de Educação Musical, alunos surdos e ouvintes atuaram muitas vezes em conjunto, tocando instrumentos e cantando: os ouvintes usando a voz e **os surdos traduzindo, em LGP, as letras das canções.**

- **Encontros** organizados pela Escola de Paranhos com professores que lecionavam surdos em escolas do Porto e de outras cidades.
- Existência de **clubes de LGP**, em que participavam surdos e ouvintes: a primeira proposta foi apresentada em 1996.
- Existência de **clubes de Comunicação Tecnológica**: a primeira proposta foi apresentada em 1997.
- Ações de sensibilização para **pais / encarregados de educação**, em que eram distribuídos textos informativos sobre a melhor forma de ajudarem os seus filhos.
- Primeiro **reconhecimento da LGP na Constituição Portuguesa** (artigo 74º, h); (1997): foi festejada na aula pelos alunos, que fizeram trabalhos alusivos ao tema.
- A presença dos colegas **Maria José Mata e Paulo Jorge Lourenço, que realizaram o seu estágio** com uma das minhas turmas, foi muito enriquecedora, pelas abordagens novas que trouxeram, nomeadamente através de trabalhos com a utilização das novas tecnologias. (1998/99).
- **Sessões** com alunos do 1º ciclo e do pré-escolar, **dinamizadas pelos alunos surdos mais velhos**: a primeira teve lugar em Maio de 1999 (está documentada com fotos e um relatório). Seguiram-se muitas outras: na década de 2000, por diversas vezes, turmas do 8º e 9º anos prepararam (com planificações escritas) aulas / sessões destinadas a alunos do 5º ano (turma da professora Ana Maria Barreira) e, noutros momentos, a alunos do 1º ciclo e do pré-escolar, que convidámos a vir à nossa escola: os nossos alunos contaram histórias, organizaram atividades variadas...
- **Encontros com alunos surdos de outras escolas**, nomeadamente de outras cidades: em Paranhos e nas Escolas EB 2,3 Poeta Silva Gaio e Secundária Avelar Brotero, em Coimbra: atividades desportivas e culturais, magustos e outras festas de agradável convívio entre todos.
- **Participação ativa dos alunos surdos em seminários**, colóquios, conferências e outros eventos onde se discutiram assuntos de interesse para a comunidade surda.
- O lançamento do livro «**O Grito da Gaivota**», na sala D6, com a presença da autora, **Emmanuelle Laborit** (25 de Maio de 2000). Foi realizado um filme em DVD pelo colega José Carlos Teixeira.

- **Intercâmbio** com a Escola EB 2,3 do Pinheiro, dado que uma turma do 9º ano dessa escola escolheu como tema da Área-Escola o conhecimento de uma comunidade de jovens surdos do mesmo ano de escolaridade: encontros em Paranhos e em Penafiel, com atividades variadas (2002).
- O enriquecimento que trouxeram à nossa prática pedagógica e ao nosso crescimento **visitas de estudo** ao Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa (2000), ao Institut National de Jeunes Sourds de Paris (1983 e 1998), ao Institut National de Jeunes Sourds de Chambéry (2000 e 2004), à Universidade Gallaudet, em Washington DC (2001), a escolas de surdos da Suécia (2002) e a participação no Colóquio «Surdité et Accès à la Langue Écrite», em Paris (1998). Posso disponibilizar relatórios detalhados e registos destas visitas.
- **Visita de um grupo de alunos surdos do Institut National de Jeunes Sourds de Chambéry ao Porto** (2003). Existem relatórios e fotos.
- Projeto intitulado «*As (nossas) formas de comunicar: os surdos e os outros*», com a Escola Frei João de Vila do Conde, que iria ultrapassar largamente os objetivos à partida definidos. Nele participaram os colegas Pedro Carvalho (de Vila do Conde) e os seus alunos ouvintes de Arte Dramática; da Escola de Paranhos, os colegas Ana Maria Barreira e Carlos Ferreira, eu e os nossos alunos surdos do 3º ciclo. As várias atividades deste intercâmbio, com destaque para a poesia em LGP, ficaram amplamente documentadas em desdobráveis, relatórios com desenhos e fotografias, opiniões recolhidas depois do espetáculo e até um filme.

Considero que este projeto e a semana que passámos com os alunos em Chambéry, no mesmo ano letivo, estão entre os momentos mais marcantes dos anos que passei nessa escola.

10) Chegámos ao fim desta conversa e temos que nos despedir por agora, mas não vamos nunca esquecer-la. Gostaria de deixar à nossa comunidade educativa uma mensagem para o futuro?

Obrigada pelas vossas palavras.

Um MUITO OBRIGADA a todos os meus alunos pelo muito que me ensinaram. Foi extremamente enriquecedor para mim ter vivido mais de 30 anos da minha vida junto da comunidade surda.

E a todos os colegas com quem trabalhei em estreita colaboração, o meu reconhecimento também.

Pedem-me uma mensagem para o futuro. É uma grande responsabilidade!

Quando a Escola de Paranhos festejou os seus 20 anos, pediram-me um artigo para uma revista comemorativa. É a alguns excertos desse texto que então escrevi que vou recorrer. Depois poderei disponibilizar-vos o artigo na íntegra, assim como aquele que escrevi para a revista dos 25 anos da Escola.

«...semeámos, ainda num pequeno vaso que se pudesse transportar, a nossa Árvore.

Tinham-nos dito que, uma vez que estávamos em casa emprestada, em condições que nem sempre eram as melhores, havia um Jardim novo à nossa espera. Ficámos felizes. Perguntámos onde era e gostávamos de ir, de vez em quando, espreitá-lo. Primeiro só víamos campos verdes, com algumas árvores, alguns arbustos... Pouco a pouco, foram cavando alicerces para levantar paredes. E as paredes foram crescendo. E vieram telhados para as cobrir. E portas para os meninos entrarem, janelas para entrar a luz. E plantaram muitas árvores à volta.

Quando o Jardim ficou quase pronto, aquela nossa Árvore, que já tínhamos semeado, que tinha nascido e então transplantámos, continuou a ser por nós, seus jardineiros, cuidada com atenção e carinho. Criou raízes naquele novo espaço de terra que lhe foi destinado, foi crescendo, floriu, deu frutos e enriqueceu, com a diversidade que com ela trouxe, o seu novo terreno. É mais belo do que muitos outros, este grande Jardim, mais colorido pelo facto de nele viverem tantos meninos que também sabem falar com as mãos uma língua verdadeira e cheia de beleza...»

Que poderei dizer-vos, neste final de conversa, senão que acredito que essa vossa/nossa Árvore, graças à dedicação de quem dela cuida, vai continuar viva?

Para que continue a dar ramos e flores e frutos, será necessário o empenho de todos: o vosso entusiasmo, dos docentes e técnicos que, no dia-a-dia, dão o melhor de si para fazerem crescer as crianças e os jovens que vos são confiados; a vontade de avançar de toda a comunidade educativa; dos pais, a quem deve ser dada formação para que prossigam, em casa, o trabalho que é proposto na Escola; dos próprios alunos, através da noção de pertença a uma comunidade muito rica e muito específica.

«Juntar saberes e procurar aprofundá-los, debater ideias, trocar experiências, é a forma de cuidarmos da nossa velha Árvore sempre rejuvenescida e de todo o Jardim de que, há duas décadas, faz parte.», escrevi então.

Agora já passaram quase quatro décadas desde os primórdios do «Núcleo». Continuo a pensar que são essas mesmas ações que podem salvar a «Árvore» e dar-lhe mais e mais Vida!

Júlia Maria Freire Moura Rocha

Janeiro de 2016