

UNIVERSIDADE ABERTA



Tese

Emancipação da Comunidade Surda Micaelense  
*A vez e a voz dos surdos*

Fernanda Maria Rodrigues de Oliveira Castro

Doutoramento em Educação na área de especialidade de Educação e  
Interculturalidade

2019

UNIVERSIDADE ABERTA



Tese

Emancipação da Comunidade Surda Micaelense  
*A vez e a voz dos surdos*

Fernanda Maria Rodrigues de Oliveira Castro

Doutoramento em Educação na área de especialidade de Educação e  
Interculturalidade

Tese orientada pela Professora Doutora Darlinda Moreira

e coorientada pela Professora Doutora Teresa Leite

2019

## Resumo

Este estudo assume o título de “Emancipação da Comunidade Surda Micaelense: A vez e a voz dos surdos”. A escolha deste título pretende não só homenagear pela prática da reflexão partilhada e construída os membros da comunidade surda da ilha de São Miguel, como também congregar ideias, conceitos, experiências, projetos e emoções como forma de interpretar o passado, repensar o presente e consciencializar para as emergências de um futuro global, tecnológico, inclusivo e intercultural que cunham a vida sistémica dos agentes educativos Micaelenses. Deste modo o objeto deste estudo incide na dimensão educativa, social e política da comunidade surda de São Miguel à luz da revisitação da sua história e da projeção do seu futuro, pela análise de documentos, fotografias, páginas Web ou redes sociais, observação participada e, narrativas dialogadas dos seus membros obtidas por entrevistas semiestruturadas. Assim, ao longo desta investigação tornou-se preponderante saber o que pensam os surdos sobre a influência das escolas no desenvolvimento da Língua Gestual, na proclamação dos poderes e direitos individuais, na valorização da multidimensionalidade cultural e, no ensino e aprendizagem das literacias. Foi pertinente, também identificar quais as mudanças que anseiam no plano político e social como forma de melhorar as condições de vida da pessoa surda. Assim como também foi relevante conhecer as manifestações culturais e críticas que levam ao emponderamento e à emancipação da comunidade surda micaelense. Conhecimentos construídos através do questionamento dialogado, de ideias partilhadas onde *a vez e a voz* dos surdos se fizeram sentir.

Palavras chave: emancipação, interculturalidade, educação de surdos, língua gestual, inclusão

## Abstract

This study is entitled “Emancipation of the Deaf Community of Micaelense: The Turn and the Voice of the Deaf”. The choice of this title aims not only to honor the practice of shared reflection and built the members of the deaf community of São Miguel Island, but also to gather ideas, concepts, experiences, projects and emotions as a way of interpreting the past, rethinking the present and raising awareness. For the emergencies of a global, technological, inclusive and intercultural future that coalesce the systemic life of Micael's educational agents. Thus the object of this study focuses on the educational, social and political dimension of the deaf community of São Miguel in the light of revisiting its history and projecting its future, by analyzing documents, photographs, web pages or social networks, participatory observation and , dialogic narratives of its members obtained through semi-structured interviews. Thus, throughout this investigation it became preponderant to know what deaf people think about the influence of schools on the development of Sign Language, the proclamation of individual powers and rights, the appreciation of cultural multidimensionality and the teaching and learning of literacy. It was also pertinent to identify which changes they yearn for politically and socially as a way of improving the living conditions of the deaf person. Just as it was also relevant to know the cultural and critical manifestations that lead to empowerment and emancipation of the deaf community of. Knowledge built through dialogued questioning, shared ideas where the turn and voice of the deaf made themselves felt.

Keywords: emancipation, interculturality, deaf education, sign language, inclusion

## Résumé

Cette étude s'intitule «Émancipation de la communauté sourde de Micaelense: le tour et la voix des sourds». Le choix de ce titre ne vise pas seulement à honorer la pratique de la réflexion partagée et à construire les membres de la communauté sourde de l'île de São Miguel, mais aussi à rassembler des idées, des concepts, des expériences, des projets et des émotions comme moyen d'interpréter le passé, de repenser le présent et de le sensibiliser. Pour les urgences d'un futur global, technologique, inclusif et interculturel qui fusionnent la vie systémique des agents éducatifs de Micael. Ainsi, l'objet de cette étude porte sur la dimension éducative, sociale et politique de la communauté sourde de São Miguel à la lumière de la revisitation de son histoire et de la projection de son avenir, en analysant des documents, des photographies, des pages Web ou des réseaux sociaux, des observations participatives et, récits dialogiques de ses membres obtenus à travers des entretiens semi-structurés. Ainsi, tout au long de cette enquête, il est devenu primordial de savoir ce que les personnes sourdes pensent de l'influence des écoles sur le développement de la langue des signes, la proclamation des pouvoirs et des droits individuels, l'appréciation de la multidimensionnalité culturelle ainsi que l'enseignement et l'apprentissage de l'alphabétisation. Il était également pertinent d'identifier les changements auxquels ils aspiraient politiquement et socialement comme moyen d'améliorer les conditions de vie de la personne sourde. Tout comme il était également pertinent de connaître les manifestations culturelles et critiques qui conduisent à l'autonomisation et à l'émancipation de la communauté des sourds. Les connaissances acquises par le biais de questionnements dialogués, d'idées partagées où le tour et la voix des sourds se font sentir

Mots-clés: émancipation, interculturalité, éducation des sourds, langue des signes, inclusion

## Índice

Introdução.....	11
Capítulo I .....	16
Interculturalidade, Inclusão e Processos Emancipatórios .....	16
1.Um mundo global.....	17
2. Interculturalidade.....	18
2.1 Interculturalidade: da sociedade à escola.....	19
3. Emancipação: processos de transformação pessoal e comunitária .....	20
4.Educação Inclusiva .....	21
4.1. Do conceito de necessidades educativas especiais ao conceito de diversidade .....	24
Capítulo II. ....	26
A ecologia do desenvolvimento humano e a conscientização na compreensão dos processos emancipatórios inclusivos e interculturais.....	26
1. A ecologia do desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner.....	28
2. A conscientização de Paulo Freire.....	31
Capítulo III .....	35
Aspetos históricos, culturais e educacionais da Comunidade Surda .....	35
1. Que significa a surdez?.....	36
1.1. Interpretação da surdez segundo o modelo biomédico .....	36
1.2.Interpretação da surdez segundo o modelo socioantropológico .....	38
2.Abordagem à história da Educação de Surdos.....	39
2.1. História e políticas da educação dos Surdos em Portugal .....	42
2.1.1. Da exclusão à segregação: ausência de comunicação? .....	43
2.1.2. A Institucionalização: Do gesto ao oralismo .....	43
2.1.3. Integração: Decadência do oralismo.....	45
2.1.4. Inclusão: o surgir das EREBAS .....	50
2.2.A educação dos alunos surdos na Região Autónoma dos Açores.....	52
3. Educação de Surdos e Literacias .....	54
3.1. A língua Gestual.....	55
3.2- Educação Bilingue .....	57
3.3. Literacia Digital.....	59
3.3.1. Competências digitais .....	61
3.3.2. Literacia digital e a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano.....	62

Capítulo IV.....	65
Metodologia da Investigação Científica .....	65
1.O paradigma interpretativo – construtivista.....	67
1.1.Abordagem Etnográfica e comunidade Surda .....	68
1.2Abordagens à investigação qualitativa .....	69
2.Recolha de dados .....	70
2.1. Entrevista .....	71
2.1.1. Tipos de entrevista .....	72
2.1.2. Entrevista e língua nativa .....	73
2.2. A observação .....	76
2.2.1. Observação participada .....	76
3. Organização dos dados .....	78
4.Contexto do estudo e participantes.....	80
4.1. Perfil dos participantes .....	80
5. Questões éticas e procedimentos.....	84
Capítulo V.....	87
Apresentação e interpretação dos resultados.....	87
1.Concetualizando Emancipação: uma perspectiva Surda .....	88
2. Identidade Surda.....	92
2.1. Entre o paradigma médico e o paradigma sociocultural .....	99
3. Língua Gestual .....	101
3.1. Aprendizagem atempada da LGP .....	103
3.2. A interpretação em LGP .....	108
4. Políticas inclusivas e Educação Bilingue .....	111
4.1. Educação bilingue, uma visão política inclusiva?.....	119
5. Os surdos no Ensino Superior .....	123
6- O mercado de trabalho: Um sentir surdo .....	134
6.1. Profissão: Sonho e expetativas .....	137
7. Associativismo e liderança na comunidade surda .....	140
7.1. Surdos e liderança .....	147
8. Comunidade Surda e comunidades de aprendizagem (física e virtual).....	154
9. Música .....	161
9.1. Música inclusiva .....	162

10. Cinema.....	166
11. Viver a cidade Surda.....	172
11.1. A cidade, geometria e identidade .....	173
11.2. Cidade, exploração e acessibilidade.....	177
Capítulo VI.....	181
Considerações finais.....	181
6.1. Emancipação e resiliência .....	184
6.2. Processos educativos, políticos e sociais que influenciaram e influenciam, a emancipação da comunidade surda de São Miguel.....	185
6.3. O papel da escola no desenrolar dos processos emancipatórios .....	185
6.4. A função e relevo da literacia digital num contínuo emancipatório.....	187
6.5. Outros agentes sociais que desempenharam ou desempenham um papel importante na emancipação dos surdos.....	188
6.6. Os processos de autonomia e de desenvolvimento pessoal dos surdos na sociedade atual .....	189
6.7. Em síntese .....	190
6.7.1. Fatores contextuais.....	191
6.7.2. Fatores processuais.....	198
6.7.3. Fatores temporais .....	198
6.7.4. Fatores pessoais .....	199
6.8. Contributos para a mudança e rumos de investigação.....	201
Referências.....	205

Ao meu avô surdo

## **Agradecimentos**

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas à Professora Doutora Darlinda Moreira e à Professora Doutora Teresa Leite que foram farol iluminado deste trabalho de investigação: luzes feitas de presenças e hiatos a refletirem palavras, sabedoria e serenidade que convidavam à reflexão, à desconstrução, ao reencontro, à análise e à conjugação de projetos que foram emergindo ao longo deste estudo. Estou grata pela disponibilidade que sempre revelaram, pelo conhecimento de mim que não sei de onde veio e pela confiança que senti ser construída num espaço atemporal. Para as duas o meu muito obrigado.

Agradeço também às pessoas que participaram nesta pesquisa e que deram corpo, alma e voz a este construto de ideias, histórias e sentidos. Para todos eles, surdos e intérprete de língua gestual, a minha gratidão.

Agradeço à comunidade surda micaelense pela aprendizagem, aos meus colegas pelo caminho, aos meus alunos pelos desafios e aos meus amigos pelos momentos.

E, agradeço de coração aos meus avós pela história, aos meus pais pelo que sou, aos meus irmãos e cunhados pelo tempo e afetos, aos meus sobrinhos pela alegria e o sonho e à minha família micaelense pela presença.

E por fim, a minha gratidão contempla a minha filha por ser mais esperança em mim e o meu marido por ser crédito da minha fé. Aos dois o meu obrigado por nunca terem desistido e acreditarem quase sempre mais do que eu.



## Introdução

Deixo-me guiar e o mundo ganha sentido. Decido e nada é por acaso.

A escolha do tema de uma investigação é quase sempre sintomática de histórias pessoais, de vínculos afetivos ou de rotas profissionais. Três dimensões que conjuntamente dão sentido, significado e forma a este estudo. Sentido, quando o ensurdecimento se vai vinculando, lentamente, ao sujeito que investiga. Significado, quando o processo de revisitação da nossa história induz a uma imagem afetiva de um surdo silencioso e alheado, presente e sábio. Um surdo, talvez triste e incompreendido, mas culto, curioso e muito amado. Forma, porque é feito de gente pequena com saber de gigante: reflexos de infâncias que ensinam a resiliência, a desconstrução pedagógica, o desafio de uma metodologia criativa, o desarranjo de conhecimentos imaginados e a humildade de sempre recomeçar. E, é centrado neste vínculo com a educação e com os surdos que emerge, subtilmente, este estudo. Um estudo com gênese em 1988, ano em que recebeu na sua turma uma criança surda, apenas com um ano de idade. Alguns anos depois (1996-1998), com a possibilidade da formação em educação especial, a opção da *deficiência auditiva* surgiu de forma, naturalmente, oportuna. Saber mais sobre esta comunidade, conhecer a sua língua e cultura foi e é, sem dúvida, uma aventura intensa, complexa, por vezes desnorteante e pouco consensual, mas sempre pedagógica e emocionalmente desafiante.

Atualmente e, desde o ano de 2003, a investigadora tem vindo a interagir, profissionalmente com a população surda da comunidade educativa da ilha de São Miguel. E, presentemente, a sua caminhada profissional ganha nova energia com esta investigação que, à luz das promessas da globalidade desvenda um outro olhar sobre esta comunidade: outrora linguisticamente amordaçada e hoje, *finalmente*, livre (Lane, 1996). Livre da opressão dos princípios e teses puramente oralistas, das diretrizes políticas e das pedagogias segregadoras: é o apogeu da emergência das línguas gestuais e a reconstrução de uma comunidade minoritária culturalmente assumida como surda (Ladd, 2003), De Clerck (2016). São reflexos sociais e políticos de uma interculturalidade que se expande pelos recantos das escolas, das associações e das comunidades que clamam por equidade, justiça e liberdade (Laborit, 1996): paradigmas

inclusivos que defendem a diversidade de ser, de agir e de pensar. É, pois, contextualizada por tais ideais, anseios e pressupostos que se sustenta a relevância deste estudo. Uma relevância que atenta numa vertente histórica da educação dos alunos surdos ao mesmo tempo, que atende aos seus direitos de autodeterminação, liberdade, emancipação e independência. Construtos atualmente associados às escolas de referência bilingue preconizadas no Decreto lei 3/2008 e no Decreto Lei 54/2018 que apostam em pedagogias inclusivas e interculturais e defendem a língua gestual como primeira língua da comunidade surda.

Perante o exposto assume-se como objeto deste estudo a dimensão educativa, social e política da comunidade surda de São Miguel à luz da revisitação da sua história e da projeção do seu futuro. Importa-nos igualmente estudar a qualidade da literacia dos atores dessa mesma comunidade, entendida como fator preponderante de emancipação, autodeterminação e empoderamento.

No campo conceptual, consideramos que o conceito de emancipação encontra-se associado ao “desempenho informado autónomo e crítico” (Moreira, 2002, p.18), às práticas educativas livres<sup>1</sup>, aos processos de transformação de identidades (Freire, 1970), ao *empowerment* considerado como uma competência individual para dirigir e controlar a própria vida, (Jankowski, 1997 e Medel-Anonuevo & Bochynek, 1995) e, à autodeterminação conotada com os direitos humanos e com os deveres e responsabilidades de cada um (Laoutides, 2016). Paralelamente, em estudos de alguns investigadores surdos como De Clerck (2014) e Hoffmann-Dilloway (2016), a emancipação encontra-se, não só relacionada com os processos de aquisição e desenvolvimento da língua materna, mas também, com os processos de assimilação de uma identidade e cultura surda. E, deste enquadramento concetual desponta a seguinte questão de investigação:

Quais os processos educativos, políticos e sociais que influenciaram e influenciam, a emancipação da comunidade surda de São Miguel?

Associada a esta questão emergem outras subquestões:

- ✓ Qual o papel da escola no desenrolar desses processos emancipatórios?

---

<sup>1</sup> Práticas educativas equitativas, democráticas e inclusivas.

- ✓ Qual a função e relevo da literacia digital nesse mesmo contínuo emancipatório?
- ✓ Que outros agentes sociais desempenharam ou desempenham um papel importante na emancipação dos surdos?
- ✓ Como vivenciam os surdos os processos de autonomia e de desenvolvimento pessoal na sociedade atual?

Perante tal questionamento, o objetivo deste estudo consiste em:

- ✓ Compreender as influências da dimensão educativa, política e social de São Miguel no processo emancipatório da comunidade surda.

Deste modo, para alcançar o previsto foram delineados objetivos mais específicos para que, conjuntamente, congreguem em si as respostas ao desafio colocado. Assim pretendemos:

- ✓ Caracterizar a comunidade surda de São Miguel;
- ✓ Identificar marcos políticos, culturais, sociais e educacionais que influenciaram ou influenciam o desenvolvimento das comunidades surdas;
- ✓ Refletir sobre as literacias da comunidade surda;
- ✓ Conhecer a função e relevo das tecnologias digitais no desenvolvimento da pessoa surda;
- ✓ Refletir sobre questões da inclusão da comunidade surda na sociedade ouvinte.

Tais intenções deram azo ao desenvolvimento deste estudo sobre a emancipação da comunidade surda micalense. Uma comunidade culturalmente minoritária que assume a língua gestual como essência da comunicação visuoespacial e espectro identitário das pessoas surdas. E por incidir sobre o estudo da comunidade surda, esta pesquisa assumiu-se qualitativamente etnográfica, sendo representada por dez participantes surdos: quatro adultos e seis jovens dos 15 aos 18 anos. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas entrevistas, observação participada, análise de documentos, fotografias, vídeos, páginas web e redes sociais. As entrevistas foram traduzidas por

intérprete de língua gestual e a observação e a análise documental foram realizadas pela investigadora com recurso ao seu conhecimento em língua gestual. Os dados recolhidos foram organizados em temas, categorias e subcategorias reunidos com base na conjugação de ideias, palavras ou sentidos.

Como forma de explicitar o processo de construção desta “Emancipação da Comunidade Surda Micaelense: A vez e a voz dos surdos”, estruturamos este trabalho em seis capítulos.

No capítulo I abordamos aspetos conceituais referentes à interculturalidade, à inclusão e aos processos emancipatórios. Esta abordagem foi enquadrada pelas características das sociedades globais vertiginosamente mutantes que impactam continuamente nos cenários e na cultura da escola.

No capítulo II consideramos pertinente associar as questões da interculturalidade e da inclusão:

- ✓ ao pensamento de Paulo Freire (1970) que reflete a emancipação e a interculturalidade como resultado de uma conscientização crítica da realidade;
- ✓ à perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1979) que sugere que a emancipação e a interculturalidade se encontram correlacionados com a interação das pessoas em contextos verdadeiramente inclusivos durante um determinado período - de - tempo necessário para que o processo emancipatório ocorra.

No capítulo III incidimos nos aspetos históricos, culturais e educacionais da Comunidade Surda como forma de contextualizar o percurso emancipatório dos surdos ao longo dos tempos. Este percurso emancipatório foi mais ou menos nutrido consoante o tipo de políticas e práticas educativas vigente: segregativas, integrativas ou inclusivas.

No capítulo IV fazemos referência às características dos participantes, aos instrumentos utilizados na recolha dos dados e organização dos mesmos, assim como à metodologia etnográfica que nos permite interpretar a realidade a estudar com base nas palavras e gestos dos próprios participantes surdos.

No capítulo V procedemos à apresentação e interpretação dos resultados tendo sido constituídos temas preponderantes na emancipação da comunidade surda micaelense tais como a concetualização de emancipação e de identidade, as influências do paradigma médico e do paradigma sociocultural no desenvolvimento da língua gestual, o impacto das políticas inclusivas e da educação bilingue no acesso dos surdos ao ensino superior e ao mercado de trabalho, o associativismo e liderança como presenças emancipatórias na sociedade, as comunidades de aprendizagem como cenários de construção de conhecimento; as artes e a cidade refletindo a música e o cinema.

No capítulo VI procedemos a um exercício de reflexão com o objetivo de congregar ideias, construtos e realidades da comunidade surda como também sugerir algumas possibilidades de ação ou rumos de investigação futura.

Deste modo, refletimos sobre a influência das escolas no desenvolvimento precoce da Língua Gestual, da Língua Portuguesa e da Literacia Digital, como essência para a emancipação da comunidade surda micaelense. Destacamos o posicionamento dos surdos na proclamação dos seus poderes e direitos individuais, na valorização da sua cultura e nas mudanças que anseiam no plano político e social como forma de melhorar as condições de vida. E, investimos no conhecimento das performances culturais e na interação com a cidade e o mundo paralelo dos ouvintes que levam ao emponderamento e à emancipação das duas comunidades. Conhecimentos construídos através do questionamento dialogado, de ideias partilhadas onde *a vez e a voz* dos surdos se fizeram sentir. E, dar *a vez* aos surdos é respeitar a sua história, é celebrar a sua língua e enaltecer a sua diferença. E, dar *a voz* aos surdos é tornar praxis a conscientização, a reflexão, o diálogo, a liberdade e a emancipação. Neste sentido, dar *a vez e a voz* aos surdos é, numa dimensão pedagógica, social e política, o reencontro com o poder da presença, da decisão informada, da manifestação crítica e da participação responsável. (Castro, Moreira e Leite, 2018)

**Capítulo I**  
**Interculturalidade, Inclusão e Processos Emancipatórios**

A ideia de diversidade coexiste na multidimensionalidade daquilo que somos: simultaneamente seres biológicos com uma carga genética específica, seres sociais com uma história ecossistémica que nos distingue, seres culturais com manifestações particulares de pensar, expressar ou sentir, seres sensoriais com singularidades comunicativas, comportamentais e linguísticas. Somos um composto de sistemas orgânicos interligados, de comunidades de células interdependentes, de sinapses energéticas interconectadas, de fluídos emocionais homeostáticos: réstias de nós num *fio da navalha*<sup>2</sup> a espelhar a complexa realidade das sociedades globais, pluralistas, tecnológicas e interculturais e harpejos individuais para alcançar a liberdade, a emancipação e a possibilidade de ser.

### **1. Um mundo global**

Emerge da tela da nossa realidade global, um movimento de homens, mulheres e crianças que transbordam os limites fronteiriços das nações, que desafiam as diferenças políticas e religiosas, que desvendam novas promessas sociais e económicas ou que incitam outras possibilidades físicas, cognitivas e sensoriais. São populações que, espicaçando o medo, a insegurança e o conflito, caminham sob o alento de uma vida mais digna, mais justa e livre. E, se para uns o sonho é de reingresso àquela casa que acolhe, conforta e reúne, para outros o sonho é de reencontro com uma outra agilidade corporal, mental, emocional ou social. O que de comum têm todos estes indivíduos que sonham e caminham é o desejo de pertença a uma sociedade, globalmente intercultural, que aposta na sua múltipla diversidade humana como motor de desenvolvimento económico, político e comunitário (Beck, 2015).

Em contraponto com este desejo de equilíbrio e coesão social despontam alguns problemas relacionados com as atitudes sociais perante os grupos em risco de exclusão que são preocupantes: “em vez de compaixão e solidariedade observa-se, apenas, indiferença, medo e ódio” (Geremek, 1996, p.203). Urge então engendrar projetos que ambicionem o enfraquecimento de tais atitudes inglórias. Sabendo da relação entre a educação e a modificação de comportamentos e atitudes, importa apostar num ensino focado na história universal, na interculturalidade, na educação cívica e nas

---

<sup>2</sup> Referente ao livro de William Somerset Maugham, “O Fio da Navalha” (1946).

características das sociedades globais como forma de melhor compreendermos a alteridade social. (Livro Branco, 2008)

Esta vontade humana de fazermos coabitar distintas formas de pensar, de agir, de ser e de acreditar tem vindo a despoletar o desenvolvimento de uma consciência global de proximidade. Tal consciência reúne o local e o regional, o nacional e internacional como se todos fizessemos parte da mesma irmandade universal: Juntos no mesmo caminho, no mesmo destino, na mesma vontade; juntos em prol de um desenvolvimento humano mais feliz, coeso e gregário.

Neste processo dicotómico de proximidade/globalidade influi o vertiginoso desenvolvimento tecnológico que na instantaneidade de um clic reúne em qualquer recanto do ciberespaço, pessoas geograficamente distantes. É a intemporalidade desta nova era a emergir da virtualidade dos espaços transnacionais e a congregar as diferentes manifestações culturais, linguísticas, históricas, políticas, económicas e religiosas. Uma nova era dinâmica, fluída e culturalmente transformadora que exige novas competências e capacidades dos indivíduos e das sociedades para aprender, reaprender e desaprender de modo a facilitar a realização pessoal, a harmonia comunitária e a paz mundial.

## **2. Interculturalidade**

A interculturalidade encontra-se intrinsecamente associada à luta das identidades culturais, dos direitos humanos, das diferenças, da autonomia e da liberdade dos povos e das comunidades, do conhecimento crítico e informado e por isso, associada aos processos emancipatórios (Freire, 1970, Moreira, 2000). Não é estranho, pois que, Walsh defenda que “um dos espaços centrais desta luta seja a educação como instituição política, social e cultural: o espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades (...)”<sup>3</sup> (Walsh, 2010). Assim entendida, interculturalidade é-nos apresentada como um projeto e um caminho a percorrer, ou como indica Candau (2012, p.242) “um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e [das] sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”. Recorrendo a Walsh (2010) e a Candau (2012) apresentamos resumidamente três perspetivas distintas de interculturalidade, nomeadamente: a) a interculturalidade relacional assente basicamente

---

<sup>3</sup> Tradução livre da autora

no contacto e no intercâmbio entre as culturas; b) a interculturalidade funcional que objetiva a inclusão de grupos minoritários na estrutura social estabelecida indicando, porém, o risco de o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural se converter numa estratégia de dominação; c) a interculturalidade crítica. A nossa pesquisa, irá focar-se essencialmente na vertente da interculturalidade crítica uma vez que, esta, mesmo não existindo<sup>4</sup>, é entendida como um processo ou projeto que se (re)constrói na transformação das instituições e na mutabilidade das relações sociais permitindo uma coabitação emancipada das diversas formas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver: Uma coabitação emancipada que, segundo William, só pode ser legitimada por políticas emancipatórias que dão voz aos que não se fazem ouvir (William, 2010). Deste tipo de abordagem parece, então, emergir uma tríade conceptual que integra a interculturalidade, a emancipação e a educação que funcionarão na sua multidiversidade, qual orchestra com os seus múltiplos instrumentos, em prol de uma harmonia construída, responsável, informada e crítica. Deste modo, os processos emancipatórios tornam-se vinculativos do desenvolvimento pessoal e da evolução das comunidades extrapolando a ideia de ser um fim em si mesma ou meta de um caminho a atingir. São assim entendidos que os processos emancipatórios se cruzam com a educação de Surdos, uma educação na sua história e prática cheia de contrastes mediados pelas diferenças culturais, linguísticas e identitárias.

### **2.1 Interculturalidade: da sociedade à escola**

É no resplandecer das sociedades globais e interculturais que assistimos ao desequilíbrio das escolas locais e monoculturais. Escolas locais marcadamente delimitadas no tempo e no espaço, massificadoras e dogmaticamente, transmissoras de saberes, valores e crenças. Escolas monoculturais que, em prol de um ensino igualitário, ignoram os conhecimentos prévios dos alunos e as diferenças múltiplas nos processos de aprendizagem (Gardner, 2004). Não se pretende inibir a cultura local em prol da cultura global, ou tão pouco minimizar a escola real em prol da escola virtual. O que se defende é o enriquecimento de ambas as realidades, assente na diversidade linguística, na multiplicidade de culturas e na comunhão de valores universais (Zabalza, 2000). O que se defende é o desenvolvimento de profissionais qualificados, de recursos curriculares diferenciados e de ferramentas tecnológicas facilitadoras, que promovam o

---

<sup>4</sup> “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir” (Walsh, 2010, p.78)

reaparecimento de uma escola consciente da sua diversidade e riqueza intercultural (Canen, 1997, Almenara, 2006, Leite, 2011). Uma escola, que assuma as diferenças linguísticas e culturais como o seu maior capital pedagógico e que acolha todos os alunos como potenciais criadores de conhecimento, solidariedade e sabedoria.

A verdade é que a interculturalidade das sociedades globais transpira para o espaço das escolas a um ritmo vertiginosamente acelerado: A uniformidade das turmas colapsou a favor da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, de crianças nativas de outros países, de crianças com valores culturais e crenças religiosas distintas, de crianças com culturas e estratos socioeconómicos diversos; A matriz da população escolar é agora mais atípica, diferente, assimétrica e irregular nos seus comportamentos, atitudes e modos de aprendizagem. O importante é incitar o desenvolvimento de uma consciência global compatível com o perfil de professores interculturais que atenda a essa assimetria e a essa diversidade (Castro 2013). Um perfil que contribua para uma melhor compreensão dos ambientes complexos, multiétnicos, interculturais, promova uma conscientização crítica e praxeológica sobre a diversidade e desenvolva a aquisição de capacidades para interagir eficazmente com pessoas que são linguística e culturalmente diferentes (Canen, 1997). É o mote para uma formação de professores reflexiva e conscientizada centrada nas escolas reais, em contexto e que, analisa e desconstrói, sintetiza e refaz, continuamente, métodos, estratégias e recursos didáticos. O objetivo é o reencontro com práticas pedagógicas melhoradas que simplifique o processo de educar como um convite à convivialidade, à exaltação das diferenças e ao respeito pela autodeterminação individual e comunitária (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004).

### **3. Emancipação: processos de transformação pessoal e comunitária**

Os processos emancipatórios dos indivíduos e das comunidades surgem intrinsecamente associados não só à liberdade (Freire, 1970) como também ao “empowerment” (Jankowski, 1997) e à capacidade de autodeterminação (Laoutides, 2016). O que ressalta destes conceitos é ideia de que à emancipação subjaz a emergência de pessoas culturalmente livres e linguisticamente independentes capazes de tomarem decisões sobre si próprias e sobre a sustentabilidade da própria comunidade. Relativamente à emancipação da comunidade surda, De Cleck explana que “The sustainability notion is broadened to include the development of the human potential, the promotion and

celebration of human diversity, and the fostering of inclusive thinking”.<sup>5</sup> (De Clerck, 2016, p.5)

Deste modo, considerando, as múltiplas divergências culturais, políticas, sociais e económicas que caracterizam as sociedades e as escolas, Freire proclama a necessidade de uma “uma práxis educativa e emancipadora” capaz de “denunciar as estruturas desumanizantes dos oprimidos” e de transformar ideias, práticas, atitudes e valores (Freire, 2000, p.32). Faz-se, então, apelo à valorização de uma ética universal democrática, intercultural e inclusiva que atenda à multidimensionalidade do ser humano e à interculturalidade dos povos, comunidades e nações (Zabalza, 2000). E, é desta ética universal e desta necessidade de humanização que emerge a “luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (Freire 1970, p.32). Concomitante, Lima (2016) descreve que a língua gestual é o instrumento eleito no acesso à informação e ao conhecimento influenciando as pessoas surdas na sua “forma de pensar, [nos seus] comportamentos, (...) valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social “ (Jokinen, 2006, p.84, apud Lima, 2016, p.2).

Pretende-se assim, refrear a ideologia das políticas opressivas e segregadoras pela prática de uma educação livre e equitativa que promova uma consciência crítica, construtiva, transformativa e emancipadora. Uma prática educativa refletida, conscientizada e partilhada que se assuma, simultaneamente, facilitadora de conhecimento e, transformadora de identidades (Freire, 1967). Uma prática educativa que reconheça o valor da interculturalidade na vida de cada aluno e que crie oportunidades de se experienciar a “autonomia, a emancipação, a liberdade, a democracia [e a inclusão]” (Cardoso e Moreira, 2015, p.1).

#### **4.Educação Inclusiva**

Curiosamente, durante a maior parte da história humana, as diferenças entre indivíduos foram consideradas fatores de perturbação na vida educacional. A favor da igualdade e do direito a todos à educação, a escola ergueu-se sob o estigma da uniformidade, da massificação e da homogeneidade onde todos eram ensinados de igual modo, segundo o

---

<sup>5</sup> Tradução livre da autora: A noção de sustentabilidade abarca o desenvolvimento do potencial humano, a promoção e celebração da diversidade humana e o fomento do pensamento inclusivo.

mesmo método, o mesmo manual, a mesma cartilha ... e a mesma punição? Sobre este assunto, Candau (2013) cita Lerner (2007) e indica que:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

(Lerner, 2007, p. 7 apud Candau, 2013, p. 238)

Neste sentido, a ideia de igualdade social colou-se à imagem de uma cultura maioritariamente padronizada com a intenção, consciente ou não, de absorver todas as outras. Esta posição política, pedagógica e social refletiu-se na uniformização dos processos de ensino-aprendizagem manifestamente representada não só, nos manuais e materiais didáticos, como também nos processos de avaliação, essencialmente sumativos, contribuindo para uma ofuscação silenciosa das diferenças a que Cortesão & Pavan (2018) chamam de “daltonismo cultural”:

O conceito de “daltonismo” constitui uma metáfora que, basicamente, pretende significar a dificuldade, que muitos têm, de discernir a diversidade. Trata-se da diversidade cultural, social e racial, de gênero, etc. Portanto, este conceito pretende contribuir para contestar a validade da ideia infelizmente aceite e praticada por muitos, de que se deve “tratar a todos como sendo iguais”. Esta é uma ideia que representa, de facto, uma base extremamente poderosa e perigosa, que estrutura fortemente a prática instituída mais comum (...) “Daltonismo cultural” é uma característica que permite ao professor, geralmente de uma forma não consciente, trabalhar de modo que, afinal, acaba por ter como consequência discriminar os grupos minoritários, porque não lhes é nem significativo nem adequado.

(Cortesão & Pavan, 2018 p. 316-317)

Obviamente que tal situação tem vindo a endossar a lista do insucesso, do absentismo e do abandono não correspondendo às expectativas de uma escola inclusiva, equitativa e justa o que leva Díaz-Aguado (2000) a afirmar que “o forte incremento da heterogeneidade produzido nos últimos anos nos ajuda a compreender que, afinal, quem fracassava, era o próprio sistema escolar” (Díaz- Aguado, 2000, p.11).

Impõe-se assim, um novo olhar sobre a reforma dos sistemas educativos, das nossas sociedades democráticas e interculturais, com vista a responder ao desafio da heterogeneidade. E, gerir as diferenças torna-se agora uma aposta das instituições educativas nacionais, europeias e mundiais que tendem a considerar os resultados das várias investigações de Piaget (1936), de Vigotsky (1978) e de Gardner (1999) nas quais as múltiplas perspetivas de aprendizagem são consideradas como “a pedra angular

da inteligência humana” (*apud* Sprinthall, 2001) ou a plataforma de negociação das diferenças e da diversidade que investe continuamente, num aprender juntos (Dellors,1996). Segundo Gardner (2004) é pela conscientização destas múltiplas perspectivas que a emergência de outros paradigmas de aprendizagem, de novas estratégias de ensino e de diferentes ferramentas pedagógicas se manifestarão nos cenários de educação, de forma a responder aos desafios da diferença e da equidade de e para todos os alunos. Parece, deste modo oportuno relacionar as múltiplas perspectivas de aprendizagem defendidas por Gardner (2004), com o estudo científico e biológico-neural de Rizzolati e Sinigaglia (2010) que revelam a importância da existência de neurónios espelho:

O mecanismo dos neurónios espelho é uma descoberta neurofisiológica que tem vindo a suscitar um considerável interesse nos últimos anos, junto da comunidade científica, pois clarifica o processo mecânico básico que coloca na mesma plataforma de entendimento a produção e a observação de ações, permitindo, ao sujeito, a compreensão e a interiorização das ações de outras pessoas. Esta compreensão e interiorização motora parece ser a principal maneira pela qual os indivíduos se relacionam (...) sugerindo também, a existência de um profundo vínculo natural entre os indivíduos, crucial para o estabelecimento de interações interindividuais.

(Rizzolati & Sinigaglia, 2010, p. 8-9)

Deste modo, tal como a teoria das “inteligências múltiplas”, de Gardner (2004), defende a aprendizagem em cenários de diversidade, a teoria da “existência de neurónios espelho” (Rizzolati,1990 e Mukamel,2010 *apud* David-Rodrigues, 2015) apoia a inclusão como o paradigma mais próximo do modo natural de aprendizagem. David Rodrigues (2015), consolida esta ideia ao afirmar que:

Os neurónios espelho proporcionam-nos uma forte justificação da neuropsicologia para a inclusão. Estar inserido num grupo naturalmente heterogéneo é uma forma riquíssima de aprendizagem. Observar o outro é aprender com ele. A possibilidade de por exemplo de alunos com condições de deficiência serem educados conjuntamente com alunos sem condições de deficiência pode ser - sublinho o pode ser- uma oportunidade irrepetível de aprendizagem.

(David Rodrigues, 2015, p.11)

É, pois com base na teoria das inteligências múltiplas e, quiçá, nas teorias mais recentes da neurociência, que a escola pode vir a assumir, efetivamente a sua diversidade cultural como valor máximo de desenvolvimento humano e social, assumindo a sua função equitativa e inclusiva. No entanto,

Uma Escola (...) só se corporizará [inclusiva] com a assunção clara de um currículo que não se reduz à organização na vertical de um conjunto de conteúdos e de objetivos, mas tem em

atenção ambientes de aprendizagem que proporcionam a todos os alunos oportunidades iguais para aprender, que aceita um conjunto de dinâmicas diversas e apoios flexíveis que respondem às necessidades de aprendizagem de cada aluno e que incorpora no processo de ensino e de aprendizagem novos materiais concebidos para acolher os diferentes estilos de aprendizagem de uma multiplicidade de alunos. Um currículo no qual a interdisciplinaridade é um mecanismo vinculativo (...) que assenta na relação entre [os diferentes conhecimentos] (...) acentuando-se a potencialidade de existir transferência e generalização de aprendizagens (...)

(Fadel, 2015, apud Colôa, 2019, p. 17)

Cabe-nos encontrar, recriar e organizar cenários ou construir as ferramentas necessárias que respondam às necessidades individuais de cada aluno sejam elas linguísticas, culturais, sociais, físicas, cognitivas, afetivas ou sensoriais, como forma de facilitar as aprendizagens e promover o sucesso de todos os alunos. Ou seja, o importante é a predisposição para a mudança que aglutine diferentes contextos de aprendizagem e outras formas de ensinar e aprender, “fazendo da diversidade uma fonte de desenvolvimento e progresso” (Díaz- Aguado, 2000, p.11)

#### **4.1. Do conceito de necessidades educativas especiais ao conceito de diversidade**

Com o desenvolvimento da educação inclusiva identitária das sociedades democráticas impõe-se a rutura com as políticas igualitárias e homogeneizadoras que proclamam que todos os alunos são iguais, sentindo e aprendendo de forma igual. Mas, tal como questiona Casanova (2011) se nem há dias iguais como poderá haver pessoas iguais? A verdade é que, ainda que não seja de cultura diferente e não apresente nenhuma limitação, não existe nenhum aluno igual ao outro. E, perante esta realidade, Casanova (2011) defende que:

La personalización de la educación y de la enseñanza es la clave para la educación inclusiva y para la consecución del éxito escolar... Hay que modificar hábitos, recalcitrantes especialmente en metodología y evaluación, elementos curriculares que constituyen quicios imprescindibles para la atención a la diversidad.

(Casanova 2011, p.52)

David Rodrigues (2015) é consensual com esta aproximação da educação inclusiva à diferenciação de práticas pedagógicas quando apela às oportunidades geradas pela heterogeneidade e a diversidade. Também, Ortega & Fuentes (2011) se mostram convictos da importância da interação entre crianças e jovens de origens, estratos sociais, culturas e capacidades cognitivas e emocionais distintas e, defende a criação de

ambientes educativos heterogêneos de forma a construir práticas pedagógicas criativas, interativas e motivadoras. Este apelo, à conscientização prática da diversidade que emerge das escolas e das sociedades, encontra-se e intrinsecamente associado aos efeitos da globalidade mundial manifestamente intercultural, diferenciada, tecnológica, transfronteiriça e atemporal. Atendendo a tais características, David Rodrigues (2011) sugere que é por dentro da diversidade dos grupos sociais que iremos encontrar os alunos com necessidades educativas especiais, entre os quais poderão estar incluídos os alunos com problemáticas mais limitantes. Tal opinião transfere o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), para um conceito mais amplo como a diversidade associada ao paradigma da educação inclusiva que coloca em destaque o valor das diferenças culturais e humanas. A este respeito, Colôa descreve a diversidade “como uma característica inerente à natureza do ser humano. Natureza que radica na própria sociedade pois esta encerra, em si mesma, as diferenças, a pluralidade, a multiplicidade e a heterogeneidade.” (Colôa, 2015, p.17) Tais fundamentos indicam que o foco de uma intervenção no âmbito das necessidades educativas especiais deve incidir, essencialmente, na reunião de condições que facilitam o acesso e a construção de conhecimento, de forma potencializar as competências e as capacidades dos indivíduos e a promover comportamentos e atitudes de cidadania socialmente favoráveis à inclusão (Colôa, 2015). Ou seja, o importante nesta educação inclusiva é que se respeite e atenda às particularidades culturais de todos e se valorize uma aprendizagem conjunta, partilhada e consentida pois será muito gratificante e enriquecedor consciencializar os alunos para a riqueza cultural dos múltiplos grupos sociais: uma consciencialização crítica mediada pelos cenários contextuais interconectados em rede de sistemas mais ou menos complexos (Paulo Freire, 1970; Urie Bronfenbrenner, 1979).

## **Capítulo II.**

**A ecologia do desenvolvimento humano e a conscientização na  
compreensão dos processos emancipatórios inclusivos e interculturais**

Num mundo manifestamente global, vertiginosamente mutante e tecnológico onde prolifera a disseminação de ideias, a síntese de culturas e a fusão de histórias humanas, a inclusão e a interculturalidade são, ainda, um constante desafio moral, educativo, social, económico e político das diferentes organizações mundiais: Um mundo em rede, interconectado num múltiplo sistema organizado de países, de cidades, de vilas e aldeias que se aglomeram em comunidades, escolas e famílias que tendem à aprendizagem de uma vida mais feliz, livre, equitativa, justa e sustentável. E, é por dentro destes múltiplos contextos de aprendizagem, das distintas oportunidades diferenciadas, dos valores da pluralidade cultural e da diversidade dos diferentes grupos sociais que emerge a visão ecológica do desenvolvimento humano sustentada por Urie Bronfenbrenner (1979). Uma visão determinantemente sistémica, relacional, inter e proactiva que coloca em destaque a importância da diversidade, as diferenças individuais e os valores da interculturalidade. Valores que emergem também no pensamento de Paulo Freire (1970) quando nos induz a uma conscientização crítica das realidades sociais: uma conscientização que sugere uma reflexão sobre os sistemas políticos nacionais e mundiais, que faz apelo à mudança, ao desenvolvimento e à emancipação dos indivíduos. Uma conscientização aprendida pelo questionamento, pelo (des) encontro de respostas, pela reformulação de atitudes, pela (re) organização de pensamento: uma conscientização contextualizada na relação com o outro, nos habitats nativos e nas sinapses sociais que ocorrem entre os diferentes sistemas comunitários que integram. E, é neste aglomerado de construtos sociais, nesta síntese de ideias e de conceitos que se procura alicerçar o como da interculturalidade, da inclusão e da emancipação entendidas como processos de resiliência ativa e consciente que se aprendem pela pedagogia do exemplo, da convivialidade, do respeito e da confiança. Processos que pretendem a conquista de uma vida digna vinculada à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que proclama liberdade, equidade, justiça e fraternidade: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p.4). Valores, apenas vividos em comunhão, não só na relação com os outros, mas também na relação com os contextos que integra: sistemas complexos de comunidades, de instituições, de redes virtuais ou reais que

propagam paradigmas económicos, políticos e sociais que tendem a conduzir o destino da humanidade (Bronfenbrenner, 1979).

### **1. A ecologia do desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner**

Os sistemas vivos não são sistemas isolados, pelo contrário só subsistem graças a trocas constantes. Deste modo, nenhum organismo vive sem um ambiente interativo, aberto, flexível e predisposto à renovação ecológica. A este propósito, Déoux & Déoux definem, literalmente, a ecologia como “a ciência do habitat, (...) a parte biológica que estuda as interações entre os seres vivos e o seu meio (...) [neste sentido] a ecologia Humana esforçar-se-á para perceber o efeito das forças ambientais sobre o desenvolvimento saudável do homem” (Déoux & Déoux, 1996, p.23).

Urie’s Ecological Systems Theory proposed that human development unfolds in a nested set of systems, involving cultural, social, economic, and political elements, not merely psychological ones. These systems and their interactions can nurture or stifle optimal development. Policies and programs can play a major role in shaping these systems –thus potentially promoting human health and well-being.<sup>6</sup>

(College of Human Ecology)

Foi com base em tais pressupostos ecológicos que Bronfenbrenner perspetivou a teoria contextual do desenvolvimento humano. Um desenvolvimento que ocorre pela influência, não só do habitat que integra os indivíduos, como também pela influência das interações que os diferentes cenários desse mesmo habitat possibilita. Deste modo, a ecologia do desenvolvimento humano é definida como

“o estudo científico da interação mútua e progressiva entre por um lado um indivíduo ativo, constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”

(Bronfenbrenner, 1979, apud Portugal, 1992, p. 37).

Esta perspetiva ecológica vincula o processo do desenvolvimento humano aos contextos e às interações sociais, recíprocas, que ocorrem. Neste sentido, a reciprocidade

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora: A Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento humano ocorre num conjunto interligado de sistemas, envolvendo elementos psicológicos, culturais, sociais, económicos e políticos. Esses sistemas e suas interações podem nutrir ou sufocar o desenvolvimento ideal dos indivíduos e as políticas e programas de intervenção podem desempenhar um papel importante na formação desses sistemas - promovendo a saúde e o bem-estar humanos. <https://www.bctr.cornell.edu/about-us/urie-bronfenbrenner/>

manifesta-se pelo facto de os indivíduos ao evoluírem transformarem e recriarem, simultaneamente, o meio ambiente no qual se encontram. A este respeito, Gaspar e Roldão (2007) sugerem que

“O contexto é pensado para a aprendizagem e poderá passar a desenvolver-se em conjunto com a mesma aprendizagem. Ele implica-se na ação e será alterado na sequência de diferentes ações. (...) e, o ambiente é considerado como um dos pressupostos da aprendizagem que terão de ser considerados a nível macro da intervenção educativa, visando aspetos de enquadramento da fase de conceção do currículo. O contexto de aprendizagem será desenhado e mesmo (re)construído no nível de intervenção meso e em particular no nível micro. Contudo, o contexto poderá ser uma consequência do ambiente, uma vez que não estarão desligados. [Neste sentido], no ponto de vista construtivista, o contexto não é estável, está em constante mudança, pelo que permite adaptação aos ambientes.”

(Gaspar & Roldão, 2007, p.174)

A forma como Gaspar e Roldão (2007) entrelaçam as conceções de contexto e ambiente emerge da perspetiva do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) que concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, em que cada peça contém ou está contida noutra. Metaforicamente, o autor recorre, à imagem das bonecas-russas para representar as principais estruturas desse ambiente: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Sendo que o microsistema inclui as relações que o ser em desenvolvimento estabelece com outros elementos do sistema, o papel que desempenha e as atividades que aí desenvolve. Neste enquadramento, o conceito de papel encontra-se relacionado não só com as atividades que o indivíduo desenvolve, mas também com as expectativas sociais e as interações que estabelece com o meio: ambientes como a casa, a creche ou a escola que facilitam o envolvimento da pessoa, numa interação face-a-face, fazem parte do microsistema. O mesossistema engloba todos os cenários mais importantes que o indivíduo frequenta, bem como a relação que estabelece entre esses mesmos cenários. Neste âmbito o princípio sistémico considera que o potencial desenvolvimento de um contexto aumenta em função das suas ligações de segurança ou de apoio existente entre os elementos desse contexto e os outros contextos. O exossistema é composto pelas estruturas sociais que integram e envolvem as famílias uma vez que, a criança, apesar de não participar diretamente em tais contextos organizacionais, influencia os cenários que lhe são inerentes, determinando o que aí se passa ou acontece (ex: organizações relacionadas com a profissão dos pais).

O macrosistema representa a cultura ou subcultura de uma comunidade à qual os indivíduos pertencem. Inclui, também, aspetos legislativos, princípios gerais de

convivência e políticas educativas. Nesta perspectiva ecossistémica surge também o conceito de transição ecológica que ocorre sempre que a posição da criança ou jovem se altera mediante uma modificação do meio ou dos papéis e atividades desenvolvidas. Por exemplo, a criança que exerce o papel de filho passará, também a exercer o papel de irmão a partir do nascimento deste (Bronfenbrenner apud Howard, etc.al, 1997 e Portugal, 1992). Mais tarde, este modelo é colocado em causa pelo próprio Bronfenbrenner e Morris (1998) pelo facto, de ter colocado a ênfase da evolução humana, essencialmente, nos contextos, descurando a visão holística e processual do desenvolvimento que integra também as características dos indivíduos e o tempo a que estes são expostos às nuances dos diferentes sistemas. Por tal razão, os autores sugerem o melhoramento da sua teoria ecológica denominando-a de “modelo bioecológico do desenvolvimento humano”, que aglutina em si mesmo quatro aspetos, multidirecionais e inter-relacionados, nomeadamente a pessoa, o processo, o contexto e o tempo<sup>7</sup>. Assim, numa vertente concetual, poderemos considerar “Pessoa” como a dimensão que coloca em relevo as características físicas, culturais, emocionais e psicológicas dos indivíduos, que podem nutrir ou bloquear o processo de desenvolvimento; Entende-se como “Processo” a participação ativa e a interação, progressivamente mais complexa, entre o individuo e a família, os seus pares e as suas atividades solitárias de leitura ou de jogo com o objetivo de aprender novas competências e vivenciar outras experiências<sup>8</sup>; O “Contexto” aglutina os diferentes sistemas já referenciados, em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais: micro, meso, exo e macrosistemas; E, considera-se que o “Tempo”, sugere a durabilidade e a sistematização a que o individuo é sujeito aos acontecimentos que ocorrem nos diferentes sistemas. Yunes e Juliano (2010) colocam em destaque o relevo que a diversidade cultural exerceu nas teorias de Bronfenbrenner ao revelar que

---

<sup>7</sup> modelo PPCT

<sup>8</sup> Bonfenbreener aproxima-se das práticas pedagógicas de Montessori e de Vigotsky ao fazer apelo para a importância a sistematização temporal, não só do jogo construtivo, mas também das interações estabelecidas com o mundo dos sujeitos e o mundo dos objetos. Dimensões que Bronfenbrenner denominou de processo proximal da bioecologia do desenvolvimento humano.

“O ponto mais importante do método montessoriano é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário.” (Lar montessoriano)

<https://larmontessori.com/o-metodo/>

(...) outro fato significativo na vida do jovem Urie [Bronfenbrenner] foi a convivência com as crianças de diferentes grupos étnico-sociais que frequentavam a mesma escola, o que conferiu ao seu ambiente escolar um aspeto multicultural.(...), destacando a importância que as políticas públicas possuem no bem estar e no desenvolvimento dos seres humanos.(...) Bronfenbrenner, 1979, afirma, também, que aprendeu importantes lições a partir da pesquisa transcultural (...) [o que lhe permitiu] conhecer o aspeto plural, social e histórico das questões humanas. [Deste modo,] despertou para o potencial que os seres humanos têm para criar ecologias sociais nos ambientes em que vivem e se desenvolvem, o que possibilita o advento de ecologias ainda não experimentadas (...) [Quicá, um espaço aberto para o emergir, ou consolidar, de uma praxeologia política que atenda à livre interculturalidade.]

(Yunes & Juliano, 2010, p.352)

Este fragmento de história de Urie Bronfenbrenner relatada por Ynes e Juliano (2010) sugere, efetivamente a importância da convivialidade com a diversidade e com a diferença, pois esta apenas acontece na relação do eu com o outro, ambos, obviamente diferentes. Ou seja, as diferenças individuais ou comunitárias só na relação podem ser aprendidas, pois é nessa relação que transparece a diversidade. E, é esta visão pluralista da dimensão social e humana que induz à construção das sociedades inclusivas e interculturais. Uma visão que exige reflexão, conscientização e a construção de sujeitos livres, informados e críticos impregnada nos métodos e pensamento, também, de Paulo Freire (1970).

## **2. A conscientização de Paulo Freire**

O pensamento de Paulo Freire envolve numa conjuntura dicotômica e interativa as dimensões práticas e teóricas da pedagogia e das políticas educativas. Um visionamento que preconiza o fim do medo em prol de uma conscientização da liberdade. Uma liberdade que se ajuste ao emponderamento das sociedades e à emancipação dos indivíduos pela participação cívica responsável e pela (in)formação crítica das situações sociais, culturais, e económicas que vivenciam. Um emponderamento colocado em ação que se comprometa com inconformismo e o desconforto, pois “O medo da liberdade de que necessariamente não tem consciência o seu portador o faz ver que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital (...), preferindo-a à liberdade arriscada” (Freire, 1987, p.12). E, só um pensamento livre sabe clamar a liberdade qual homem desgrilhado de preconceitos, de incompreensões, de desafetos ou injúrias colocando na mesma plataforma de entendimento opressores e oprimidos, pois nunca será livre o dominado, nem tão pouco aquele que domina. A este propósito, a práxis reflexiva de Paulo Freire sugere a superação dessa conquista limitante que transforma os oprimidos em opressores, tendo como alvo, a desativação de um ciclo

viciante que decorre entre a força daquele que domina e o emergir daquele que é dominado. Ou seja, o que ocorre, com frequência, é que o dominado assimila do seu opressor, as atitudes, saberes, crenças e linguagens opressoras, dotando-o de uma capacidade de decisão acrítica, pouco informada e ainda não livre. Pois,

Os oprimidos no lugar de buscarem a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também (...) A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal, é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens é, na contradição em que sempre estiveram, e cuja superação, não lhes está clara, é ser opressores (...) e, a sua aderência ao opressor não lhes permite a consciência de si como pessoa nem a consciência de classe oprimida.

(Freire, 1987, p.17)

No seguimento deste pensamento, Paulo Freire indica uma prática educativa reflexiva que franqueie a passagem de uma consciência ingénuo da realidade social a uma conscientização crítica do mundo nas suas múltiplas dimensões relacionais, em prol do nascer contínuo das liberdades. Uma prática reflexiva sustentada pela observação da quotidianidade que facilite a rutura com as práticas educativas padronizadas, elitistas e uniformizantes e que postule a descoberta do outro (...) e a aceitação das suas diferenças pois, “(...) só aprendemos se aceitarmos que o diferente está no outro” (Freire, 1985, p. 19). E, só ensinamos, de forma verdadeiramente inclusiva, “se reconhecermos e assumirmos a identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (Freire, 1996, p.22). Este vínculo libertador entre a educação e a interculturalidade revela-se em Freire (1989) quando faz apelo a

Uma escola pública verdadeiramente competente, que respeite a forma de estar dos seus alunos, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem (...) [uma escola que] na medida em que se vá tornando cada vez mais competente se vá tornando mais humilde, (...) pois não há conhecimento novo que, produzido, se apresente isento de vir a ser superado.

(Freire, 1989, p.42)

É o convite a uma aproximação livre dos indivíduos e das comunidades e a exigência à revisitação contínua do currículo como forma de responder aos desafios de um mundo globalmente diverso e em constante transformação (Roldão, 2003). E, é também o convite à aprendizagem, conjunta, da liberdade, do respeito, da autenticidade, da convivialidade como esbatimento separatista entre opressores e oprimidos, pois

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a liberdade não pode fundar-se numa compreensão de homens como *seres vazios* a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como *corpos conscientes* e na consciência como

consciência intencionada no mundo. Não pode ser o depósito de conteúdos, mas a problematização dos homens na sua relação com o mundo.

(Freire, 1970, p. 38)

Esta ideia de Paulo Freire aproxima-se veemente das teorias vigotskynianas que defendem que o conhecimento é construído pelos indivíduos na sua relação com os outros e o mundo, abolindo a ideia do ser humano como alguém raso de conhecimentos. Refletindo sobre este assunto, Furter (1998) indica que,

Mesmo se são oprimidos na e pela sua sociedade, os homens percebem as suas realidades pessoais e coletivas, regionais e nacionais, com um olhar lúcido e capazes de reconhecer as contradições nas suas transformações e conseguem determinar as causas e as consequências. Sem dúvida que para o fazerem, devem passar por uma fase de desbloqueio e aprender a dominar os instrumentos e os códigos culturais da sua sociedade.

(Furter, 1998, p.86)

É a aposta na capacidade humana de aprender conjuntamente, na ação com os outros, o exercício de homens livres: uma liberdade construída a significar empoderamento e emancipação, pois “ninguém é autónomo primeiro para depois decidir – só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” e a autodeterminação (Freire, 1996, p.119)

É, esta convicção Freiriana, sustentada pelo exercício de uma conscientização crítica da realidade, que influi pedagógica e socialmente junto do poder político e académico alertando, propondo e cativando para outras formas de se fazer educação: livre, responsável, justa e equitativa que celebre a diversidade de culturas e aposte na convivialidade das mesmas como projeto de emancipação, liberdade e empoderamento dos indivíduos. Talvez, seja esta convicção, enraizada num estado etnográfico criativo, quiçá a raiar a utopia, que levou Pintassilgo (1998) a descrever Paulo Freire como

(...) o homem, que, numa extraordinária interação de teoria e prática, luta pela libertação da sociedade (...) com as palavras dançando na sua estrutura de pensamento (...) e, liberto das sombras tutelares de Descartes ou Rousseau joga com as palavras e inventa expressões que irrompem frescas numa contínua criação.

(Pintassilgo, 1998, p.9)

É, manifestamente, o deslumbre Freiriano, de quem vive as comunidades marginalizadas, não alfabetizadas, lhes sente a raiz do medo, da inquietação, da ausência, da exclusão e do aniquilamento cultural. Um deslumbre que convida à desformatização do questionamento, ao encontro de respostas, ao desvendar de pensamento, à (in)formação (des)construída, em suma, à conscientização de si e dos outros como reflexos de cocriação de mundos partilhados. Uma conscientização

aproximada das sociedades inclusivas, hipoteticamente utópicas ou etnograficamente imaginadas, a emergir por dentro e com os sujeitos. Isto, porque as “respostas da pessoa fazem a pessoa” e as respostas são, amplamente, “reflexão crítica, invenção, escolha, decisão, organização, ação” (Pintassilgo, 1998, p. 12) ou, simplesmente, harpejos pessoais de desenvolvimento, emancipação, responsabilidade, presença e emponderamento. Talvez, apenas, sujeitos experimentais da evolução de si mesmo e das sociedades. Quiçá, recortes do exercício das liberdades como emergências de políticas interculturais, verdadeiramente humanas e democráticas, ou tão somente, políticas inclusivas que tocam a essência da filosofia Freiriana, revivendo-a e ressignificando-a.

Este vínculo de Paulo Freire (1970) com a essência das sociedades democráticas e interculturais e esta visão ecossistémica do desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner aglutinam, em si mesmas, fundamentos básicos para uma melhor compreensão dos processos emancipatórios dos indivíduos, dos grupos e das comunidades. Deste modo, é com base nestas duas perspectivas praxiológicas, que pretendemos compreender na história da educação dos surdos projetos de emancipação individual e comunitária.

### **Capítulo III**

#### **Aspetos históricos, culturais e educacionais da Comunidade Surda**

Neste capítulo procuramos estudar a surdez nas perspetivas biomédicas e socio antropológicas. A passagem do primeiro paradigma para o segundo é acompanhada pelo reconhecimento das comunidades surdas entendidas como reflexos de uma cultura minoritária detentora de uma língua própria, a língua gestual. Com a aceitação e o crescimento destas comunidades, os sistemas políticos e educacionais sugerem novos modelos para a educação de alunos surdos: O modelo bilingue e multicultural. Este modelo reconhece a equidade entre a língua gestual e a língua portuguesa na sua forma escrita e, eventualmente falada e propõe uma abordagem visual do ensino, enquadrada por uma “pedagogia surda”. Assim considera-se a Língua Gestual como primeira língua, a língua natural ou materna do surdo e, a Língua Portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua. No entanto, esta segunda língua não pode ser encarada como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos.

Perante o exposto ao longo deste estudo abordamos a concetualização de surdez e a visão biomédica e sócio antropológica dos surdos, a história da educação dos surdos no mundo e em Portugal associada aos significados e questões relacionadas com a cultura surda e a educação nomeadamente, a importância da língua gestual e o reflexo do modelo bilingue na cultura da escola.

## **1. Que significa a surdez?**

A população surda é composta por um grupo heterogéneo de pessoas que pertencem a culturas distintas, têm diferentes graus de perda auditiva, diferentes formas de aceder ao mundo dos sons e por isso diferentes formas de comunicar. Perante esta diversidade sensorial e cultural, a surdez tem sido interpretada segundo diferentes modelos, dos quais destacamos neste documento o modelo biomédico e o modelo sociocultural.

### **1.1. Interpretação da surdez segundo o modelo biomédico**

Surdo, é alguém que não ouve porque apresenta um déficite fisiológico em qualquer ponto do aparelho auditivo (Ballatyne,1995; Herzog1995; Silva, 2002). Desta afirmação emerge uma perspetiva clínica ou patológica da surdez associada a défices auditivos, a ausências de linguagens e a silêncios que guilhotinam a compreensão da realidade do eu, dos outros e do mundo. Esta interpretação biomédica assente na perda e na lesão do aparelho auditivo define surdez em termos exclusivamente funcionais e agrupa os

surdos em hipoacúsicos, aqueles que conseguem ouvir pelo uso de amplificação adequada, e em surdos profundos, aqueles que não conseguem obter qualquer ganho protético. Perante esta definição, Herzog (1995) classifica a surdez em surdez ligeira (perda auditiva situada entre os 20 dB e 40 dB), surdez média (perda auditiva situada entre os 40 dB e 70 dB); surdez severa (perda auditiva situada entre os 70 dB e 90 dB) e surdez profunda (perda auditiva superior a 90 dB).

Embora, neste paradigma toda a surdez seja o resultado de uma patologia, a verdade é que existe uma grande diferença entre a hipoacusia e a surdez profunda, pois esta última conduz os seus portadores ao isolamento e à exclusão. Senão atendamos às palavras de uma surda profunda: “Ignoro sinceramente como consegui desembaraçar-me durante aquele período de tempo em que vivi mergulhada entre a ausência de linguagem, a solidão e o muro de silêncio” (Laborit, 2001, p.19)<sup>9</sup>

O desenraizamento, a solidão o desprovimento de língua e de conceitos induziu Laborit à ideia de uma existência atemporal, sem conexões lógicas de acontecimentos e sem qualquer tipo de identificação com os outros.

Este modelo clínico diferencia ainda a surdez quanto à localização da lesão: Surdez de transmissão ou condutiva, quando o problema ocorre ao nível do ouvido externo ou ouvido médio; Surdez de perceção ou neurossensorial, quando o dano se situa ao nível do ouvido interno (cóclea ou nervos auditivos); Surdez mista, quando no mesmo ouvido ocorre simultaneamente, perdas de transmissão e de perceção (Ballantyn, 1995; Herzog, 1995).

Decorrente destas classificações e das suas implicações clínicas e terapêuticas, a tónica da intervenção pode incidir, essencialmente, na reabilitação pelo uso de recursos técnicos especiais (amplificadores acústicos e implantes colceares) e de terapias específicas para tentarem ouvir e falar. Deste modo, a intenção reabilitativa releva a comunicação oral em detrimento da língua gestual, colocando em risco a sua função identitária e culturalmente aceite nos grupos de surdos. Como forma de minimizar este risco, para além de se considerarem, obviamente, os resultados biomédicos, o modelo socio antropológico tende a colocar o foco da intervenção na dimensão cultural dos surdos perspetivando-se uma pedagogia bilingue que congregue, holísticamente, não só

---

<sup>9</sup> No tempo em que falar com as mãos era proibido, Emmanuelle Laborit foi sujeita a uma educação oralista. O sentimento da não pertença aliado à ausência de uma identidade cultural e linguística só foram ultrapassados no reencontro com os seus pares nas sombras das ruas e dos pátios....

a dimensão terapêutica (ou reabilitativa) como também, e essencialmente, a dimensão visuo-espacial e identitária das pessoas surdas.

## **1.2. - Interpretação da surdez segundo o modelo socioantropológico**

Ultrapassando o modelo biomédico, o modelo socioantropológico assume a surdez como um outro modo de ser e de estar no mundo enraizado numa identidade cultural e linguística e, acolhe a pessoa surda nas suas diferenças linguísticas e históricas, nos seus valores e interações, nas suas atitudes e crenças (Lane, 2006 e Santiago, 2011). Este assumir do modelo antropológico entende que as identidades, as línguas, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas devem ser focalizadas e entendidas a partir da diferença (Coelho, 2015). Neste sentido e em contraponto com a definição biomédica da surdez entendida como um “impeditivo auditivo”, as pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos (Wrigley, 1996 citado por Quadros, 2003). Entende-se deste modo que o motor de desenvolvimento das comunidades surdas é a sua identidade cultural fortemente marcada por uma língua visuo-espacial promotora de aprendizagens, de evolução, de conhecimentos e de interações sociais. Neste contexto, Cromack (2004), Silva, (2002), Lane (2006) identificaram a língua gestual como essência da cultura surda que renova, revitaliza, humaniza e congrega e, neste sentido as comunidades surdas são entendidas como “espaços de partilha linguística e cultural, presentes em milhares de cidades do mundo que reúnem Surdos e ouvintes – em geral, usuários de línguas de sinais – com interesses, expectativas, histórias, olhares ou costumes comuns” (Eiji, 2013). Esta afirmação remete-nos para o conceito de comunidades de prática cujos membros partilham interesses profissionais, existenciais ou outros, na medida em que uma comunidade surda poderá ser entendida como uma comunidade de prática pois cada surdo ou ouvinte que a integra encontra-se seriamente, comprometido com o seu desenvolvimento, com o desenvolvimento dos seus pares e com o desenvolvimento do grupo comunitário.

A evolução destas comunidades culturais e linguísticas dependerá do grau de participação dos seus elementos e da respetiva capacidade de reconstrução de saberes. Esta dicotomia participação/reconstrução torna-se, assim elemento chave para a manutenção e sobrevivência deste sistema comunitário onde cada elemento interage de forma assertiva e coerente participando na construção e enriquecimento da sua própria língua, da sua própria história e da sua própria cultura. Neste jogo a nossa experiência e

a nossa visão do mundo irá moldar o outro através de uma relação recíproca que vai de encontro à essência de quem somos. E, neste jogo o “eu” e o “tu” são reflexos um do outro mas, cada um terá a sua própria forma de sentir e de olhar os diferentes universos [surdos] (Wenger,1998). Assim pelas interações individuais e pelas conexões comunitárias as aprendizagens da cultura surda emprenham de significado pois, tal como Lave (1996) defende, a aprendizagem situada enaltece as dinâmicas das experiências quotidianas culturais e sociais. Simultaneamente, esta vertente social e cultural da aprendizagem permite a vivência de experiências significativas que irão influir na construção das identidades surdas, individuais e comunitárias. A importância da conquista da identidade individual reflete-se em Laborit quando escreve: “ depois de ter compreendido a palavra eu [Eu chamo-me Emmanuelle] também compreendi com a intensidade de um relâmpago : Sou Surda.” (Laborit 2001, p.72) Com a identidade individual alcançada, Laborit (2001) assume o relevo da identidade comunitária ao acatar o sentimento de pertença a algo maior que ela própria:

Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o porque me deram uma língua (Língua Gestual) que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua, a sua maneira de comunicar e que eu tenho a minha. Pertença a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade. Tenho compatriotas.

(Laborit, 2001, p.71)

A ideia que Laborit (2001) construiu acerca do seu *eu individual* e do seu *eu comunitário* desponta nas comunidades de prática de Wenger (1998) no momento em que ele defende que o nosso processo individual, enquanto ser social, rapidamente e graças à partilha, se funde num processo colectivo. Esta evolução das identidades surdas será promotora de transformação e, impõe o desenvolvimento de novas políticas sociais, inclusivas e democráticas que entendam os surdos não como seres subalternos em relação à sociedade ouvinte, mas, sim, como membros de uma cultura singular detentores de uma língua e cultura própria (Cromack, 2004).

## **2.Abordagem à história da Educação de Surdos**

No percurso histórico da civilização ocidental as pessoas surdas se, por um lado, foram consideradas como potenciais canais de contacto entre os homens e os deuses e entendidas como alvo de manifestações divinas, por outro foram sujeitas ao ridículo, à perseguição, à doença, fome e morte. Deste modo, “os que nasciam surdos e mudos não tinham direito nem obrigações. Não podiam possuir propriedades, nem celebrar

contratos” Carvalho (2007, p.12). Curiosamente, embora a fala fosse considerada como um fator decisivo para o enquadramento legal dos surdos, Sócrates (360 a.C. apud Martins etc. al, 1986) considerava lógico e compreensível que os surdos usassem o corpo e as mãos para comunicarem. Sobre esta temática, Prata (1980) menciona que apesar de os surdos serem, comumente referenciados em documentos bastante antigos como nos postulados de Aristóteles (séc. IV a.C.), na Tora (séc. XIII a. C.), no código Justiniano (534) e nos escritos de Santo Agostinho (354-430) “só muito tardiamente se começam a encontrar descrições por vezes bastante limitadas sobre as técnicas e métodos usados por diferentes educadores na recuperação das crianças surdas” (Prata, 1980, p.13)<sup>10</sup>.

De facto, os primeiros registos da educação dos surdos surgem nos relatos de um dos alunos do espanhol Pablo Ponce de Leon (1520-1584, apud Prata, 1980 e Martins, etc. al.,1986). Este espanhol era um monge beneditino e é, atualmente, considerado como o primeiro professor de surdos. Estes monges beneditinos, devido aos votos de silêncio, usavam os gestos para comunicar, pelo que, criaram no mosteiro de Valladolid a primeira escola para crianças surdas oriundas da nobreza espanhola. Segundo as referências do seu aluno, o professor iniciava “a reeducação pela leitura e escrita para passar depois à fala, usando algum alfabeto manual” (Prata, 1980, p.13).

Posteriormente, adotando as metodologias do espanhol Ponce de León, William Holder & John Vallis (1600) desenharam programas educacionais para surdos na Inglaterra<sup>11</sup> e, “por volta de 1700, foram fundadas escolas para surdos por Henry Baker, na Inglaterra; Thomas Braidwood, em Edinburgh; Abbé Charles Michel de l’Epée, na França e Samuel Heinicke, na Alemanha” (Smith, 2008, p.304).

Influenciado pela eficácia dos métodos de comunicação manual e gestual, utilizados em França por L’Epée, um jovem americano estudante de teologia, Thomas Gallaudet (apud Martins, 1986) convidou o educador surdo Laurent Clerc (apud Martins, 1986 e Carroll, 1998) para o ajudar a fundar na América, em 1817, a primeira escola para alunos Surdos e, em 1864, surge “sob os princípios dos direitos de todos os alunos surdos a uma educação de grande expectativa e alta qualidade” (Smith,2008, p.305) a primeira Universidade para alunos Surdos: a Gallaudet University.

---

10 Citados por Prata (1980)

11 Citados por Smith (2008)

Apesar de os argumentos sobre os melhores meios para a comunicação continuarem ainda hoje, o período entre 1860 e 1960 assistiu a um conflito mais inflamado entre aqueles que defendiam o método oral e aqueles que eram proponentes do método da língua de sinais.

(Smith, 2008, p. 305)

Este período ficou conhecido pela “guerra dos 100 anos” e, nos EUA, foi liderado essencialmente, por duas famílias: A família Gallaudet (Gestualista) e a família Bell (oralista). Ambos filhos de mães surdas, Edward Miner Gallaudet<sup>12</sup>(1837) e Alexander Graham Bell<sup>13</sup> (1847) procuravam, de forma antagônica, desenvolver um método de comunicação que facilitasse a interação e a aprendizagem das pessoas surdas.

Bel acreditava que as escolas para surdos e o uso da língua gestual favoreciam a segregação. Com receio de que o número de surdos aumentasse e de que as comunidades surdas se tornassem mais autônomas e independentes, este líder oralista, propôs uma legislação que eliminasse o uso da língua gestual, impedisse o surgir e a manutenção das escolas para surdos, proibisse a lecionação de professores surdos e evitasse o casamento entre surdos. Obviamente que Gallaudet se opôs afincadamente a tal proposta “e conseguiu o apoio do congresso para manter o método manual e separar as escolas (criar escolas de surdos), mas os conflitos estavam longe de acabar” (Smith, 2008, p.306). Esta intenção de instituir o método manual gestual, como língua foi iniciada pelo linguista William Stokoe<sup>14</sup> em 1955 na universidade de Gallaudet sendo considerada efetivamente como American Sign Language (ASL) da comunidade surda em 1960.

At the time of his arrival at Gallaudet, the sign language used by deaf Americans and now known as American Sign Language (ASL) was generally believed to be a corrupt visual code for spoken English or elaborate pantomime. It and other national sign languages were widely suppressed in educational programs for deaf students, in favor of instruction in articulation and lip-reading. Stokoe proposed instead that ASL was, in fact, a fully formed human language in the same sense as spoken languages like English. He set about devising a descriptive system for the language that could be used to demonstrate this point to other linguists and the general public. This work culminated in the first modern linguistic treatment of a signed language, a monograph entitled Sign Language Structure, published in 1960.

(Amstrong, 2000)

---

<sup>12</sup> Filho de Thomas Hopkins Gallaudet, presidente da faculdade nacional para surdos e famoso estudioso das leis. (Carrol,1998 e Smith, 2008)

<sup>13</sup> Filho de Alexander Melville Bell, instrutor de surdos-mudos e especialista em problemas auditivos, autor do livro "Dicção ou Elocução Padrão": Experimentou construir um instrumento capaz de receber um som e de desenhar uma figura que dependesse das características acústicas do som recebido, mas o aparelho não passou de um invento curioso. (Carrol,1998 e Smith, 2008)

<sup>14</sup> Além do seu precioso contributo na implementação da ASL, William Stokoe fazia parte de um grupo de estudiosos focados na origem e evolução da linguagem humana: consideravam que a linguagem humana começou como gesto visível e que os padrões sintáticos das línguas modernas podem ter sido derivados da estrutura gramaticalmente inerente dos gestos manuais icônicos. (Amstrong, 2000)

Este investimento de William Stokoe na ASL foi preponderante no desenvolvimento das línguas gestuais não só das comunidades surdas dos EUA como, também no desenvolvimento das línguas gestuais das outras comunidades surdas espalhadas pelo mundo. E, no congresso de Washington em 1970 apelou-se para o uso da ASL como língua de aprendizagem dos surdos. Situação idêntica ocorreu na Suécia em 1983 e no Parlamento Europeu em 1988. Apenas uma década depois, em 1997 foi aprovada em Portugal a língua gestual portuguesa como língua materna da comunidade surda (Constituição da República Portuguesa, artigo 74º, alínea f)

### **2.1. História e políticas da educação dos Surdos em Portugal**

Ao longo dos tempos a educação dos alunos surdos foi foco de influências das correntes e paradigmas educacionais que se debatiam na Europa (particularmente na Espanha e na França) e na América. Assim, na época medieval a população surda portuguesa foi alvo da mesma discriminação social, e do mesmo abandono cultural, educativo e emocional que ocorreram nos outros países. Posteriormente, influenciados pelos debates entre oralistas e gestualistas, as instituições de ensino para surdos foram oscilando entre a metodologia dos gestos e a metodologia dos sons. Em 1880, após o congresso de Milão de onde emanou a abolição das línguas gestuais, as escolas portuguesas aceitaram esta decisão e adotaram o ensino da oralidade como forma de comunicação e de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Para além de sofrer influências dos diferentes modelos de comunicação e ensino que se experienciavam nos diferentes países, a educação de alunos surdos encontra-se, também, intrinsecamente relacionada com as perspetivas históricas e políticas da educação especial e do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Este atendimento passou por diferentes fases que denotam diferentes olhares sobre a educação dos alunos com NEE (Correia, 1997) entre os quais os surdos.

Deste modo, associando os diferentes momentos da história da educação dos alunos com NEE às especificidades da educação de alunos surdos poderemos considerar as seguintes etapas: 1-Da exclusão à segregação: ausência de comunicação? 2-A institucionalização: do gesto ao oralismo; 3-Integração: decadência do oralismo; 4-Inclusão: o surgir das Escolas de Referência à Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

### **2.1.1. Da exclusão à segregação: ausência de comunicação?**

Na idade média era, também, frequente relacionar as limitações cognitivas, físicas ou sensoriais a causas divinas, submetendo os indivíduos a práticas de exorcismo como forma de as libertar do diabo ou dos espíritos hediondos. Neste enquadramento, Correia relata que “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997, p.13). Porém, foi também nos tempos medievais que se assistiu às primeiras atitudes de caridade para com as pessoas que apresentavam *handicaps* nos diferentes domínios de funcionalidade. Esta atitude piedosa manteve-se, ao longo dos tempos, conjuntamente, com a ideia de que eles representavam uma ameaça para pessoas e bens. Foi nesta conjuntura social e política que surgiram os primeiros hospícios e de albergues, resultantes da intervenção de alguns nobres e de algumas ordens religiosas. Esta situação foi-se mantendo e ao longo dos séculos XVII e XVIII e, as crianças que apresentavam dificuldades nas diferentes áreas do seu desenvolvimento continuavam a “ser internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes” (Carvalho e Peixoto, 2000, p.35). O objetivo era afastar todas as crianças e jovens com limitações físicas, intelectuais e sensoriais do resto da sociedade não permitindo qualquer tipo de comunicação com o resto do mundo *supostamente normalizado*.

### **2.1.2. A Institucionalização: Do gesto ao oralismo**

Nos finais do século XIX e princípios do Século XX, vários acontecimentos contribuíram para uma nova interpretação causal das limitações dos indivíduos (outrora do âmbito do divino, da feitiçaria e do exorcismo) nomeadamente: as concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova e as transformações sociais que começaram a verificar-se na Europa (Smith,2008). Neste domínio, Silva defende que tais acontecimentos marcaram positivamente a educação de pessoas com deficiência, particularmente, através do interesse que “alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram” (Silva, 2009, p.137). Este novo olhar sobre a pessoa diferente possibilitou uma outra leitura das causas das

problemáticas traduzidas por causas biológicas, sociológicas ou psicológicas, agora das competências de médicos, de psicólogos e educadores.

Perante esta evolução conceptual da pessoa mental e fisicamente diferente, inicia-se, no final do século XIX, a época da institucionalização, primeiramente de carácter assistencial e posteriormente com preocupações médicas e educativas. Surgem também, as primeiras escolas especiais direccionadas para limitações cognitivas, cegos e surdos: Primeira escola de surdos em Lisboa (1823-1860)<sup>15</sup>, colégio para surdos – mudos (1874)<sup>16</sup> e, posteriormente o Instituto Araújo Porto - para surdos (1893)<sup>17</sup>. Mais tarde a escola de surdos de Lisboa passou a funcionar como uma secção da Casa Pia, conhecida desde 1941 por Instituto Jacob Rodrigues Pereira<sup>18</sup>. A Casa Pia preconizava o ensino da escrita e da leitura com base na dactilologia e na metodologia gestual: “Segundo escritos, de Per Aron Borg, em particular, uma História do Instituto (1835), o Instituto adoptava a linguagem gestual na educação de surdos, como em Estocolmo, não referindo, todavia, o tipo de métodos utilizados” (Martins, et al. 1986, p.9). Porém, em 1880, um marco importante na educação de surdos veio modificar a tendência de se usar os gestos como forma de comunicação e de aprendizagem: a realização do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão<sup>19</sup>. Relativamente a este assunto, Eiji sugere que

As resoluções foram quase unânimes, contando com poucas, e isoladas, oposições: às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo em um mundo ouvinte. Os gestos? Que fossem banidos. As práticas bimodais que utilizavam sinais em simultaneidade com a fala também foram rejeitadas. O oralismo puro, como acordado por grande parte dos 164 membros do Congresso (em sua quase totalidade ouvintes), foi apontado como a melhor abordagem para a educação de surdos. (Eiji,2013)

---

<sup>15</sup> Em 1823 o rei D. João VI financiou a Escola de Surdos em Lisboa e convidou o professor Sueco Per Aron Borg (Citado por Martins, 1986) para geri-la até 1828. Este professor sueco introduziu, nesse ano, em Portugal a metodologia gestual na educação de alunos surdos que perdurou até 1960.

<sup>16</sup> Este colégio foi dirigido pelo Padre Pedro Aguilar (citado por Martis, 1986; Ribeiro, 2004) depois de se ter dedicado a este tipo de ensino em Lisboa e em Guimarães. O ensino neste colégio era baseado na mimica como suporte para a escrita. (Pereira, 2009)

<sup>17</sup> As origens deste instituto remontam a José Rodrigues de Araújo Porto (1893, apud Martins, 1986; Ribeiro, 2004) que, regressado do Brasil ao Porto, sua cidade natal, doou grande parte da sua fortuna à Santa Casa da Misericórdia do Porto, com o objetivo de promover o ensino de crianças surdas.

<sup>18</sup> “Apesar do prestígio do educador Jacob Rodrigues Pereira, português, emigrante residente em França, não se instituiu em Portugal qualquer tipo de educação para surdos até 1823.” (Martins, 1986, p.8)

<sup>19</sup> Os congressistas de 1880 consideraram a superioridade da fala para incorporar os surdos na vida social e para lhes proporcionar uma maior facilidade de comunicação declarando não só, a supremacia do método oralista em detrimento dos gestos, como também, a inibição do uso simultâneo dos gestos e da fala, considerando os primeiros prejudiciais à aprendizagem oral. Deste modo, o congresso decidiu que o método oral puro deveria ser o preferido, o que eliminou a possibilidade de os gestos serem usados nas escolas, ainda que, como simples recurso ou apoio à comunicação (Delgado-Martins, 1986).

Este marco histórico sustentou a hegemonia do ouvir e do falar, tendo provocado uma série de reformulações nas estruturas, nos currículos e nas metodologias de várias instituições de então. Dentro deste cenário, o Instituto Araújo Porto tendo surgido na época da eclosão do congresso de Milão, em 1880, aboliu as línguas gestuais e deu primazia ao método oral considerado como um “conjunto cientificamente coordenado de processos que conduziam o surdo à leitura labial e à articulação da palavra” (Ribeiro, 2004, p.5). A proibição dos gestos nas escolas perdurou no tempo, aproximadamente 100 anos e, durante este período imperam as pedagogias oralistas e o modelo do défice e da reabilitação (Martins, et.al, 1986).

Em 1942 as alunas surdas são entregues à congregação das irmãs Franciscanas da Imaculada conceição que fundam o Instituto Surdo-Mudo da Imaculada Conceição. Em 1947, esta instituição passou também a dirigir o Instituto Araújo Porto, ficando as instalações do Porto destinadas a acolher as raparigas surdas e as de Lisboa a acolher os rapazes surdos (Martins, et.al,1986). Embora nas primeiras décadas do século XX se tenha verificado ainda, a construção de centros educativos para pessoas com limitações físicas, sensoriais e cognitivas, nos anos sessenta, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser equacionados: “A segregação começou então, a ceder face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos que põem em causa o sistema tradicional de educação especial, considerado como discricionário, antidemocrático e ilegal.” (Felgueiras,1994, p.24)

### **2.1.3. Integração: Decadência do oralismo**

No culminar dos anos sessenta, sente-se na sociedade em geral e, nas famílias em particular, um sentimento de grande otimismo, acreditando-se na educabilidade de todas as crianças e no desenvolvimento das suas potencialidades. Surgem então os primeiros sinais de insatisfação face ao modelo oralista e, no final dos anos setenta as instituições portuguesas começaram a adotar a comunicação total<sup>20</sup> como sistema de comunicação para a divulgação da informação e aquisição de conhecimento. Ao mesmo tempo emergem, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, as primeiras experiências de integração no ensino regular pondo em causa as escolas especiais que afastavam as crianças com NEE dos contextos *normalizantes* das escolas.

---

<sup>20</sup> Uso de várias estratégias e de recursos sensoriais, gestuais e imagéticos implicados no funcionamento da comunicação.

Em Portugal a grande transformação das políticas educativas ocorre no início da década de setenta com a reforma de ensino de 1973 e postulada na Lei nº 5/73. Com este documento, o Ministério da Educação toma para si a responsabilidade do ensino integrado, através das divisões do ensino especial, criadas pela primeira vez, dentro das Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário. Tais medidas ganham alento com a proclamação da nova Constituição da República Portuguesa (1976, artigo 74º, ponto 1) na qual está consagrado que “o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar.” Posteriormente para despertar para a necessidade de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória surge o Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de dezembro, proclamando o seguinte:

“O Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respetivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico”

(artigo 2º, Decreto-Lei nº 538/79 de 31 de dezembro.)

Foi, pois, sob o jugo de tais diretrizes políticas que se procedeu à “integração de crianças com surdez parcial que tinham alguma capacidade de oralização. As crianças com surdez profunda permaneciam nas escolas especiais” (Gomes, 2013, p.34)

A presença das crianças surdas nas escolas faz despertar na comunidade educativa o interesse pela LGP e no ano letivo de 1983/1984 a Associação Portuguesa de Surdos em parceria com a Divisão Geral do Ensino Especial promove um curso de Iniciação à LGP dirigido para vinte e cinco professores oriundos das diferentes Direcções Regionais de Educação. (Afonso, 2007 e Gomes, 2013)

Ao mesmo tempo que se alteram as políticas educativas e se iniciam os processos de integração dos alunos com limitações físicas, cognitivas e sensoriais, um outro paradigma sobre a educação dos surdos começa a ganhar forma. Um paradigma focado num Surdo culturalmente capaz de comunicar para além das palavras ditas. Um paradigma que integra uma visão do surdo nas suas múltiplas dimensões linguísticas, identitárias e comunicacionais. Um paradigma que centraliza o emergir e a consolidação da língua gestual como princípio básico do desenvolvimento académico, social, cognitivo e emocional dos surdos. É sob a égide deste paradigma que emergem alguns acontecimentos que contribuíram para o evoluir da LGP e das comunidades surdas em Portugal, nomeadamente:

- 1- A parceria Luso-Sueco estabelecida entre o Ministério da Educação e os serviços de Educação da Suécia que facilitou a organização de intercâmbios e encontros entre as duas comunidades, em 1980 (Medeiros, 2009). Neste ano surge a primeira tentativa de descrever e estudar em termos linguísticos a LGP. Este estudo corresponde à publicação do “Mãos que falam”<sup>21</sup>, de Isabel Pratas (1980);
- 2- A formação em metodologias de ensino e investigação em línguas gestuais de dois formadores surdos: José Bettencourt e João Alberto (citados por Carvalho, 2007) na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, em 1981. Quando chegaram a Portugal estes dois formadores deram início aos cursos de LGP;
- 3- A primeira experiência portuguesa de bilinguismo verbal-gestual, promovida por Sérgio Niza, na escola de A-da-Beja, em 1983;
- 4- O reconhecimento da língua Gestual como língua oficial a Comunidade Surda pelo Parlamento Europeu em 1988
- 5- Os estudos sobre a educação de surdos são revelados na obra de Raquel Delgado-Martins, et.al. (1986) com a publicação de “A criança deficiente auditiva, situação educativa em Portugal”<sup>22</sup>;
- 6- O apelo do Parlamento Europeu para que os estados membros reconheçam as línguas gestuais e para que estas façam parte de educação das crianças surdas (1987);
- 7- A publicação do “Gestuírio de Língua Gestual Portuguesa”, do Secretariado Nacional da Reabilitação, por protocolo com a DGEB (1992) e, a publicação de “Para uma gramática da língua Gestual Portuguesa” de Pratas, Coutinho e Martins (1994);

---

<sup>21</sup> “A linguagem gestual sobre a qual tem incidido o nosso estudo é aquela que os surdos criaram, desenvolveram e usam como veículo de comunicação (...) Conscientes da variação dos gestos da região para região do país selecionamos alguns dos gestos que a comunidade de surdos da região de Lisboa usa (...)” (Pratas, 1980, p. 63)

<sup>22</sup> “A linguagem Gestual das comunidades surdas de cada país constitui uma verdadeira *língua* com os mesmos níveis gramaticais que as línguas naturais. Têm uma fonética, uma fonologia, uma sintaxe e uma semântica próprias. Também como as línguas, tem as suas variações socioprofissionais, dialectais e culturais.” (Martins, 1984, p.25)

- 8- As investigações realizadas, em Portugal, na década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990 foram muito importantes porque uniformizaram a LGP desenvolvida nas diferentes instituições permitindo-lhe o estatuto de língua, consignado na Constituição da República Portuguesa em 1977<sup>23</sup>

Outro acontecimento marcante da política integradora ocorre com a grande Conferência Mundial de Jomtien em 1990. Como resultado desta Conferência, organizada pela UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, é elaborada a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, onde se determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso das crianças com NEE no ensino regular.

Influenciado pelas diretrizes mundiais e Europeias, o ministério da educação dinamarquês estabelece a possibilidade de todas as crianças surdas poderem estudar a língua gestual nas escolas como primeira língua, em 1991. E, em França, a lei estabelece pela primeira vez como um direito a liberdade de escolha entre uma educação bilingue ou uma educação oral. No ano seguinte, em 1992, o Ministério da Promoção Social Belga nomeia como peritos os primeiros professores surdos e responsabiliza-os pela organização do primeiro curso em língua gestual reconhecido oficialmente com o nível secundário. Na continuidade, foi organizada a formação de professores surdos, com a atribuição de diploma de regentes. Consonante com o que acontece nos países europeus, é publicado em Portugal o Decreto-Lei nº 319 / 91 de 23 de agosto que proclama a intenção de

... dotar o país com um diploma que assegurasse a estas crianças (com NEE) a frequência da escola regular e que norteasse esta integração escolar pelos seguintes princípios: Adequação da medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; Participação dos pais em todo o processo; Responsabilização da escola regular; Diversificação das medidas a aplicar em cada caso; Utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola; abertura da escola ao meio de modo a possibilitar a articulação de serviços.

(Decreto-Lei nº 319/91, p.2)

A publicação deste documento teve como objetivo não só perspetivar a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, como também, atualizar as orientações nacionais para a educação especial, tendo em conta a PL 94/142, publicada

---

<sup>23</sup> Alterada pelo/a Artigo 47.º do/a Lei Constitucional n.º 1/97 - Diário da República n.º 218/1997, Série I-A de 1997-09-20, em vigor a partir de 1997-10-05 : “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades; ( alínea h, artigo 74º, Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10).

nos Estados Unidos em 1975, o Relatório Warnock (1978) e o Education Act (1981), bem como da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986). O que sobressai destes documentos

É a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos e a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação devia ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais se devia processar no meio menos restritivo possível (...) [porém], ao abolir a classificação em categorias, o Decreto-Lei n.º 319/91 acabou, no entanto, por esquecer algumas especificidades. No caso particular dos alunos surdos, foi completamente ignorada a sua especificidade linguística, bem como o facto de estes alunos necessitarem de estar concentrados para poderem interagir entre si e desse modo desenvolverem a língua gestual.

(Gomes, 2014)<sup>24</sup>

A ideia de que estar presente na escola não se revela, por si só, factor de sucesso, de equidade e justiça realçou a necessidade de uma outra acessibilidade ao conhecimento e de uma outra organização curricular, nos quais alunos com NEE e professores de educação especial (EE) partilhassem o mesmo sistema de ensino que os outros docentes e alunos do ensino regular. Consonante com esta ideia é publicado o despacho n.º 105/97 que indica que os professores dos apoios educativos devem ser colocados nas escolas e integrarem o sistema educativo comum. Clara & Clara juntam-se às vozes críticas das práticas e políticas integradoras ao afirmarem que

No que se refere à surdez, incluir, ou seja não segregar, implica necessariamente agrupar os surdos em escolas e classes, de forma, a que não se isolem elementos. Uma forma sofisticada de segregar é incluir um surdo numa turma de ouvintes.

(Clara & Clara 2006, p.21, apud Medeiros, 2009, p.23).

Ao serem colocados em turmas de alunos ouvintes, isolados, nas suas famílias e nas suas escolas de residência, os surdos começaram a sentir o perigo do isolamento cultural e da ausência de identidade individual e comunitária. Ou seja, os alunos surdos, que estavam até então, concentrados nos seus centros de educação foram integrados nas escolas das respetivas áreas de residência, o que conduziu à sua dispersão e, em muitos casos, à inexistência de uma resposta efetiva. Consciente desta situação, a Secretaria de Estado e Inovação emana o despacho n.º 7520/98 que indica que estes alunos devem ser educados em ambientes bilingues.<sup>25</sup> Considerando tais orientações criaram-se as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS) nas escolas do ensino

---

<sup>25</sup> Domínio da LGP (utilização desta língua como forma de comunicação privilegiada, como facilitadora de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.) e domínio do Português escrito e eventualmente falado. (Niza, 1991; Medeiros 2009; Salvador, 2011)

básico e secundário. Nestas Unidades foram colocados docentes com formação especializada nas áreas da comunicação, linguagem e surdez, terapeutas da fala e, pela primeira vez, formadores e intérpretes de LGP. Esta medida foi enquadrada nos apoios educativos previstos pelo Despacho Conjunto n.º 105/97. Com a implementação das UAAS surgiram várias opções para gerir a situação dos surdos:

...algumas [...] [UAAS] criaram turmas de surdos, enquanto outras implementaram a integração parcial (os alunos estavam com os ouvintes nas disciplinas práticas e em grupo de surdos nas mais teóricas) ou a integração plena (os alunos surdos estavam com os ouvintes em todas as disciplinas). Todas as opções eram possíveis, inclusive as que não seguiam o modelo bilingue.

Gomes (2013, p.10)

Com o descontentamento dos alunos surdos, dos Pais e das Associações que apelam à construção conjunta de um língua, de uma cultura e de uma comunidade começaram a despontar outras propostas de atendimento ao aluno surdo da qual ganhou eco o Decreto-Lei n.º 3/2008 que promulga uma educação bilingue para alunos surdos e facilita a criação de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Posteriormente, numa visão mais inclusiva e intercultural, o Decreto-Lei, 54/2018 define a criação de Escolas de Referência para a Educação Bilingue, não identificando os seus destinatários.

#### **2.1.4. Inclusão: o surgir das EREBAS**

Com a publicação do Decreto-lei 3/2008 reforçam-se não só os paradigmas interculturais, como também, a proclamação da diversidade linguística e das práticas inclusivas, equitativas e livres. O foco da intervenção pedagógica passa a incidir maioritariamente no perfil de funcionalidade dos alunos e nos ambientes de educação formal e informal, escolar e familiar. O objetivo é que esses ambientes sejam, efetivamente, facilitadores das aprendizagens e da construção de conhecimentos (Declaração de Salamanca, 1994). Este ideário de escola inclusiva aliado a uma consciência da diversidade cultural e linguística impele ao design de um conjunto de respostas educativas que atendam às necessidades de todos os alunos em geral, particularmente das suas necessidades linguísticas, culturais e comunicacionais dos alunos surdos. Esta nova visão da escola como centro de diversidade cultural faz apelo para um

Sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma

política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos [...] Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

(Decreto Lei 3/2008, p.1)

É enquadrado por tais políticas de inclusão, diversidade cultural e equidade linguística que se sugere a criação das EREBAS<sup>26</sup> considerada como uma resposta educativa especializada<sup>27</sup> cujo objetivo principal incide na aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos (Decreto Lei 3/2008, artigo 23). Assim, de forma a fazer cumprir tais objetivos propõe-se que as EREBAS integrem docentes especializados na área da surdez, docentes de LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), intérpretes de LGP; terapeutas da fala. Simultaneamente, a função de promover o ensino bilingue aos alunos surdos incita, desde o ensino pré-escolar ao secundário, a adequações curriculares nos respetivos projetos educativos dos alunos surdos, uma vez que passam a integrar no seu currículo a disciplina de LGP (com programa próprio) e o ensino do português como língua segunda. As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem, igualmente, atender à divulgação da LGP junto das comunidades educativas e respetivas famílias dos alunos visando a interação de surdos e ouvintes e, simultaneamente, estar munidas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda<sup>28</sup>.

Dez anos depois de ser promulgado o decreto – lei 3/2008 surge o Decreto-Lei nº 54/2018 que invoca como um dos recursos pedagógicos para a educação de alunos surdos “as escolas de referência para a educação bilingue” (Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 11, ponto 2 alínea d), deixando em aberto o tipo de destinatários a essa educação, podendo deste modo envolver simultaneamente alunos surdos e ouvintes. Esta diretriz legislativa, surge em contraponto com a que se encontra definida no decreto-lei 3/2008 focalizada apenas na educação bilingue para alunos surdos. Deste modo, podemos sugerir que o Decreto-Lei 54/2018 se aproxima mais de uma escola verdadeiramente

---

<sup>26</sup> Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

<sup>27</sup> A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

<sup>28</sup> “Computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojetor, projetor multimédia, quadro interativo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (SMS), sistema de videoconferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia...” Decreto Lei 3/2008, artigo 23º

intercultural e inclusiva ao possibilitar, subtilmente, a oferta do ensino da língua portuguesa e da língua gestual para os dois grupos de alunos. Não obstante esta possibilidade, o Decreto Lei 54/2018 não assume a necessidade da existência de professores surdos de LGP nas escolas de referência para a educação bilingue: “As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.” (nº 2 do art. 15º do Decreto-Lei 54/2018). A este respeito, Coelho refere que a não presença de professores surdos nas escolas de referência pode colocar em causa a aprendizagem da cultura e da língua gestual na sua manifestação mais genuína e natural, pois ninguém ensina melhor a língua gestual dos que os nativos da comunidade surda (Coelho, 2011).

## **2.2.A educação dos alunos surdos na Região Autónoma dos Açores**

A Educação de surdos de São Miguel encontra-se fortemente conotada com o Centro de Educação Especial dos Açores (CEEA) do estabelecimento Dr. Neto de Carvalho, fundado em Ponta Delgada, no ano de 1945 “Ao abrigo do Decreto-Lei nº 35 108, [o CEEA] obteve autonomia administrativa em 1968, passou para a tutela do Governo Regional em 1978 e foi extinto em 1993” (Medeiros, 2009, p.28). Este estabelecimento acolhia, em regime de internato todas as crianças surdas da Região Autónoma dos Açores que se encontravam dispersas pelas várias ilhas. Com efeito, o posicionamento geográfico do arquipélago acentuava também o isolamento cultural, comunitário e linguístico das crianças e jovens surdos e inibia o desenvolvimento de um código sistémico de comunicação e o nascer de uma língua gestual identitária da comunidade surda açoriana (Gonçalves, 2016).

A possibilidade de os alunos surdos residirem numa mesma ilha e frequentarem um mesmo estabelecimento de educação fez emergir um código gestual entre o grupo. Contudo, a imposição emanada do célebre congresso de Milão, em 1880, continuava a não permitir o uso de gestos em contextos educativos pelo que esse código de comunicação foi continuamente desvalorizado. O reverter desta situação teve início com a participação de Medeiros<sup>29</sup>, do CEEA num estágio, nos EUA, na *Rhode Island School*

---

<sup>29</sup> “Apesar da ligação afetiva que me prendeu a esta mudança de paradigma na educação dos Surdos na Região Açores, penso não atraí-lo aos factos históricos, se vos disser que poderá ter começado em 1984, quando frequentei o curso de formação para surdos no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, ao abrigo do

*for Deaf* onde concluiu o curso de Língua Gestual Americana (ASL). Este estágio permitiu-lhe o estudo do Código Gestual utilizado como ferramenta pedagógica ao serviço do desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, emocionais dos alunos (Silva & Funk, 1999). Com tais conhecimentos, Silva e Funk (1999) começaram a delinear um processo de sistematização da língua confrontando-se com algumas dificuldades relacionadas com os aspetos logísticos, como a falta de recursos humanos e materiais, a diversidade de gestos e vocabulário pobre dos alunos, e a seleção de técnicas para recolha de dados que possibilitassem, não só a descrição do código visual, mas também que facilitassem a análise dos vários parâmetros constitutivos da Língua Gestual: Quinologia (configuração da mão, orientação da palma da mão, direção da ponta dos dedos, localização, movimento), morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. A urgência sentida por Silva e Funk (1999) incidia numa seleção e organização dos gestos que se constituísse como ponto de partida para a existência de um código comum que melhorasse a comunicação não só entre os alunos, mas também entre alunos e professores e restantes elementos do CEEA. Neste sentido

A metodologia adotada para o efeito consistiu na realização de ações plenárias com todos os surdos, onde se começaram a inventariar os gestos que existiam para cada conceito. Depois, face à diversidade de gestos, fomos procedendo ao debate sobre a configuração de cada gesto e à votação daqueles sinais que os surdos entendiam dever permanecer. Por fim iniciou-se a árdua tarefa da descrição dos gestos mais votados.

(Silva e Funk, 1999, p.16)

O facto, de os alunos apresentarem um desconhecimento do alfabeto manual e um vocabulário gestual reduzido por usarem, apenas, sinais referentes aos conceitos mais relacionados com as suas vivências diárias, fez com que a professora Medeiros (2009) solicitasse à Associação de Surdos de Lisboa, a realização de um curso de Iniciação à LGP nos Açores. Este pedido não foi atendido devido a questões relacionadas com a insularidade e, neste sentido, convicta da emergência de um outro meio de comunicação que não só a oralidade, a professora começou a ensinar o alfabeto manual português e alguns dos sinais que conhecia da Língua Gestual Americana (ASL), ao mesmo tempo que divulgava aspetos específicos das comunidades surdas. Assim pela visualização de filmes temáticos, análise de documentos, contactos com uma emigrante açoriana surda especializada no ensino de surdos nos Estados Unidos da América, transferência de uma aluna surda do Canadá para o CEEA assistiu-se, gradualmente à “evolução do código

---

projeto de cooperação luso –sueco, e tive o privilégio de contactar com a realidade da educação bilingue da Suécia, através da formadora Christina Edenäs da escola de Manila” (Medeiros, 2009,p.28)

gestual inicial para a valorização da Língua Gestual enquanto sistema linguístico autónomo” (Silva & Funk, 1999, p.17) <sup>30</sup>Este processo de descoberta da Língua Gestual, que se iniciou em 1983 emergiu não só da capacidade de os professores observarem que os alunos surdos usavam a LGP para comunicar, fora da sala de aula, mas também da sua coragem e ousadia em confrontarem “instituições e metodologias obsoletas e decadentes. [...] Era o eclodir da primeira comunidade surda dos Açores.” (Amaral, 1999, p.7) Com a extinção do CEEA os alunos surdos sentiam-se impelidos a regressar às suas ilhas de residência e, como forma de se manterem unidos foi criada em 1993 a Associação de Surdos da ilha de São Miguel (ASISM).

Posteriormente foram criadas pela portaria 39/2002 as Unidades de Apoio a alunos Surdos (UAAS) que funcionavam em algumas escolas da ilha de S. Miguel, no concelho de Ponta Delgada, Vila Franca e Povoação. Apesar de os alunos estarem integrados, a ausência de um código de comunicação dotava-os ao isolamento cultural e social pois “(...) o grupo pode comportar-se de maneira que o surdo se sinta rejeitado, isolado, ou vítima da indiferença [...] [principalmente] quando existe uma barreira comunicacional concreta entre os interlocutores” (Cambra, 2002, p.1 apud Medeiros, 2009, p.30). Foi desta relação estreita entre língua e comunidade que a Língua Gestual dos Açores começou a emergir dando eco à necessidade de comunicação, à urgência de uma interação social, pedagógica, cognitiva e afetiva mais assertiva, equitativa e intercultural, consolidada pelo surgir das EREBAS defendidas no Decreto-lei 3/2008 e, atualmente, pelas escolas de referência à educação bilingue proclamadas no Decreto-Lei 54/2018.

### **3. Educação de Surdos e Literacias**

O modelo antropológico. ao considerar que os surdos integram uma minoria linguística e cultural diferente da cultura hegemônica dos sujeitos ouvintes. reforça a ideia da cultura surda como a forma “de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades das comunidades surdas”(Strobel, 2008, p.

---

<sup>30</sup> Em 1989 davam-se os primeiros passos nas experiências bilingues na educação de surdos no jardim de infância Pinóquio.

28). Esta ideia integra uma dimensão cultural entendida como um amplo sistema de significados e práticas simbólicas partilhado por um determinado grupo, transmitido e refeito entre diferentes gerações (Eiji, 2013). Trata-se de “um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (Laraia, 2008, p.49 apud Eiji, 2013).

Esta visão culturalista dos surdos tem-se expandido uma vez que muitos países regulamentaram o uso da língua gestual como língua oficial da comunidade surda assumindo para a educação destes práticas bilingues e multiculturais.

### **3.1. A língua Gestual**

Tendo em conta a ideia de surdez como défice ou disfunção defendida pelo modelo biomédico, muitos profissionais de saúde e de educação, bem intencionados, trabalham afincadamente com o objetivo de fazer com que as crianças surdas falem e passem a ser “não surdas”. Halpern (1996), psicolíngua surda, descreve que estes profissionais têm vindo a apostar no desenvolvimento de aparelhos auditivos e implantes cocleares e exploram técnicas de leitura e produção de fala, por vezes com resultados pouco compatíveis com as expectativas ou o esforço realizado. A este propósito, Lupton (2016) sinaliza a importância de, na comunicação, o receptor e o emissor terem acesso à mesma língua, quer na produção da fala quer na escuta, simultânea da mesma. A escuta das palavras faladas permite-nos a organização do discurso e a estruturação do pensamento como ato metacognitivo<sup>31</sup> o que não acontece no discurso de Lupton, pois,

“por muito que Laby forçasse o ar a sair-lhe dos pulmões, por muito perfeitos que fossem os seus movimentos assim como a coordenação entre língua, lábios e palato, continuaria a não ouvir a sua voz.”

(Lupton, 2016, p. 202)

E, sobre os métodos de intervenção com surdos, Halpern (1996) revela a sua indignação quando expõe que na educação e na saúde experimentam,..., experimentam...e, entretanto o tempo crucial para a aquisição da linguagem passa e o surdo defronta-se então, com uma série de lacunas no seu desenvolvimento (Halpern (1996). Lacunas criadas pelos ambientes de reeducação, pelos contextos e estratégias de ensino e por todos os profissionais que um dia quiseram “normalizar” os alunos ao esquecerem que é

---

<sup>31</sup> Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. (Ribeiro, 2003, p. 109); A metacognição refere-se à capacidade de uma pessoa prever o próprio desempenho em diversas tarefas e monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão. (Bransford, Brown Rodney Cocking, 2007, apud Portilho & Dreher, 2012, p. 183)

a ausência de linguagem e não a ausência de audição que propaga a *deficiência*, tal como sugere a psicolinguista surda, anteriormente citada. A este propósito, Lupton (2016) consolida importância da autoescuta ou da autovisualização da palavra escrita ou gesto como elemento primordial da partilha dialógica. Este auto feedback que ocorre na função comunicativa possibilita a fluidez do diálogo, das ideias e dos pensamentos, no entanto,

“(…) quando falo em língua gestual ou digito, vejo as mesmas palavras que a pessoa com quem estou a falar (…) vemos as minhas mãos e vimos as palavras, as duas. Mas se falar com a boca, a pessoa que ouve é a única que ouve as minhas palavras. Eu não as ouço (…)”  
(Lupton, 2016, p. 203)

Lupton (2016) vai além da intervenção de Halpern (1996) quando sugere que a ausência de audição pode propagar em si mesma a *deficiência* na comunicação. Deficiência essa, que se esbate pelo uso de uma língua visuo-manual e neste sentido, Halpern (1996) alerta-nos para a emergência de uma aprendizagem precoce da língua gestual (língua materna dos surdos) pois, é do conhecimento geral que, as interações comunicativas que estabelecemos com os outros nos primeiros tempos de vida são cruciais para o nosso próprio desenvolvimento (Vigotsky, citado por Sprinthal, 2001). Silva (2002) partilha desta premissa e explana que a relação lógica e sequencial das ações simbólicas da criança com os seus contextos culturais, sociais e afetivos são sempre medidos pela linguagem. Também Flecha et al. (2008) afirmam que os diálogos entre crianças surdas e os adultos são promotores da pedagogia da pergunta, contribuindo para a aquisição de conceitos e estruturação do pensamento. De facto, o domínio de uma língua partilhada numa comunidade influi positivamente nas interações sociais das crianças e, consequentemente no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A língua é o elo que une o *eu* aos *outros* e nos permite aceder ao mundo das representações simbólicas e conceptuais. Sendo assim, a aprendizagem precoce da língua gestual

é fundamental para o desenvolvimento da atividade lúdica, pois a complexidade da atividade e a flexibilização dos objetos estão relacionados ao uso dos sinais (*gestos*) e às atividades entre pares, no qual a intenção precisa ficar mais bem definida para que o outro possa participar na brincadeira.

(Silva, 2002, p.105)

Perante o exposto, poderemos então, afirmar que a aprendizagem precoce da língua gestual é factor preponderante e crucial para um desenvolvimento harmonioso da criança e da pessoa surda. De forma a respeitar a função social e comunicativa da

língua, essa aprendizagem deverá ser situada e abranger os ouvintes mais próximos, família, pares e restante comunidade educativa. Esta participação ativa da família no desenvolvimento da língua gestual poderá evitar uma brecha cultural entre o aluno e a família, pois tal como Bernstein afirma

“Entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural, baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes [como por exemplo a língua gestual portuguesa/português]”

(Bernstein, *apud* Domingos, 1986, p.61).

Neste sentido, o manejo de duas línguas participará na coesão cultural das comunidades surdas e ouvintes, na vinculação familiar e no desenvolvimento das escolas como comunidades de aprendizagem.

Sendo a língua gestual considerada como a primeira língua da comunidade surda o português será desenvolvido como segunda língua. Dentro desta perspectiva e, focalizados na importância crucial da Língua Gestual para o surdo e no uso da mesma pelos seus pares e família, o ponto 1 do art. 23º do Decr. Lei nº 3 de 2008 proclama o bilinguismo como paradigma de aprendizagem para estes alunos ao mencionar que:

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

(nº 1, art. 23º do Decr. Lei nº 3 de 2008)

Relativamente ao uso da Língua gestual em contexto educativo, Reuter (2017) sugere que esta deverá ser considerada como língua de aprendizagem para a comunidade surda, tal como o português oral é língua de aprendizagem para os alunos ouvintes, o que não exclui a educação bilingue.

### **3.2- Educação Bilingue**

O reconhecimento da língua gestual portuguesa levou os surdos a assumirem-se como minoria linguística e cultural, contudo, é, essencialmente nas escolas que estas minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos (Lane, 1996). Ou seja, o “facto de o surdo ser um sujeito bilingue permeia a vida desse sujeito em diferentes aspectos, seja no entendimento das coisas [seja] no modo de se expressar” (Wanderer & Carneiro, 2016, p.99). Assim, exigir uma educação bilingue para os alunos surdos significa legitimar não só o uso da Língua Gestual, mas também o desenvolvimento da pessoa

surda numa perspetiva, essencialmente, sociocultural. Esta perspetiva aposta na evolução de um modelo bilingue no qual o surdo evolui pelo uso da sua língua materna (comunidade minoritária) e acede à língua escrita ou eventualmente falada da comunidade maioritária onde se encontra integrado (comunidade ouvinte). Ou seja:

As condições de vida das crianças surdas requerem, para a sua mais completa realização, o domínio de duas línguas e a utilização simultânea de duas estratégias de integração que correspondem à educação em dois meios de socialização: em contextos de ouvintes e em comunidades surdas.

(Niza, 1991, p.10)

A adoção do modelo bilingue na educação dos surdos veio impor novas dinâmicas curriculares e uma nova estrutura do grupo de trabalho docente que agora se encontra enriquecido com novos profissionais e novas interações interdisciplinares. Com o decreto Lei 3/2008, a LGP passou a integrar o desenho curricular assumindo-se como disciplina, mas também, passou a funcionar como veículo de aprendizagem para as outras disciplinas (Reuter, 2017). Esta visão transversal da aprendizagem da língua gestual permite que os alunos surdos contribuam para a construção das aprendizagens da turma ou grupo pelo uso das suas próprias práticas culturais transformando a sala de aula num autêntico cenário multicultural (Moreira e Latas, 2014). Este assumir da língua gestual como a primeira língua da comunidade surda, coloca a disciplina de português como segunda língua. Por tal facto, e com o objetivo de regular o ensino e a aprendizagem do português num contexto bilingue, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular elaborou em 2011 o Programa de Português L2 para alunos surdos.

Os Programas de Português L2 para alunos surdos têm por base uma matriz comum aos diferentes ciclos de ensino, pretendendo-se, dessa forma, facilitar a sua leitura vertical, evitar uma visão estanque de cada um dos ciclos e evidenciar a progressão entre estes.

(Santiago, 2011)

O autor citado indica que este programa deverá ser desenvolvido tendo em conta o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Turma e o Projeto Educativo Individual. Contudo, segundo Nascimento e Costa tais propostas podem conter alguma

confusão conceitual na perceção do que vem a ser uma Escola Bilíngue e uma sala de aula bilíngue. O fato de se ter uma escola aberta a surdos e ouvintes não implica oferecer uma educação bilíngue. Há uma confusão generalizada a esse respeito. Virou senso comum afirmar que uma sala bilíngue é aquela em que há matriculados estudantes surdos e ouvintes; surdos que falam libras e ouvintes que falam a língua portuguesa. Educação bilíngue, entretanto, é aquela que oferece instrução em duas línguas.

(Nascimento e Costa, 2014, pg. 160)

Tais propostas oferecem aos alunos surdos ou ouvintes a possibilidade de desenvolverem as suas competências nas duas línguas: língua gestual e português. Simultaneamente, a conquista destas duas línguas irá influir positivamente no desenvolvimento de outras literacias, nomeadamente na literacia digital.

### **3.3. Literacia Digital**

O termo literacia digital surgiu na década de oitenta, marcadamente associado às conexões tecnológicas que os indivíduos estabeleciam com a informação hipertextual. Posteriormente, Glister (1997, citado por Bawden, 2008) descreveu o conceito de literacia como a alfabetização na era digital e como a capacidade de o indivíduo entender e usar informações de variadíssimas fontes. É esta, portanto, a forma atual da ideia tradicional de alfabetização, entendida como a capacidade de ler, de escrever e de lidar com informações usando as tecnologias. Neste âmbito podemos descrever o conceito de literacia digital como a capacidade da pessoa para realizar eficazmente tarefas em ambientes digitais e o conceito de alfabetização digital como a capacidade de ler e interpretar média (texto, som, imagens), reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e de avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos a partir de ambientes digitais (Bawden, 2008). Também Martin & Grudziecki (2006, citados por Ala-Mutka, 2011) incidem no estudo conceptual de literacia digital e valorizam a consciencialização da atitude e da capacidade dos indivíduos para usar adequadamente as ferramentas digitais em três distintas, mas complementares, dimensões: 1 - no acesso, gestão, integração, avaliação, análise e síntese da informação e dos recursos digitais; 2- na construção de novos conhecimentos, na conceção de novas expressões e códigos multimédia; 3- na comunicação construtiva com os outros em diferentes cenários de ação; na reflexão sobre o próprio processo de alfabetização e literacia digital. Ala-Mutka (2011) reforça este ideário de literacia intrinsecamente associado às competências de realizar ações digitais de sucesso aplicadas às mais distintas situações de vida; às técnicas de aquisição e utilização de conhecimentos, atitudes e qualidades pessoais, incluindo a capacidade para planear, executar e avaliar as ações digitais na solução de tarefas da vida; às capacidades de reflexão sobre o próprio desenvolvimento da literacia digital e consciencialização de si mesmo como um ser digital e mediatizado. Tais capacidades, competências e atitudes têm vindo a participar no desenvolvimento de

uma cultura digital. E, nesta nossa sociedade da informação e da economia do conhecimento, estar na posse de tal cultura é factor determinante para o desenvolvimento individual e comunitário. A este respeito, Bawden (2008) descreve cultura digital como o conjunto de atitudes, compreensão e habilidades para lidar e comunicar informações e conhecimentos de forma eficaz, numa variedade de mídias e formatos. E, Ala-Mutka (2011) conclui que a cultura digital se assume como um visão conceptual mais ampla do que a alfabetização TIC, uma vez que pela conjugação de diferentes tipos de alfabetização se cria um design digital de comunicação e convivência digital e ciberespacial.

Neste sentido, parece não restar dúvidas, quanto a terem sido as Tecnologias da Informação e Comunicação e a difusão da Internet os elementos que estiveram na génese do desenvolvimento da literacia e da alfabetização digital (Azevedo, 2003). Assim, face à rápida difusão das TIC tornou-se crucial para os cidadãos adquirirem mais aptidões e competências adicionais avançadas, tendo em vista uma participação ativa e integral na sociedade da Informação, sendo assim necessário falar em literacia digital. De acordo com este parecer Gutiérrez e Tyner (2011), referem, que os estudantes preferem adquirir as competências da literacia através das TIC, em ambientes informais, tendo em conta uma práxis educativa mais crítica.

Com a evolução dos mais distintos modelos tecnológicos da informação e comunicação uma panóplia de conceitos associados à literacia digital têm vindo a proliferar, nomeadamente: literacia dos computadores, literacia da informação, literacia da net, literacia dos media, multiliteracias, literacia multimédia, literacia dos novos media, literacia dos media e da informação, literacia funcional, ou ainda literacia crítica (Bawden, 2008 e Ala - Mutka, 2011). Perante esta múltipla visão concetual de literacia digital, Gutiérrez & Tyner (2011) brindam-nos com uma interpretação agregadora ao considerarem que, embora possam surgir algumas diferenças relativas às competências inerentes aos distintos conceitos, as múltiplas conceptualizações correspondem à mesma ideia tradicional de Glister (1997, *apud* Bawden, 2008) pelo que fará todo o sentido falarmos simplesmente de literacia. Como forma de consolidarem esta ideia Gutiérrez e Tyner (2011) reafirmam que as múltiplas interpretações de literacia induzem a um enquadramento integrador dos diversos conceitos de literacia levando a afirmar que a literacia digital pode ser entendida como um conceito flexível, dinâmico e em constante evolução.

### 3.3.1. Competências digitais

A competência digital é considerada pela União Europeia como uma das competências essenciais, do séc. XXI, para a aprendizagem ao longo da vida. Defende a Europa que esta competência deve ser adquirida por todos os indivíduos, a fim de assegurar a sua participação ativa na sociedade e na economia. Por outro lado, a competência digital, pelo seu carácter processual e transversal, facilita a aquisição de outras competências essenciais ao desenvolvimento humano e das sociedades tais como a linguagem, a matemática, o aprender a aprender, a consciência cultural (entre outras). No seguimento deste entendimento, Ala-Mutka (2011) acentua que a competência digital pode ser definida globalmente como a utilização segura, crítica e criativa das tecnologias da informação e comunicação para atingir os objetivos dos indivíduos e das instituições relacionados com o trabalho, a empregabilidade, a aprendizagem, lazer, inclusão e / ou participação na sociedade. Perante tal versatilidade e transdisciplinaridade não se obteve, até à data, acordo sobre a uniformização do conceito de competência digital. Ala-Mutka (2011) reflete sobre estes principais conceitos de competência digital, utilizados no relatório Europeu tais como: alfabetização TIC, alfabetização em Internet, alfabetização de mídia, informações de alfabetização e alfabetização digital. O relatório extravasa a ideia do conceito- bússola da competência digital alertando a que a essência *do conceito dos conceitos* reside na complementaridade e naquilo que têm de comum: alcançar o melhoramento e a qualidade de vida dos indivíduos e das sociedades. Neste sentido, Ala-Mutka (2011) destaca, de forma unificadora, três dimensões que integram o conceito de competência digital, nomeadamente: 1) Conhecimento e uso dos médias e de recursos tecnológicos; 2) Competências avançadas e conhecimentos para comunicação e colaboração, gerenciamento de informação, aprendizagem, resolução de problemas, e participação significativa; 3) Atitudes que promovam competências críticas, criativas, responsáveis, autónomas, estratégicas e interculturais. Também (Gutiérrez & Tyner, 2011) esclarecem que a UNESCO sugere a aquisição e o desenvolvimento da compreensão, do pensamento crítico, da criatividade, da consciência cultural e da cidadania no uso qualitativo das tecnologias e da informação digital.

Com base no acordado e estudado pela maioria dos escritores investigadores, Bawden (2008) apresenta um quadro de competências da literacia digital, que integra:

1. Fundamentos da literacia digital; 2. Conhecimentos prévios – tradicionais; 3. Competências básicas; 4. Atitudes, valores e perspetivas morais e sociais. Segundo este autor, o conjunto destes quatro componentes, apesar de parecer bastante ambicioso ou talvez utópico revelam as atitudes e competências necessárias para alcançar prosperidade e sucesso profissional, emocional, intelectual e social. Por outro lado, o conjunto de competências referentes à alfabetização e literacia digital podem ajudar a evitar uma série de problemas associados ao comportamento dos indivíduos digitais provocados pela ansiedade da gestão e da seleção crítica e credível da informação como forma de construir conhecimento.

### **3.3.2. Literacia digital e a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano**

A teoria sociocultural emerge das interpretações contemporâneas das ciências sociais e proclama uma ação interdisciplinar da educação responsável pela transformação cultural das escolas. Esta corrente integra as teorias de Vigotsky, de Bakhtine, de Goody e Ong:

A proposta de Vigotsky (...) apoia-se em algumas formulações básicas das quais importa destacar a origem social e histórica dos processos mentais e do papel mediador da linguagem e da cultura na construção do conhecimento. Bakhtin (...) defende que a linguagem se vive e se gera historicamente. A dialogia é apresentada como uma metodologia da compreensão viva, intersubjectiva e hermenêutica da comunicação (...) Goody e Ong (...) defendem as relações entre a aquisição de instrumentos mediadores como a escrita e sua influência no pensamento.

(Aires, 2003, p.24)

Pelo exposto poderemos afirmar que as abordagens socioculturais da aprendizagem e do desenvolvimento humano baseiam-se na ideia de Vigotsky (1978) de que as atividades humanas ocorrem em contextos culturais específicos e, são mediados por diferentes sistemas de símbolos e linguagem. O interesse deste investigador pela aprendizagem contextualizada, semiótica, mediada e interativa direcionou as suas investigações para o estudo da psicologia da arte, da linguagem, do pensamento, da aprendizagem e do desenvolvimento incluindo a educação de alunos com necessidades especiais (John-Steiner e Mahn, 1996). O foco destas investigações na comunicação expressiva e no desenvolvimento da linguagem encontrou eco na natureza dialógica e discursiva da experiência defendida por Bakhtin (1987 *apud* Aires, 2003). Neste sentido, a coevolução dos indivíduos emana não só de processos de aprendizagem individual autónoma e independente, mas também de processos de aprendizagem colaborativa, partilhada e interativa, mediada por símbolos de comunicação e ferramentas educativas manifestos, por exemplo, nos cenários digitais ou em software pedagógico. A esta realidade subjaz

o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que Vigotsky (1978 *apud* Almenara, 2006) definiu como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de os indivíduos resolverem de forma independente os problemas que lhe são apresentados e, o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Os teóricos socioculturais, expandiram o conceito de zona de desenvolvimento proximal à ideia de “aprendizagem distribuída” (Cole, 1993), aprendizagem interativa (Chang-Wells 1993), “aprendizagem contextual” (John-Steiner,1994) e, “aprendizagem como resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática” (Rogoff, 1994) (apud John-Steiner e Mahn,1996).

Assim, constatamos que tanto as pessoas (ex: professores, colegas) como os materiais pedagógicos interativos (ex: software pedagógico e cenários didáticos on line) podem exercer funções de mediadores de aprendizagem e, que o desenvolvimento acelerado e, integrado das TIC têm vindo a transformar os cenários de aprendizagem. Perante estas duas realidades, poderemos afirmar que a temática da literacia digital surge fortemente associada à investigação, pesquisa estudo da teoria sociocultural do desenvolvimento humano. Neste sentido o design das atividades on line deverá atender ao princípio da zona de desenvolvimento próximo e às dinâmicas colaborativas de aprendizagem, dos grupos de alunos, de forma a facilitar a autonomia e a independência no acesso à informação e ao conhecimento. É a conquista de novos cenários de aprendizagem facilitadores da construção de conhecimento, cenários virtuais que se cruzam num mega espaço cibernético que convidam ao esbater de paredes e fronteiras. Novos cenários, outras estratégias, múltiplas interações com os outros e com o mundo: influencias ecológicas que se repercutem no desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades. A este respeito, Turckle (2004) e Rüdiger (2012) referem que as tecnologias moldam não só os hábitos mentais e o mapeamento intelectual e social dos sujeitos como se assumem como o gatilho que expande o rumo das línguas gestuais.

Deste modo, considerando a literacia digital como facilitador de transformação e de desenvolvimento esbate-se a ideia de que a surdez é bloqueio para a aquisição de uma linguagem completa e fluente, uma vez que pelo uso das tecnologias, a língua nativa da comunidade surda começa a ser apresentada como um sistema totalmente visuo-espacial (Young & Hunt, 2011). Esta característica visuo-espacial da língua gestual ganha relevo, força e liberdade quando associada ao poder internáutico entendido como um

exponente de desenvolvimento intercultural, mediado por uma comunicação virtual, tecnológica e digital: Um poder que transforma continuamente a realidade das famílias, das comunidades e das escolas. Sendo assim, a tecnologia computacional e telemática integra não só as novas possibilidades instrumentais, mas também poderosas influências que contribuem para a transformação das identidades Surdas e, das sensibilidades políticas dos indivíduos e das sociedades (Cavaca, 2007).

**Capítulo IV**  
**Metodologia da Investigação Científica**

Como referimos na introdução, assumimos como objeto deste estudo a dimensão educativa, social e política da comunidade surda de São Miguel à luz da revisitação da sua história e da projeção do seu futuro pela prática de entrevistas semiestruturadas a quatro adultos surdos e da observação participada a seis jovens surdos. Esta abordagem despontou da seguinte questão de investigação: Quais os processos educativos, políticos e sociais que influenciam, a emancipação da comunidade surda de São Miguel? E, associada a esta questão emergem outras sub-questões:

- ✓ Qual o papel da escola no desenrolar desses processos emancipatórios?
- ✓ Qual a função e relevo da literacia digital nesse mesmo contínuo emancipatório?
- ✓ Que outros agentes sociais desempenharam ou desempenham um papel importante na emancipação dos surdos?
- ✓ Como vivenciam os surdos os processos de autonomia e de desenvolvimento pessoal na sociedade atual?

Por tal questionamento, pretendemos compreender as influências da dimensão educativa, política e social de São Miguel no processo emancipatório da comunidade surda. E, esta compreensão emerge pela prática de uma metodologia etnográfica que nos permite interpretar emoções, sentidos, saberes e vivências partilhadas pelos próprios surdos pelas entrevistas e observação. Considerando tais pressupostos, partimos, para este desafio assumindo que o conceito de emancipação se encontra associado:

- ✓ Às práticas educativas livres e aos processos de transformação de identidades (Freire, 1970);
- ✓ Ao “desempenho informado autónomo e crítico” (Moreira, 2002, p.18);
- ✓ Ao emponderamento considerado como uma competência individual para dirigir e controlar a própria vida (Jankouski, 1997, Medel Annuevo & Bochynek, 1995);
- ✓ À autodeterminação conotada com os direitos humanos e com os deveres e responsabilidades de cada um (Laoutides, 2016);
- ✓ Aos processos de aquisição e desenvolvimento da língua materna (De Clerck, 2014);
- ✓ Aos processos de assimilação de uma identidade e cultura surda (Hoffman – Dilloway, 2016)

## 1.O paradigma interpretativo – construtivista

O paradigma interpretativo - construtivista surgiu a partir da fenomenologia<sup>32</sup> de Edmund Husserl (1859-1938 *apud* Liberman, 2009) e da hermenêutica<sup>33</sup> de Heidegger (1889 – 1976 *apud* Maza, 2005) e Gadamer (1900-2002 *apud* Kahlmeyer-Mertens, 2015) e sugere que a realidade é socialmente construída a partir das interações simbióticas entre a interpretação do investigador e a interpretação dos participantes. Deste modo, a interdependência entre as diferentes realidades e objetos de estudo tendem a gerar um padrão de significados, resultantes, não só dos sentidos que as pessoas dão ao seu mundo social, como da intenção do investigador em conhecer as expressões culturais que emergem desse mesmo sentir.

Os estudos interpretativos são muitas vezes ideográficos e envolvem um pequeno número de participantes, pois o objetivo não é a generalização, mas sim a compreensão das especificidades culturais, educativas e sociais de uma determinada comunidade ou grupo social. Segundo Gadamer (1975 *apud* Catóggio, 2008) o que alcançamos, na verdade, com cada compreensão é o desenvolvimento maximizado das possibilidades, ou seja, a compreensão não é, apenas, resultado do esforço de alcançar um significado, mas é, essencialmente, a descoberta do seu “poder ser possível”. Por esta razão, a pesquisa interpretativa é comumente identificada como abordagem heurística do mundo social. Ou seja, a essência de uma investigação interpretativa - construtivista traduz-se pela sua abordagem qualitativa que envolve múltiplas realidades<sup>34</sup> suscetíveis de induzirem nos sujeitos<sup>35</sup> (investigador e participantes) diferentes formas de compreender os objetos de estudo segundo metodologias naturalistas<sup>36</sup> (Aires, 2011; Ortega & Fuentes, 2012).

---

<sup>32</sup> “Fenomenologia– designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, fenomenologia designa um método e uma atitude intelectual especificamente filosófica”. (E. Husserl, citado por Ewald,2008)

Husserl (1859-1938) compreendeu que a fenomenologia seria um rompimento com o positivismo, constituindo-se em um novo método para o estudo do conhecimento.

<sup>33</sup> “Hermenêutica” - Interpretação do sentido das palavras (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).”

La situación hermenéutica se define por un lugar desde donde se mira, una dirección hacia a que se mira y un horizonte hasta donde llega la mirada y dentro del que se mueve lo que ella aspira ver” (Maza, 2005)

<sup>34</sup> Ontologia relativista

<sup>35</sup> Epistemologia subjetiva

<sup>36</sup> Os dados recolhidos são obtidos pelo contacto direto do investigador com os locais do estudo pois o objetivo é investigar a ocorrência dos fenómenos no seu tempo e ambiente natural.

### 1.1. Abordagem Etnográfica e comunidade Surda

A etnografia envolve um conjunto de ações e atitudes investigativas com o intuito de conhecer e dar a conhecer a cultura de um povo, comunidade ou grupo. Esse conhecimento, que emerge da pesquisa etnográfica, resulta das ideias, projetos e imagens que as próprias pessoas têm de si próprias enquanto seres individuais, emocionais, culturais e sociais (Boni & Quaresma, 2005; Falzon 2016). Ou seja, “Ethnography is the work of describing a culture. The essential core of this activity aims to understand another way of live from the native point of view (Spradley, 2016, p.3).”

<sup>37</sup>Woods (1987) e Mynaio (2002) partilham deste conceito ao afirmarem que a etnografia se interessa pelos comportamentos, interações, crenças, valores, significados e conceitos de uma determinada comunidade. A este respeito, Spradely (2016) descreve que o etnógrafo, para além de observar o comportamento, questiona-se sobre o significado desse mesmo comportamento. E, que, para além de ver os artefactos e os objetos naturais, procura descobrir e compreender os significados que as pessoas atribuem a esses mesmos objetos. Ou que, para além de observar e registar os estados emocionais, o etnógrafo pertenta descobrir os seus significados.

Assim, pela revisitação aos meandros deste poder e desta liberdade, a antropóloga linguística Hoffmann-Dilloway (2016) afirma, perentória, que todas as pessoas devem assumir e defender as suas vivências comunitárias e culturais e que, do ponto de vista etnolinguístico, uma pessoa não deve esconder a sua surdez nem as suas formas gestuais de comunicação. Hoffmann-Dilloway (2016) descreve o surgir da língua gestual no Nepal e conclui sobre o impacto positivo da Língua Gestual *na saída das sombras das palavras ausentes* e na socialização dos surdos: fortalecimento de surdo-cidadão ativo e participante.

Também a antropóloga surda De Clerck, ao investigar a comunidade surda no Uganda, defende que “the transition from gestural communication to formal signing in a deaf school or in the adult community is a turning point a deaf people's” (De Clerck, 2014, p.56)<sup>38</sup>. Ou seja, pela língua gestual, assumida, formalmente, como língua materna da

---

<sup>37</sup> Tradução livre da autora: A etnografia é o ato de compreender e descrever uma cultura tendo em conta o ponto de vista nativo.

<sup>38</sup> Tradução livre da autora: A transição de uma comunicação baseada em gestos para a comunicação em língua gestual, formalmente aceite constitui-se como um ponto de viragem para o desenvolvimento das pessoas surdas.

comunidade surda, criam-se oportunidades de reivindicação social e emancipatória mobilizando uma maior presença dos surdos na multidimensionalidade da vida comunitária. Deste modo, em vez de implicar o estudo *naïf* das pessoas, a etnografia implica, na sua essência, uma aprendizagem conjunta não só do significado de ações e de eventos comunitários, mas também, do significado de comunidade de prática, de grupo, de pertença e diversidade (Wenger,1998 & Lave,1991). Existe, de facto uma intenção social e cognitiva que participa na organização do pensamento e na hierarquização do conhecimento. Essa intenção permite-nos alcançar uma melhor compreensão do eu, dos outros e do mundo pelo uso de um complexo sistema de significados<sup>39</sup> (Spradley, 2016 e Falzon, 2016). Alguns destes significados encontram-se fortemente conotados com a linguagem ou a língua e, outros são expressos, indiretamente, através da ação e dos valores, dos comportamentos e das atitudes.

Considerando que cada grupo comunitário se distingue pelas suas práticas interacionais, morais, cívicas e socioculturais importa compreender e interpretar tais realidades: impõe-se, então, que o investigador etnográfico transponha as fronteiras e se permita a uma observação participada, a um diálogo partilhado e a uma a vivência grupal. Será o mergulho da subjetividade individual - *o eu investigador*, na subjetividade coletiva - *o eu comunitário* (Wenger,1998 & Lave,1996). Deste modo, o investigador pode “estar envolvido no fenómeno como alguém de dentro e deve ser capaz de refletir sobre ele como um de fora” (Matos,1995). É o apelo ao exercício do *interser* do investigador, simultaneamente, *surdo* e ouvinte ou a desconstrução da fronteira onde o ser não é sem interação. Assim, ao colocar-se em “*ação sendo*” o investigador reconstrói as possibilidades, não só de descrever e interpretar as experiências dos participantes segundo os “elementos da cultura e das relações sociais dos de dentro”, mas também de descrever e interpretar as experiências do investigador “em termos do mesmo tipo de elementos da sua comunidade científica de referência” (Matos, 1995).

## **1.2Abordagens à investigação qualitativa**

A investigação qualitativa tem vindo a impor-se nos cenários das ciências sociais e humanas em estudos de caso, na pesquisa histórica e biográfica e nas abordagens etnográficas, interpretativas e construtivas. Neste tipo de pesquisa, as técnicas de

---

<sup>39</sup> “These systems of meaning constitute their culture; ethnography always implies a theory of culture”. (Spradley, 2016:5)

recolha dos dados mais usadas são as entrevistas qualitativas, a observação, a experiência pessoal e os documentários. A metodologia qualitativa é, então, concebida como um processo indutivo exploratório assente num progressivo e incessante questionamento de dados, cujo esquema de análise se processa simultaneamente ao longo e no final da investigação.

Bogdan e Biklen (1996) enunciam uma série de premissas que de alguma forma caracterizam uma investigação qualitativa nomeadamente: a) A fonte que gera os dados é o ambiente natural e o investigador torna-se elemento preponderante na recolha dos mesmos; b) A investigação qualitativa pauta-se pela descrição pois a recolha dos dados é feita pelo uso das palavras ou das imagens e não dos números; c) Mais do que pelos resultados da investigação, o investigador interessa-se pelo processo; Os dados recolhidos são tendencialmente analisados de forma indutiva; e) Na abordagem qualitativa, o significado assume uma importância primordial.

Neste domínio, Ortega e Fuentes (2012) descrevem o paradigma qualitativo como aquele que se debruça sobre uma realidade dinâmica, holística e construída procurando interpretar e compreender os seus significados e no qual o investigador se encontra em constante interação com os sujeitos do estudo. Este paradigma é também caracterizado pelo relacionamento estreito entre a teoria e a prática e por técnicas qualitativas onde a descrição e a subjetividade do investigador se assumem como principais instrumentos. A análise dos dados deste tipo de investigação será desenvolvida por indução analítica<sup>40</sup> e triangulação<sup>41</sup>.

## **2.Recolha de dados**

Na investigação qualitativa e etnográfica as técnicas de recolha de informação mais utilizadas podem ser agrupadas em: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas. Colás (citado por Aires, 2011, p.24) descreve como técnicas diretas ou interativas a observação participante, as entrevistas qualitativas e histórias de vida. Relativamente às técnicas indiretas ou não interativas o investigador identifica os documentos oficiais, tais como: registos, documentos internos, *dossiers*, legislação,

---

<sup>40</sup> A indução analítica faz imergir nos detalhes e especificidades dos dados dimensões concetuais e inter-relações temáticas para o delineamento de categorias, dando sentido aos fenómenos ocorridos (Patton, 1990).

<sup>41</sup> A triangulação permite comparar os dados recolhidos por diferentes instrumentos possibilitando a clarificação de significados. (Cohen, Manion & Morrison, 2000)

registos pessoais, etc. Na recolha de dados são também relevantes outros instrumentos como diários de campo, fotografias, vídeos, cartas, autobiografias, etc. (Moreira, 2016).

No nosso estudo pretendemos utilizar simultaneamente técnicas diretas particularmente a observação participante, as entrevistas e técnicas indirectas como a leitura de documentos oficiais como: legislação, projetos educativos de escolas, planos anuais de atividades, regulamentos internos, fotografias, vídeos, filmes, páginas Web e uso do diário de campo.

## **2.1. Entrevista**

A entrevista consiste numa técnica utilizada no processo de trabalho de campo que, bem usada, nos permite melhor compreender os outros. Esta compreensão resulta de uma conversa intencional, dirigida por um indivíduo com o intuito de obter informações sobre o outro (Bogdan & Biklen, 1994; Boni & Quaresma, 2005; Pacheco & Lima, 2006). O processo da entrevista reflete assim “uma espécie de diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen 1996, p.51). Esta não neutralidade do investigador é mediada por uma comunicação intercultural (Cultura surda e Cultura ouvinte) que influi na interação entre indivíduos e grupos de diferentes culturas e na forma como agem, sentem pensam e falam. Perante esta ideia, uma entrevista partilhada por surdos e ouvintes integra uma comunicação intercultural que pode ser definida como um processo comunicativo que envolve indivíduos de culturas de referência que são suficientemente diferentes para serem percebidas como tal Aneas e Sadin (2009).

Deste modo, os métodos de recolha de dados baseados em entrevistas exigem, particularmente, a presença de um bom relacionamento entre entrevistador e entrevistado pois deste clima relacional depende uma recolha de dados credível, diversa, múltipla e global. Ou seja, a relação dialógica e intercultural desenvolvida na entrevista será duplamente marcada por questões de conteúdo e também por sensibilidades e afetos partilhados pelos participantes surdos, a intérprete de língua gestual e a investigadora (Young & Hunt, 2011). Esta cumplicidade foi sentida ao longo das entrevistas que foram interpretadas, de forma fluída, em LGP, o que levou a que a investigadora quase não sentisse a presença da intérprete. Esta situação, talvez tenha sido possível pelo facto de a investigadora e a intérprete de língua gestual para além de

pertencerem profissionalmente, à mesma equipa de trabalho, manterem uma relação de amizade e familiar.

Refletindo sobre esta temática, King e Horrocks (2010) concluem que as construções sociais exigem a democratização das relações de pesquisa, como o forma de a investigação confluir numa "co-produção" partilhada entre o investigador e o investigado.

### **2.1.1. Tipos de entrevista**

Halliday (1978, citado por Mann, 2016) faz referência a diferentes modos de entrevista nomeadamente: presencial, por telefone, através do google, hangouts, skype ou por meio de uma interface de sala de chat. O autor refere ainda que a entrevista projetiva e a entrevista com grupos focais poderão também ser desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona, baseada em texto e em possíveis plataformas vídeo e de áudio.

A escolha do tipo de entrevista a ser utilizada encontra-se intrinsecamente relacionada não só com o perfil do investigador, mas também, com a temática e os objetivos da investigação, as características dos entrevistados e o(s) contextos(s) onde se desenvolve o estudo.

A entrevista pode assumir diferentes modelos transportando cada um deles vantagens e desvantagens específicas, nomeadamente: Entrevista Estruturada - obedece a um guião rígido que prevê, antecipadamente, as questões a serem formuladas e a sequência lógica das perguntas; Entrevista Semiestruturada - baseia-se na combinação de perguntas abertas e fechadas, cujo guião, previamente organizado em temas e conteúdos, apenas serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista (Quadro 2.1). Não preconiza uma ordem rígida nas questões; Entrevista não estruturada - o entrevistado é convidado a organizar o seu discurso a partir de um tema proposto e o entrevistador só intervém para encorajar. Neste sentido, o guião fixa-se apenas no objetivo da entrevista e nas suas linhas orientadoras.

Moreira (2016) indica que embora a metodologia e o tipo de entrevista integrem o plano da investigação, este poderá sofrer melhoramentos e reajustes no decorrer da pesquisa, pois, quando estamos no campo de investigação (...) a observação participante começa a revelar aspetos que eram até então desconhecidos para o investigador, mas que são necessários explorar.

Quadro 2.1 – Plano de entrevista: temas e conteúdos

Temas	Conteúdos
Emancipação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autonomia</li> <li>✓ <i>Empowerment</i></li> <li>✓ Autodeterminação</li> <li>✓ Educação livre e equitativa</li> </ul>
Literacia digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Competências digitais</li> <li>✓ Aplicações de comunicação</li> <li>✓ Plataformas de aprendizagem</li> <li>✓ Globalização</li> </ul>
Surdez e educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola de referência bilingue</li> <li>✓ Diferenciação Curricular</li> </ul>
Interculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Língua e cultura</li> <li>✓ Identidade</li> <li>✓ Diversidade e Inclusão</li> </ul>

### 2.1.2. Entrevista e língua nativa

Para Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2001) e Boni e Quaresma (2005) A preparação da entrevista constitui-se como momentos fulcrais no desenvolvimento do processo de investigação impondo – se, deste modo, tempos, necessários para o design, a reflexão e a reconstrução ou reformulação. Deste modo e, condicionada por tais momentos, a preparação da entrevista integra: O planeamento da entrevista que deve registar o objetivo a ser alcançado, a escolha dos entrevistados; o timing da entrevista previamente marcada; “as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade” e, por fim a organização do roteiro com as questões importantes (Boni & Quaresma, 2005, p.72).

Relativamente ao guião ou plano da entrevista, Tuckman (2001) apresenta algumas sugestões, tais como: 1 - Especificar as variáveis e, neste domínio as questões a apresentar numa entrevista devem reflectir o objectivo que se pretende verificar. Assim no nosso estudo as questões serão dirigidas para a temática da emancipação da comunidade surda influenciada (ou não) pelo papel da escola, da associação de surdos e da literacia digital; 2 - Escolher o formato das questões – Esta etapa relaciona-se com o tipo de entrevista a usar e com as características das pessoas a entrevistar. Assim, quando se pretende obter um tipo de resposta menos organizada e mais espontânea, a entrevista semiestruturada parece ser a melhor opção, uma vez que as pessoas entendem ser mais fácil falar do que escrever e, neste sentido, produzem mais informação. Nesta

situação, podemos abdicar da especificidade em detrimento da profundidade, e usar questões exploratórias indiretas e com subtilidade pelo recurso ao questionamento. Como forma de orientar o rumo da entrevista, o nosso estudo prevê a aplicação da entrevista semiestruturada, filmada ou gravada, possibilitando alguma flexibilidade no questionamento e diálogo a estabelecer com as pessoas surdas.

Questionar e obter os resultados pretendidos para o nosso estudo nem sempre se revela tarefa fácil pois, a palavra falada ou escrita (ou gestual) tem sempre um resquício de ambiguidade, por muito que cuidadosamente elaborem as perguntas e registemos ou codifiquemos as respostas. Relativamente a esta questão Bidarra e Martins (2012) indicam que os intérpretes de língua gestual nem sempre são capazes de manter a essência do que é dito por terem dificuldade em contornar os problemas decorrentes das ambiguidades lexicais, nos dois sistemas linguísticos.

Sendo assim, tendo em conta as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda focamo-nos nas pesquisas de Hindley et.al (1993) que sugerem uma correlação entre o sucesso da entrevista e as competências em língua gestual do entrevistador.

De facto, partilhar uma mesma língua faz desenvolver, naturalmente, a empatia, a confiança e o sentido de descobertas co-construídas entre entrevistador e entrevistado. Sabemos, evidentemente, que um bom entrevistador faz uso, não só, da leitura que faz das expressões, silêncios, postura e expressão corporal do entrevistado, como também das suas competências de escuta ativa para ajudar a dirigir o curso da entrevista. A este Yong & Hunt (2011, p. 8) salientam que “However, once an interpreter is used, then the interviewer will always be about a sentence and half behind what the interviewee has said”<sup>42</sup>, acentuando-se, deste modo, uma dessincronização significativa entre o tempo de emissão e o tempo de receção da mensagem associada aos marcadores cinestésicos.<sup>43</sup> Destes discursos, destaca-se a necessidade de o etnógrafo conhecer a língua nativa da comunidade pesquisada: no nosso estudo a Língua Gestual Portuguesa. Spradley (2016)<sup>44</sup>corrobora, com esta opinião quando descreve que a língua, mais do que um

---

<sup>42</sup> Numa entrevista mediada por intérprete o tempo de conversação é, quase sempre, interrompido por hiatos em que o entrevistado e o entrevistador esperam pela mensagem.

<sup>43</sup> Por exemplo, através da linguagem corporal, postura das mãos expressão facial.

<sup>44</sup> “Different languages create and express different realities (...) because ethnography was first undertaken in non- Western societies, learning the native language to the highest priority; (...) knew that understanding the language was a necessary prerequisite to through research” (Spradley2016:17).

meio de comunicação sobre a realidade é uma ferramenta para a construção das realidades.

Nesta perspectiva, poderemos considerar que uma entrevista se encontra sempre associada ao desenvolvimento comunicacional entre o entrevistador e o entrevistado que de forma consciente, ou não, se influem mutuamente. Sendo assim, na entrevista, “o papel do entrevistador deve ser reflexivo, pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interação conduz à produção de um discurso polifônico” Aires (2011, p. 32). Esta polifonia assenta nos princípios do diálogo construtivo emersos na capacidade de envolvimento recíproco entre o eu e o tu em prol de uma parceria (nós) comprometida, responsável e interventiva (Moss, 2005). É, o chamamento à despadronização da entrevista formalizada, rígida e inflexível ou o apelo a uma redefinição de fronteiras culturais, históricas ou morais que fragilize o medo de sermos quem somos, nas nossas diferenças linguísticas e culturais, assumidas (MiaCouto, 2013).

Nesta investigação, as entrevistas foram realizadas na escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, gravadas em áudio e interpretadas em Língua Gestual Portuguesa, de modo a que a mesma ocorresse de forma fluída. O design das entrevistas foi, previamente, disponibilizado à intérprete, de forma que a mesma se organizasse ao nível do desenvolvimento de ideias e vocabulário. Esta possibilidade de a intérprete analisar a entrevista antecipadamente foi importante, uma vez que a língua gestual é relativamente nova, o que por vezes implica a não existência de gestos que possam traduzir um vocábulo ou ideia. Os resultados da entrevista foram, posteriormente transcritos e organizados em categorias e subcategorias, agregando ideias, palavras, conceitos e sentidos como forma de interpretar, pela voz e gesto dos surdos, a realidade de uma comunidade micaelense, surda.

## **2.2. A observação**

Considerando a observação como um processo contínuo e evolutivo, este estudo prevê uma observação envolvente e participativa, como forma de descrever e registrar os fenômenos observados. Ou seja, a observação é o processo privilegiado que “permite obter dados descritivos adequados para caracterizar processos de interação e identificar uma sequência de comportamentos” (Araújo & Silvestre, 2011, p.147). Deste modo existe uma evidente preocupação em retratar, descrever e analisar uma realidade social, sem emitir qualquer tipo de juízo de valor acerca dos processos de autonomia, responsabilidade, participação e liberdade dos indivíduos. E, o foco da observação de comportamentos e de interações é colocado na interpretação do fenômeno estudado que emerge no olhar e nos sentidos dos diferentes participantes.

### **2.2.1. Observação participada**

Woods (1987) entende que a etnografia se interessa pelos comportamentos, interações, crenças, valores, perspectivas e motivações de uma determinada comunidade. Cada grupo comunitário distingue-se pelas suas próprias realidades existenciais, morais, cívicas e socioculturais. Para compreender e interpretar tais realidades impõe-se que o investigador etnográfico transponha as fronteiras comunitárias e se permita a uma observação participada, a um diálogo partilhado e a uma a vivência grupal (Moreira, 2013). Será o mergulho da subjetividade individual (o eu do investigador) na subjetividade coletiva (o eu comunitário). Neste âmbito, Matos esclarece que a essência da etnografia faz apelo para a “utilização da observação participante como estratégia para ouvir e ver as pessoas no seu ambiente natural” (Matos,1995, p. 3).

Reforçando este parecer, Moreira (2013) afirma que na etnografia, a observação participante é considerada como o método mais importante. A este respeito, esta investigadora considera que numa observação participante o investigador mantém uma relação privilegiada com alguns membros da comunidade a estudar. Através desses indivíduos, conhecidos como informantes privilegiados, o investigador troca e desenvolve ideias, acede a locais e a outros membros relevantes para o desenrolar da investigação. Neste sentido, Matos explana que os informantes assumem o estatuto de professores dos investigadores e estes assumem, para os informantes, o papel de “alunos especiais”. (Matos,1995, p. 4)

Definir as unidades de observação e os sujeitos da pesquisa e clarificar o como e de que modo se irá proceder a observação são tarefas processuais fundamentais para o contínuo da investigação (Quadro 2.2).

Quadro 2.2. Tarefas processuais do contínuo da observação

Observar o quê?	Unidades de observação:	Subunidades de observação:
	Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comunicação</li> <li>✓ Autonomia</li> <li>✓ Responsabilidade e Participação</li> <li>✓ Liberdade</li> <li>✓ Tomada de decisão/Iniciativa</li> </ul>
Interações	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aluno surdo com surdos</li> <li>✓ Aluno surdo com ouvintes.</li> </ul>	
Participação e organização de eventos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A cidade</li> <li>✓ Setembro Azul: Jogos, histórias e Poesia</li> <li>✓ Música: <i>Tremor</i></li> <li>✓ Ciclo de Cinema</li> </ul>	
Observar quem?	6 Alunos surdos do 3º ciclo dos 15 aos 18 anos	
Observar onde?	Nos espaços onde a ação ocorre: Escola de referência à educação de Surdos, Cineteatro Ribeira-grandense, Auditório Luís de Camões, Associação de Surdos e ruas da cidade de Ponta Delgada.	
Observar como?	Vídeos, filmes, documentários, fotografias, diários de campo, páginas Web da Associação...	
Observar de que modo?	Observação participada	

A participação da investigadora deste estudo ocorreu por interação de forma espontânea e/ou sistematicamente planeada não só em contexto da Associação de Surdos, como também em atividades realizadas na escola como sensibilizações, teatro, ciclo de cinema e atividades lúdicas para descobrir e conhecer a cidade<sup>45</sup>. Algumas atividades realizaram-se, semanalmente, à sexta-feira, das 14.00 às 18 horas e outras cumpriram a agenda explícita no plano anual de atividades do Núcleo de Educação Especial da escola de referência à educação de Surdos. A participação observada teve início em abril de 2017 e terminou em abril de 2018.

De forma global, a observação extrapolou o foco dos comportamentos e interações procurando dar sentido às manifestações culturais ocorridas no âmbito do cinema, da

<sup>45</sup> Na observação participada a investigadora interagiu em LGP com os jovens surdos.

música, do teatro, da consciência ambiental, da religião e festividades. A participação da comunidade surda nestes eventos revela que os processos emancipatórios dos surdos micalenses, embora pareçam ocorrer de forma lenta ou morosa, têm vindo a ganhar consistência e relevo na vida social da cidade e das instituições micalenses, marcando datas e eventos como o Ciclo de cinema, Setembro Azul e o festival de música “Tremor” em S. Miguel cuja abertura foi realizada em 2018 pela comunidade surda em parceria com músicos açorianos e que se repetiu, novamente em 2019. O objetivo desta observação é reunir dados que permitam caracterizar a atualidade emancipatória da comunidade surda ao nível das interações sociais, comportamentos, participação e organização de eventos e inclusão social. Os dados foram registados num diário de campo e posteriormente organizados em unidades de registo aglutinando temas, categorias e subcategorias e correlacionados com a informação obtida nas entrevistas, uma vez que para conhecer o significado que os sujeitos têm do seu próprio comportamento se deve relacionar o fenómeno observado com as situações que despoletaram esse mesmo comportamento. Este tipo de enquadramento sequencial dos fenómenos observados, permite, pela aplicação de entrevistas, explorar a significação dos comportamentos a partir dos próprios sujeitos. (Araújo & Silvestre 2011)

### **3. Organização dos dados**

Organizar a informação recolhida ao longo do processo de investigação assume-se como uma tarefa complexa, não só pelo carácter flexível e aberto da metodologia qualitativa, como também pela diversidade de perspetivas e, por vezes pela escassez de orientações e sistematizações. Para Bogdan & Biklen (1996) o processo de análise de dados envolve a organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo, de registos documentais e de observações que foram reunidos ao longo de toda a investigação com a pretensão de possibilitar uma melhor compreensão da informação que se recolheu, de forma a divulgar os resultados obtidos. Deste modo, a análise dos dados implica “a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação” Tuckman (2001, p. 27). Este investigador apresenta algumas fases de desenvolvimento para organizar os dados, nomeadamente: 1- Uso dos dados recolhidos para criar categorias a utilizar na classificação desses mesmos dados; 2- Identificação de exemplos para cada categoria; 3- Definição de subcategorias; 4- Identificação de relações entre

categorias, e gestão de hipóteses sobre essas relações; 6- Sempre que necessário identifique as conexões entre os dados categorizados e as teorias existentes.

Atendendo a esta metodologia, a leitura da informação recolhida pela aplicação da entrevista e da observação participada sugeriu a seguinte organização (Quadro 3.3 e Quadro 3.4).

Quadro 3.3 - Organização dos dados recolhidos nas entrevistas

Tema 1: Emancipação	Categoria 1 desenvolvimento precoce da identidade e cultura surda	Subcategoria 1 – língua gestual		
		Subcategoria 2- Modelo Surdo		
		Subcategoria 3-Influência médica		
	Categoria 2 Obstáculos à autonomia e à liberdade individual	Subcategoria 1 – atitudes dos surdos		
		Subcategoria 2- atitudes dos pais		
		Subcategoria 3-atitudes dos professores		
	Categoria 3 Emprego e sustentabilidade	Subcategoria 1 – na comunidade surda		
		Subcategoria 2- atitude dos empregadores		
		Subcategoria 3-exemplos possíveis (luta)		
Tema 2: Comunidade Surda	Categoria 1 Comunidade micaelense	Subcategoria 1 – tipos de surdez		
		Subcategoria 2- comunicação		
		Subcategoria 3- liderança		
	Categoria 2 Comunidades de aprendizagem	Subcategoria 1- comunidades virtuais		
		Subcategoria 2- a escola		
		Subcategoria 3- a associação de surdos		
	Categoria 3 Relacionamentos	Subcategoria 1- comunidade surda e comunidade ouvinte		
		Tema 3: Literacia Digital	Categoria 1 Redes sociais	Subcategoria 1 – interação
				Subcategoria 2- resistência
Subcategoria 3- infoexclusão				
Categoria 2 Formação	Subcategoria 1 – competências			
	Subcategoria 2- e-learning			
	Tema 4 Surdez e educação	Categoria 1 Que escola? Que políticas?	Subcategoria 1 – escola de educação especial	
Subcategoria 2- integração na escola regular				
Subcategoria 3- Escola de referência bilingue				
Categoria 2 Direito de opção		Subcategoria 1 – Conceitos, línguas		
		Subcategoria 2 – interpretação		
		Subcategoria 3 – convivialidade		

Quadro 3.4- Organização dos dados recolhidos nas observações

Tema 1: Cidade	Categoria 1 Espaços	Subcategoria 1- objetivos e regras	
		Subcategoria 2-comunicações surdos/ouvintes (tradução em LGP)	
		Subcategoria 3-outras situações	
	Categoria 2 A cidade surda	Subcategoria 1-percepção sensorial	
		Subcategoria 2- comunicação gestual	
	Categoria 3 Simbologias de mercado de trabalho	Subcategoria 1-projetos	
		Subcategoria 2- banca de vendas	
	Tema 2: Artes	Categoria 1 Poesia <i>Imagem</i>	Subcategoria 1 – Harmonia
			Subcategoria 2- Felicidade
Subcategoria 3- Emoção			

		Subcategoria 4- Imaginem
	Categoria 2	Subcategoria 1 – organização
	Música	Subcategoria 2- sentir surdos
	<i>Tremor</i>	Subcategoria 3- sentir investigadora
	Categoria 3	Subcategoria 1 – produções multimédia dos alunos surdos
	Cinema	Subcategoria 2- X ciclo de cinema

#### 4.Contexto do estudo e participantes

Como referimos antes, este estudo visa a compreensão dos processos emancipatórios da comunidade Surda da ilha de São Miguel, Açores, enraizadas nas perceções dos professores, formadores e alunos surdos da escola básica integrada de referência à educação de alunos surdos e da associação de surdos. Assim, consideramos oportuno contextualizar a observação não só no espaço da própria escola, mas também no espaço da associação de surdos, entendida como local, de excelência, para a reunião das pessoas surdas e consolidação de cultura desenvolvimento da língua gestual.

A articulação entre a escola e a associação ocorre, essencialmente, pela existência de profissionais e projetos partilhados: Dia da LGP; Dia do surdo; atividades livres (alguns alunos beneficiam das atividades do centro de apoio socio educativo da associação); alguns dos funcionários da associação já trabalharam, ou foram alunos, desta unidade escolar, outros funcionários da escola são voluntários na associação.

##### 4.1. Perfil dos participantes

Segundo os dados estatísticos<sup>46</sup>, num universo de aproximadamente 250.000 pessoas existem no Arquipélago dos Açores 10.049 indivíduos com dificuldades de audição (podendo oscilar de surdez ligeira, moderada a severa), dos quais 557 não conseguem realizar o ato de ouvir, supondo-se que sejam surdos severos a profundos. Deste resultado poderemos apreender que em cada grupo de 100 indivíduos ouvintes existe, na região açoriana, pelo menos quatro pessoas com handicaps de audição. Segundo esses mesmos dados estatísticos, os valores da perda de audição aumentam à medida que o

<sup>46</sup> Censos de 2011

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=156658963&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156658963&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554)

nível etário dos indivíduos, também aumenta, estando aqui em causa um fator de enurdecimento na idade adulta, essencialmente a partir dos 30 anos. No entanto se analisarmos o intervalo etário entre os cinco e os vinte anos (idade de frequência escolar) iremos encontrar 300 indivíduos que responderam ter dificuldades em ouvir dentro dos quais quarenta e uma pessoas revelaram não “conseguir efetuar a ação” integrando, possivelmente, o grupo dos surdos severos a profundos, com limitações completas.

Inserese neste contexto social a comunidade surda que integra a Escola Bilingue de Referência para a Educação de Alunos Surdos. Esta comunidade é composta por vinte e três alunos surdos dos cinco anos aos dezoito anos. Na educação pré-escolar (três alunos) e no primeiro ciclo (três alunos). Todas as crianças se encontram integradas em turmas de ouvintes, com a exceção de uma aluna que, por apresentar outras limitações, faz parte de uma UNECA socioeducativa. Dezassete alunos, entre os catorze e os dezasseis anos de idade, encontram-se no 3ºciclo. Oito destes alunos revelam outras problemáticas associadas e integram, simultaneamente, a UNECA<sup>47</sup> educação de surdos e a UNECA ocupacional (uma aluna) ou a UNECA Transição para a vida ativa (cinco alunos). Para além dos seis intérpretes de Língua Gestual que acompanham os alunos nas suas turmas, compõem também a comunidade surda, pais e familiares, docentes do ensino regular e da educação especial, quatro professores de LGP (dois dos quais são surdos) e três Assistentes Técnicos: um ouvinte e dois surdos (um dos quais terminou este ano o curso de mestrado em LGP).

Assim, desta comunidade educativa foram selecionados 10 participantes surdos: 6 jovens e 4 adultos que desempenham papéis de relevo na associação. (Quadro 4.5).

Quadro 4.5. Perfil dos participantes a entrevistar

<b>Perfil dos participantes a entrevistar</b>			
Adulto 1 –Assistente Técnica e Formadora de LG na escola; Co-fundadora e ex-presidente da Associação de Surdos (+de 40 anos)	Adulto 2 – Professor de LGP na escola e presidente da Associação de Surdos (+de 30 anos)	Adulto 3 – ex-aluna da escola e professora de LGP na Associação (+ de 20 anos)	Adulto 4- Professor de LGP membro da comunidade Surda (+de 30 anos)

<sup>47</sup> UNECA-Unidade Especializada de Currículo Adaptado

<p>Permite-nos recolher informação sobre a história da comunidade surda de São Miguel relacionadas com os aspetos emancipatórios da mesma: A sua história de vida encontra-se fortemente conotada com a existência da comunidade surda de São Miguel.</p> <p>Permite-nos conhecer a sua experiência na Universidade;</p> <p>Possibilita-nos recolher informação sobre aspetos relacionados com os modelos e lideranças na comunidade surda;</p> <p>Facilita-nos informação sobre as tecnologias de comunicação no ensino superior e a importância da interpretação da língua gestual portuguesa</p>	<p>Permite-nos recolher informação sobre os jovens / alunos surdos de São Miguel: as suas formas de interação com surdos e ouvintes e as suas perspetivas de futuro o seu posicionamento em relação à cultura, literacia e comunidade surda.</p> <p>Facilita-nos informação sobre as dinâmicas da Associação de Surdos e sobre as questões relacionadas com a identidade, cultura e língua</p> <p>Permite-nos conhecer o seu sentir em relação ao ensino superior.</p>	<p>Sendo a primeira filha de um grupo de três filhas surdas permite-nos compreender o caminho e as vivências de uma família na sua relação com a escola e com a sociedade;</p> <p>Ao mesmo tempo possibilita-nos compreender o posicionamento dos jovens relativamente à profissão e ao emprego</p> <p>Facilita-nos informação sobre os programas de Língua gestual e Língua portuguesa;</p> <p>Permite-nos conhecer a sua experiência na Universidade.</p>	<p>Pertence à comunidade surda de S. Miguel há, sensivelmente, quatro anos.</p> <p>Permite-nos conhecer a sua experiência na Universidade;</p> <p>Facilita-nos informação sobre os programas de Língua gestual e Língua portuguesa;</p> <p>Por pertencer a esta comunidade há, sensivelmente, 4anos</p> <p>Dá-nos também a possibilidade de alcançar uma perspetiva, emocionalmente, menos próxima, da história e cultura surda de S. Miguel</p> <p>Por ter acesso à comunidade surda, apenas quando ingressou a Universidade permite-nos recolher informação relativamente à interação entre surdos e ouvintes e assinalar o papel dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.</p>
---	--	---	---

Tendo em conta as especificidades e características destes participantes optámos por realizar quatro entrevistas distintas de formas a recolher informação que envolvesse diferentes assuntos de relevo para a comunidade surda (Anexo 1). No entanto, uma vez que os assuntos tratados numa entrevista foram facilmente associados a outros, enquadrados noutras entrevistas, o resultado das mesmas, por vezes sugerem conteúdos abordados por mais de um participante. Deste modo é possível verificar que existem temas *debatidos* por mais participantes e outros temas debatidos por menos participantes (Anexo2). Esta situação verificou-se pelo facto de se ter utilizado um sistema de entrevista semiestruturada dando alguma liberdade ao entrevistado de manifestar os seus principais conhecimentos e emoções sobre a comunidade surda. Deste modelo sobressaem alguns aspetos comuns a quase todos os temas abordados como a importância de a criança surda crescer em ambientes bilíngues de forma a que possam desenvolver a língua gestual, consolidar uma identidade surda e, descobrir uma cultura essencialmente visuo espacial. Para que tal aconteça, quase todos os

participantes entrevistados sinalizaram a necessidade de uma intervenção precoce eficaz que atenda às especificidades emocionais, sociais, cognitivas, comunicacionais e culturais dos surdos.

Tendo em conta que os adultos surdos entrevistados interagem diariamente com os alunos surdos observados, a informação recolhida através deles parece-nos pertinente, atual e relevante para esta investigação. Deste modo, a população do nosso estudo de observação integra o universo surdo dos Açores e representa a população de jovens adolescentes da ilha de S. Miguel que frequentam a escola de referência à educação bilingue de alunos surdos. A maioria destes alunos iniciou-se na metodologia bilingue desde o ano 2006, ano em que foi formada a UNECA educação de Surdos nesta escola de referência. Os seis alunos que irão participar na investigação dois frequentam o 2º ciclo e quatro frequentam o 3º ciclo de ensino básico, cumprem o currículo comum e estão integrados em turmas de ouvintes<sup>48</sup>. (Quadro 4.6)

Quadro 4.6. Perfil de funcionalidade dos participantes na observação

	Limitações no domínio sensorial auditivo Surdez neurosensorial bilateral			
	Idade / Ano de escolaridade	Grau moderado (limitações ligeiras)	Grau severo (limitações graves)	Grau profundo (limitações completas)
a) Aluna 1	18 anos /9º ano			X
a) Aluna 2	18 anos /9ºano			X
a) Aluna 3	18 anos/9º ano		X	
b) Aluno 1	18 anos/9º ano			X
b) Aluno 2	15 anos/8ºano			X
b) Aluno 3	15 anos/ 8º ano		X	

A leitura do quadro indica que três alunos<sup>49</sup> apresentam surdez do tipo neurosensorial bilateral de grau profundo o que corresponde a um perfil de funcionalidade com limitações completas e três alunos revelam uma surdez de grau severo associada a um perfil de funcionalidade com limitações graves. Assim, todos os alunos revelam limitações sensoriais no âmbito da audição sugerindo o tipo de medidas do regime educativo especial a adotar. Deste modo, independentemente das especificidades de cada um destes alunos, algumas medidas são comuns, tais como: integração na UNECA educação de Surdos, Adequações curriculares: Ensino Bilingue (Introdução da

<sup>48</sup> Atualmente os alunos do 9º ano prosseguiram os seus estudos em outras escolas.

<sup>49</sup> Embora todos os alunos sejam filhos de pais ouvintes, dois destes alunos têm irmãos surdos que frequentaram, anteriormente, a mesma Escola Básica Integrada.

disciplina de Língua Gestual como língua materna e Introdução da PL2 – português Língua 2). Todos os alunos são bilingues e usam a língua gestual como língua materna. No entanto, enquanto os surdos profundos usam, apenas, o português língua 2 na sua forma escrita, os outros usam também o português na sua forma oral. Dos seis alunos, quatro residem no concelho de Ponta Delgada e dois no concelho da Ribeira Grande. Quase todos estes alunos beneficiam do transporte escolar e frequentam a Associação de Surdos e, alguns usufruem das atividades do Centro de Apoio Socio Educativo, nas tardes de Sexta-Feira.

### **5. Questões éticas e procedimentos**

O sucesso de um processo de investigação encontra-se intrinsecamente relacionado não só com a formação do investigador e respetivo domínio sobre os instrumentos (listas de verificação; grelhas de observação, escalas e os registos de incidentes, entrevistas) mas também com a forma como o investigador se coloca não só em relação aos indivíduos a entrevistar como também em relação ao campo da observação. Que papel assumir na observação participante? E qual o grau de envolvimento a manter com o objeto de estudo? Que dificuldades se preveem ao longo do processo de investigação e como ultrapassá-las? Que questões deontológicas estão envolvidas? (Moreira, 2016)

Neste sentido, a atitude do investigador implica um conjunto de princípios que devem sustentar o desenrolar de todo o processo, pelo que se procedeu às seguintes ações:

A-Contacto com todas entidades envolvidas para solicitar a cooperação e colaboração no estudo de campo:

- a) Secretaria Regional da educação dos Açores;
- b) Conselho Executivo da Escola de Referência à Educação de Surdos;
- c) Professores e alunos a serem entrevistados e encarregados de educação, quando menores;
- d) Associação de Surdos;

Este contacto foi feito por telefone, por email ou presencial. O objetivo deste primeiro foi de informar os possíveis colaboradores sobre a temática, contexto, objetivos do estudo.

B- Cuidados éticos referentes à proteção dos participantes, confidencialidade, privacidade, falsificação e plágio, proteção da recolha de dados e publicação e divulgação do conhecimento.

C- Informações sobre a metodologia a usar para o tratamento dos dados recolhidos e a transcrição dos mesmos para posterior publicação.

Importa salientar dois aspetos:

- 1- O nome dos participantes, que surge ao longo da apresentação e interpretação dos dados, é fictício e cruzado como forma de favorecer a não identificação dos mesmos.
- 2- A investigadora é docente de educação especial, especializada na área da deficiência auditiva e deficiência mental desenvolvendo, durante vinte anos, a sua prática educativa com alunos surdos, na Região Autónoma dos Açores. Perante esta premissa, a investigadora para além de conhecer os jovens observados, desde que estes integraram a educação pré-escolar, integra a mesma equipa de trabalho que os docentes entrevistados. Perante este posicionamento relativamente ao objeto de estudo, foi importante uma paragem reflexiva, quase silenciosa, com a intenção de a investigadora se esvaziar de conceitos e de ideias pré-concebidas, armazenadas ao longo de vinte anos de vivência com surdos, acerca dos seus paradigmas educacionais, suas evoluções e retrocessos nos processos de desenvolvimento identitário e emancipatório. Ao mesmo tempo a investigadora assumiu a importância de se separar da imagem de educadora ou professora quando estava a observar e a interagir. A sua intenção foi ser apenas mais um elemento do grupo que para além de observar, aprendia mais da cultura, da língua e da identidade surda e participava nas atividades: realizaram vídeos, construíram material para vender com o objetivo de organizarem as férias, decoraram espaços da associação para as festividades e entusiasmaram-se com os eventos de música, cinema, com os passeios pela cidade, e o “setembro azul”, mês internacional da comunidade surda. Ao longo desta convivência foi minha intenção abster-me de julgamentos relativos ao cumprimento ou não cumprimento de regras, comportamento, atitudes e responsabilidades dos jovens. Por tal razão a investigadora sentiu que a observação realizada foi mais genuína,

mais espontânea e verdadeira pois conseguiu afastar-se da síndrome do julgamento e da avaliação quase sempre associado ao espaço escolar e aos professores. Foi o reencontro com o tempo e espaço para lhes dar a vez e simultaneamente tempo e espaço para lhes dar voz: A voz do gesto ou a voz das mãos, sem, contudo, o respeito e a cumplicidade se terem esvaziado.

**Capítulo V**  
**Apresentação e interpretação dos resultados**

## 1. Concetualizando Emancipação: uma perspetiva da pessoa Surda

Tal como foi referenciado quando abordámos os aspetos conceptuais, a emancipação é considerada como processo de desenvolvimento pessoal, e encontra-se relacionada não só com a liberdade e poder de ação, mas também com a informação crítica que temos do mundo, dos outros e de nós-eu, condição que nos permite agir de forma responsável e construtiva sobre os mesmos (Freire, 1970; Moreira, 2002). Enquadrada neste pressuposto, Maria da Luz concetualiza a emancipação do seguinte modo:

*“Emancipação?... É ser capaz de determinar uma família... Não ficar sozinho.... Ter filhos como...ter autonomia e independência como os ouvintes... ter emprego...ter formação... conhecer... ter um carro... ter uma vida que possa experienciar outras coisas...viajar... ter novas experiências...” Maria da Luz*

A emergência do eu Surdo projetada num mundo de possibilidades é refletida no discurso de Maria da Luz que clarifica uma ideia de emancipação associada não só ao desenvolvimento pessoal como a capacidade de constituir uma família, de viajar, de conhecer e ter experiências novas, como também ao desenvolvimento profissional ao projetar ter formação, emprego, carro,... que lhe permita ser autónoma e independente. Ou seja, este discurso não só revela que Maria da Luz se assume presença ativa no mundo como também manifesta uma conscientização crítica da sua existência revelando projetos delineados e pensados por si mesma (Freire, 1970):

Uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (...) E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que (...) se impõe a responsabilidade.

(Freire, 1970, p.12)

Ou seja, a ideia de emancipação transmitida por Maria da Luz reflete não só um anseio por alcançar uma autodeterminação sustentável como o ser capaz de *sustentar* uma família, de forma consciente e responsável como também, ser capaz de agir e decidir por si mesma, ao longo do processo de aquisição dos bens, sonhos e formação que anseia. Neste sentido, a emancipação revela o estado daquele que, livre de qualquer tutela, pode administrar os seus bens livremente. Estado este, que ainda não se encontra amplamente, alcançado, tal como referem Emanuel e Maria da Luz:

*“Os surdos adultos têm falta de autonomia (...) não têm iniciativa para fazer nada. Estão habituadas a que alguém faça (...) As pessoas surdas dizem: - eu tenho direito a isto, isto e isto, mas, não pensam naquilo que devem fazer [para alcançarem esses direitos]. Não querem participar ou querem participar de uma forma superficial (...) não se preocupam com o que está a acontecer na sociedade...” Emanuel*

Esta imagem, dos surdos adultos, descrita pelo Emanuel, revela um fraco empenho na vida comunitária, uma vinculação pouco efetiva com o grupo a que pertencem, um “deixar-se ir” de forma acrítica, sem envolvimento ou compromisso. São reflexos daqueles que tocados pelo medo da liberdade se resignam a seguir as prescrições dos opressores temendo expor verdadeiramente o seu Eu:

Descobrem que não sendo livres, não chegam a Ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjectado neles, como consciência opressora (...) Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados do seu poder de criar e recriar, do seu poder de transformar o mundo.

(Freire, 1970, p.29)

É a força - elo entre opressores e oprimidos, na mesma vontade de soltar amarras sem saberem muito bem como *fazer* ou encontrar a essência da liberdade. Afinal, que pedagogia ou atitude política nos *devolve* a capacidade de ser cada vez mais emancipados, autênticos, responsáveis, participativos e livres?

Segundo Castro, Moreira e Leite (2018) a emancipação é aprendida em contexto e na relação com os outros. A este respeito, Maria da Luz esclarece que

*“A maioria dos surdos, antes, não eram autónomos...Iam sempre ao centro de emprego e ao médico com a mãe ...mamãmamãmamã acompanha. Era sempre preciso a mãe ou outro familiar. Maria da Luz*

Maria da Luz sugere que o tipo de relação que os pais estabelecem com os filhos pode bloquear o processo de autonomia da pessoa surda, transferindo as suas inseguranças e medos para os próprios filhos ou pode promover a confiança, a autoestima e desejo de pertença a um grupo ou comunidade. Como diz Maria da Luz:

*“Antes, os pais tinham medo, que os filhos não soubessem e, diziam sempre: - Ah, o meu filho não sabe. Por isso a maioria dos surdos, não era autónoma. Iam sempre ao centro de emprego e ao médico com a mãe ou outro familiar. Agora, os pais deixam os seus filhos serem independentes. E os surdos veem que há outros surdos que*

*conseguem, através dos intérpretes ou da escrita, (...) e querem também ser iguais...querem incluir-se na sociedade.” Maria da Luz*

Desta afirmação poderemos intuir que o processo emancipatório e inclusivo dos surdos se encontra relacionado com o processo emancipatório e inclusivo das famílias e contextos sociais que integram. Paralelamente, são apresentados mais dois fatores preponderantes na emancipação dos indivíduos surdos: o momento do diagnóstico da surdez e as relações institucionais. Como nota Emanuel, professor surdo, licenciado em LGP:

*“Outras vezes descobre-se a surdez mais tarde. E depois mandam-nos para a escola que avalia e reflete: tem tantas necessidades e problemas de aprendizagem e, por vezes sugerem problemas cognitivos (...) de quem é a culpa? Dos pais? Das famílias? Não sei! da Escola? Dos hospitais? Talvez seja um conjunto de tudo isto! Ou será que é um problema de contextos e de culturas?” Emanuel*

Emanuel coloca em destaque a urgência de um diagnóstico precoce e de uma cultura institucional facilitadora de práticas colaborativas que promovam a liberdade da comunidade surda e defendam o conhecimento e a língua gestual como essência dessa mesma liberdade, pois tal como menciona Ambrosini “a emancipação depende de uma coletividade educada para o esclarecimento” (Ambrosini, 2012, p.382). E é em defesa dessa coletividade que Ladd (2013) crítica fortemente o domínio das culturas maioritárias que submetem, sob o jugo ditatorial e colonial, a língua e cultura da comunidade surda. Como revela Maria da Luz, este domínio começa a desvanecer-se em prol de uma equidade de direitos individuais e de uma sociedade cada vez mais inclusiva e intercultural, pois:

*“Antigamente, sentíamo-nos súbditos [dos ouvintes], mas agora estamos a tentar chegar a um patamar mais igual...isso é emancipação, não é?!” Maria da Luz.*

Na realidade, “desde os primórdios do Iluminismo que o mundo estabeleceu o ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, despojada (...) da ignorância” Ambrosini (2012, p.41); o ideal de uma sociedade emancipada, “informada, autónoma e crítica” (Moreira, 2002, p.20). Suportado por este ideário, Emanuel afirma que

*“...são as pessoas surdas que têm de emancipar estas crianças e jovens [surdos], desde muito cedo, com estas questões culturais, da língua e da identidade surda ...e isto fará com que, no futuro, haja mais surdos mais autónomos e capazes de tomarem as suas decisões.” Emanuel*

O que ressalta da afirmação de Emanuel é a esperança da convivialidade entre gerações como promessa de construção de identidades e indica que a emancipação da comunidade surda se encontra relacionada, não só com a assimilação de uma cultura surda aprendida na relação como outro, mas também, com a aquisição e desenvolvimento da língua materna. Sobre a importância da língua como fator preponderante na emancipação do povo surdo, Maria da Luz afirma que:

*“A língua é muito importante para a emancipação da pessoa surda, porque me dá e permite conhecer mais do mundo, perceber melhor o mundo, comunicar com as outras pessoas.” Maria da Luz*

Neste âmbito, a antropóloga surda De Clerck ao investigar a comunidade surda no Uganda, defende que “A transição de uma comunicação baseada em gestos para a comunicação numa língua gestual, formalmente aceite constitui-se como um ponto de viragem para o desenvolvimento das pessoas surdas.” (De Clerck, 2014, p.56) Ou seja, pela língua gestual, assumida, formalmente, como língua materna da comunidade surda, criam-se, novas oportunidades de reivindicação social e emancipatória mobilizando uma maior presença dos surdos na multidimensionalidade da vida comunitária.

Nesta linha de pensamento, Castro, Moreira e Leite (2018) sugerem que os processos emancipatórios dos indivíduos são influenciados não só, pelo domínio de uma língua, mas também pela aposta do próprio surdo na conquista da sua liberdade e da sua autodeterminação. Maria da Luz esclarece esta opinião ao considerar que

*“...alguns, não se sentem livres (de se assumirem como surdos). Alguns nem se sentem surdos (...) dizem ah...eu não sou surdo porque eu oralizo...eu falo...pronto...e, eu acho que isso...o conceito é: SOU SURDO!” Maria da Luz*

Maria da Luz alerta que a liberdade e a emancipação da população surda encontram-se, intrinsecamente relacionadas com a coragem de cada um assumir a sua identidade, *Deafhood* (Ladd, 2013): essência aglutinadora de culturas que congrega todos os membros de uma mesma comunidade na celebração das línguas gestuais.

## 2. Identidade Surda

A construção das identidades é um processo social que ocorre pelas interações que o indivíduo estabelece com os outros não só no contexto familiar, mas também na escola, na rua e nos restantes espaços comunitários: contextos fortemente marcados por lutas de poder, dominação e regulação, resistência e luta, opressão e libertação que interferem na construção das emoções e no perfil dos sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais (Freire, 1970; Suarez-Orozco, 2004). Neste sentido, as identidades emergem como resultado das diferenças individuais ou grupais que não podem, ou devem ser assumidas como origem de discriminação pois “... a discriminação fixa determinadas significações, enquanto a diferença nos permite legitimar o que somos” (Guarechi, et.al, 2002.p. 57). Deste modo, as identidades singularizam e dotam de valor cultural as especificidades inerentes aos indivíduos, grupos e comunidades ao longo de um processo de desenvolvimento fluído e conduzido contextualmente. (Bronfenbrenner, 1979; Suarez-Orozco, 2004). Um processo de desenvolvimento minado pelas influências das interações que o *eu* estabelece com *os outros* em determinados momentos da sua existência. Deste modo,

... o processo de construção das identidades sempre se refere a um “outro”, ou seja, “eu sou algo a partir daquilo que eu não sou”, ou “eu não sou o que o outro é”. As pessoas constroem suas identidades a partir das diferenças do que “eles e elas não são” e do que” eles e elas não possuem

(Guarechi, et.al, 2002.p. 57).

Este confronto de identidades mediadas na relação pelo *eu* e o *outro* impregna-se de conflitos existenciais que marca nos jovens surdos o desejo de fazer parte de um determinado grupo ou comunidade. A este respeito Suárez-Ozorco (...) indica que os jovens são desafiados a navegar entre as identidades alcançadas e as identidades atribuídas ou impostas. Sendo que a identidade alcançada corresponde à opção dos próprios indivíduos ao afirmarem “eu faço parte deste grupo ou comunidade” e, a identidade atribuída corresponde à imposição determinada pelo grupo minoritário, “você é membro do nosso grupo”, ou por membros da cultura dominante, você é membro desse grupo. Esta perspectiva de Suárez-Ozorco (...) encontra eco nas palavras de Emanuel:

*“o surdo vive numa comunidade ouvinte e oralizada e pensa que deve pensar também na oralidade porque as pessoas que vivem à sua volta oralizam e ele precisa de se*

*identificar com alguém...então quando encontra um adulto surdo e percebe que a pessoa é surda e que não oraliza e fala LGP vê a identidade dessa pessoa e sente-se parecido e sente que juntos formam um par de iguais. Percebe que o outro é surdo tal como ele e são iguais... isso é algo que se vai construindo que é a identidade a pessoa aceita-se e é a sua vida e isto é que é ser surdo... e isto acontece.” Emanuel*

Esta experiência de construção identitária referenciada por Emanuel foi vivenciada por Ana Vitória, professora surda que cresceu numa comunidade ouvinte, oralizante, sob o estigma de uma identidade atribuída: “você é membro da comunidade surda”. Esta era a mensagem que Ana Vitória recebia dos seus colegas, dos seus vizinhos, dos seus professores. Todos lhe diziam que era surda. No entanto, ela, ainda não tinha adquirido a língua nem a cultura da comunidade surda. Mas, não se sentindo surda, também não se sentia ouvinte... o que implicava um sentimento duplo de exclusão. Exclusão da comunidade surda e simultaneamente, exclusão da comunidade ouvinte. Esta não identificação, com nenhum dos grupos sociais, dificultou a formação de identidade da Ana Vitória, explícita na seguinte afirmação:

*“Eu cresci um pouco ouvinte. Dentro de mim eu não sabia muito bem o que é que eu era...eu era surda?... Ou era ouvinte?... Ou era uma surda com uma identidade que ouvia? Isto, durante anos, foi um bocadinho difícil! Ana Vitória*

Só anos mais tarde, beneficiando da convivialidade com os outros surdos, é que Ana Vitória conseguia afirmar “eu pertencço à comunidade surda”, sinónimo da sua identidade alcançada tal como revela:

*“...quando comecei a namorar (namorado surdo) senti-me realmente com uma identidade mais forte, mais estruturada...comecei a aceitar-me como era...como surda...e os outros começaram a aceitar-me também como surda...e comecei a viver e a sentir a cultura surda...e sim, claro que defendo a cultura surda... “Ana Vitória*

Deste modo, podemos afirmar que é na relação com os outros que explode o conhecimento que os homens e mulheres têm de si mesmos: é o abrir de olhos para a descoberta das múltiplas identidades e o emergir das consciências individuais e comunitárias. Simultaneamente, é o proclamar das diferenças culturais como um direito humano potencialmente democrático e livre (Freire, 1970). Enleados por estes valores

emergem movimentos sociais e políticos em prol das minorias culturais, étnicas e linguísticas. Assim, envolvidas por tais cenários as comunidades surdas começam, também, a ganhar força e movimenta-se em defesa da sua língua natural e da sua cultura visual enfrentando *o colonialismo* de uma sociedade majoritariamente ouvinte e oralizada (Ladd, 2013): é o emergir do confronto do *Eu Surdo* na relação com os *Outros*.

São várias as investigações que relatam as dificuldades que os surdos manifestam na interação com os ouvintes. Dificuldades associadas claramente ao uso de línguas maternas e formas de comunicação diferentes. A este respeito, Shirin, et.al. (2011, p.1) indicam que a qualidade e a quantidade de interações entre jovens surdos e ouvintes parece estar relacionada com as competências de linguagem e comunicação, com o modo de comunicação e com a familiaridade. Este pressuposto suporta as observações de Emanuel quando descreve que:

*“o que eu vejo aqui na escola é que há vários surdos que comunicam com as suas turmas não é com todos os alunos é com aqueles que estão mais vezes e mais tempo...não é numa LGP fluente é com alguns gestos básicos...há uma comunicação mínima entre eles...”*. Emanuel

Emanuel coloca em destaque por um lado, a relevância da familiaridade como elemento facilitador da interação e, por outro, as formas distintas de comunicação usada pelos dois grupos de alunos: a oralidade versus língua Gestual Portuguesa. Contudo, o domínio de alguns gestos aprendidos pela interação faz com que uma comunicação de base possa ocorrer, assumindo-se como resultado facilitador da interação. Relativamente à familiaridade, são vários os estudos que a indicam como um fator importante na interação social. Relativamente a este assunto, as investigações de Saegert, Swap, e Zajons, (1973) indicaram que a convivialidade aumenta o afeto. Neste âmbito, Neto (2000) conclui que

Quando vemos pessoas mais frequentemente conhecemos os seus hábitos e podemos ter mais facilmente respostas adequadas. Ora, pelas mesmas razões, essas pessoas respondem-nos de modo adequado e positivo...

Neto (2000, p. 163)

Também Benvindo, professo surdo, dá ênfase mais à empatia que estabelece com as pessoas do que propriamente ao modo de comunicação:

*“Se eu conhecer bem as pessoas prefiro as pessoas que conheço melhor, claro...Não sei...é difícil...se eu por exemplo...eu gosto muito de fazer novos amigos ...eu adoro fazer novos amigos...conhecer novas pessoas... respeitar a cultura dessas pessoas e isso é muito importante...eu gosto muito muito muito....mas depende dos ouvintes e dos surdos que forem...” Benvindo*

Neto (2000) corrobora a intervenção de Benvindo ao considerar que “Outro factor básico da atração interpessoal é a semelhança. Tendemos a gostar das pessoas que são semelhantes a nós na personalidade, nas atitudes, nos valores e em características sociodemográficas.” Neto (2000, p. 163). Esta postura de Benvindo parece estar consonante com uma identidade marginal ou culturalmente marginal, uma identidade que oscila entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, tendendo a não se identificar nem com a cultura auditiva nem com a cultura surda. Este tipo de identidade fragilizada parece inscrever-se na seguinte revelação:

*“...E agora eu sou surdo, tenho alguns resíduos auditivos, e eu por exemplo vejo alguém a falar em LG e se ouvir alguém a falar em LP tenho tendência a olhar...porque eu tento controlar-me e concentrar-me na LGP mas é uma coisa que é inato, é isso que me acontece por ter crescido com ouvintes” Benvindo*

Numa atitude diferenciada de Benvindo, Ana Vitória acentua as suas preferências de interação social nos grupos de surdos, evidenciando o uso da língua gestual como elemento preponderante para o seu bem-estar em grupo e fator de desenvolvimento e consolidação das identidades:

*“Eu sinto-me bem...por exemplo no meu grupo de amigos...tenho poucos ouvintes... há aqueles que me acompanharam na escola...que me ajudaram e apoiaram sempre... com os quais continuo a falar e a comunicar com eles..., mas agora... tenho surdos... E se eu tiver um grupo de surdos e um grupo de ouvintes... e nunca vejo nenhum deles...eu automaticamente vou preferir conhecer, primeiro, as pessoas surdas que ali estão... porque temos uma forma de comunicar igual... enquanto os ouvintes depois estão ali...e eu não percebo bem... estou sempre com medo de interromper... com os surdos é*

*mais natural...eu vou preferir estar com as pessoas surdas... e isso é identidade, é uma ligação, é...é deafhood... eu penso que isso, é deafhood...Ana Vitória*

Ana Vitória coloca em evidência a questão da identidade e do orgulho em ser surda introduzindo o conceito de *Deafhood*<sup>50</sup> (surdidade) em contraponto com o conceito *Deafness* (surdez) associado à ideia de perda o déficit (Ladd, 2013). Este conceito incorpora em si mesmo a afirmação da pessoa Surda como forma de resistir às práticas e aos discursos colonizadores da comunidade ouvinte. Ou seja, *Deafhood* procura “ressignificar e positivar a experiência Surda como forma possível de se estar no mundo.” (Eiji 2013)

Ao assumir a sua *surdidade*, Ana Vitória consolida a sua identidade cultural e linguística assente nos valores visuais que partilha com a restante comunidade surda. E esta partilha desenvolve o sentimento de pertença e de semelhança com o outro. Neste âmbito, Neto explana que a semelhança “pode ser diretamente reforçante, e pode levar a um sentido de confirmação dos nossos pontos de vista sobre o mundo” (Neto, 2000, p.167). E este processo de identificação das semelhanças com o outro, esta conjugação de valores e construção de identidades encontra o seu primeiro cenário de concretização no seio familiar, que se pretende assertivo e aberto às características individuais dos seus membros surdos. De facto, é no seio familiar que a criança experimenta as suas primeiras interações com o outro. E com esse outro ele aprende a ser, a construir-se e, ao mesmo tempo a descobrir o mundo e a realidade social que o cerca. A este respeito, Chiara (1995, p. 31) defende que “a família revela-se um dos lugares privilegiados para a construção social da realidade a partir da construção real dos acontecimentos e relações aparentemente naturais”. E é a partir da construção dessa realidade social que se organizam os processos identitários e se estrutura ideia de um *eu* com valores específicos e características únicas, semelhantes, ou não, à do sistema familiar que integra. Nesta linha de pensamento, Brazelton (1989, p. 26) esclarece que “à medida que o diálogo entre pais e filhos se desenvolve nos primeiros meses, as diferenças individuais entre as famílias vão-se tornando cada vez mais evidentes”. E, obviamente que a evidência destas diferenças assume um relevo maior quando um dos membros manifesta formas diferentes de ler e comunicar as suas emoções, as suas experiências e as

---

<sup>50</sup> *Deafhood*- conceito associado a uma visão antropológica e sociocultural do surdo  
*Deafness*- conceito associado a uma visão clínica e médica da surdez.

situações sociais que vivencia; formas diferentes de interagir com o outro e com o mundo: tal como acontece nas famílias que integram filhos surdos. E, quando tal acontece, é importante que os pais estejam recetivos à diferença desse seu filho, tal como refere Ana Vitória:

*...As próprias famílias...também... têm de aceitar para estimularem e ajudarem...de forma a que as crianças se desenvolvam de forma diferente e que depois também sejam aceites de forma diferente” Ana Vitória*

Aceitar um filho surdo é, quase sempre, um processo moroso para os pais ouvintes pelo facto de a diferença linguística e cultural se manifestar em dificuldades de comunicação e de interação que podem colocar em causa, a consolidação vinculativa entre as crianças surdas e a sua família. Nesta situação, a aquisição da língua e da cultura não ocorre de forma natural, por serem específicas de uma comunidade a que ainda não pertencem, correndo o risco de se sentirem, simultaneamente, excluídas do grupo de surdos e do grupo de ouvintes. Porém, se a criança surda for filha de pais surdos esta situação não se coloca, uma vez que a criança nasce na sua comunidade culturalmente nativa integrando progressivamente, tal como a criança ouvinte, a sua língua e a sua identidade, o que facilita o processo de autonomia e emancipação. Emanuel, aborda esta questão ao indicar que:

*“...porque quando têm uma criança surda têm que saber aceitar, porque enquanto não aceitarem que têm uma criança...eles tiveram um sonho de ter um filho...é tudo muito bonito e de repente quando descobrem que o filho é surdo ficam completamente chocadas...e não é por mal, isso é normal...” Emanuel*

O discurso de Emanuel veio colocar em destaque a importância da aceitação, da compreensão e da vivência tranquila dos pais ouvintes com o seu filho surdo. Aceitar esse filho culturalmente diferente, mas igual aos outros no sentir, é ajudá-los no despertar para o sentido da responsabilidade, da participação e da convivialidade intercultural. Ao mesmo tempo, sentir esse filho diferente dos outros e partilhar com ele essa diferença será sinónimo de afeto motivacional para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança. Quando esta aceitação não acontece, ou ocorre e forma fragilizada, o processo de emancipação das crianças e dos jovens surdos é colocado em risco tal como se manifesta nas intervenções de Maria da Luz e Emanuel:

*“Eu acho que eles (surdos) estavam (...) mesmo dependentes dos pais. Não sei se era vergonha se era não conseguirem emanciparem-se...era: faz tu! Faz tu! Faz tu!... E pediam tudo aos pais e, os pais faziam. E eu sinto que agora começam a autonomizarem-se mais e eles próprios a quererem fazer...” Maria da Luz*

*“... as famílias não dão autonomia aos seus filhos e aos seus surdos e eles estão habituados...ou seja, desde crianças estão habituados a não terem autonomia porque a família não os [automizaram] e agora são adultos e não são autónomos...desde crianças até agora” Emanuel*

Estes discursos de Maria da Luz e de Emanuel sugerem que o tipo de relação que os pais ouvintes estabelecem com os filhos podem bloquear o processo de autonomia da pessoa surda transferindo as suas inseguranças e medos para os próprios filhos ou podem promover a confiança, a autoestima e desejo de pertença a um grupo ou comunidade:

*“Os pais de antes, os pais mais velhos, tinham medo... tinham medo, que os filhos não soubessem e diziam sempre... ah, o meu filho não sabe! Tinham sempre essa desculpa. Agora os mais novos têm mais controlo e deixam mais os seus filhos crescerem...e, deixam-nos ser independentes.” Maria da Luz*

Esta afirmação de Maria da Luz indica que o processo emancipatório e inclusivo dos surdos se encontra relacionado com o processo emancipatório e inclusivo das famílias e contextos sociais que integram. Por outro lado, os contextos sociais vivenciados pelos surdos, sejam de carácter familiar, escolar, associativo ou de saúde, influenciam-se mutuamente, provocando impacto nos processos de desenvolvimento familiares. Assim é importante salientar que a emancipação familiar se assume como uma responsabilidade social, pois o *timing* e a forma de informar, esclarecer, acompanhar e orientar as famílias de crianças surdas é função de múltiplos serviços que vagueiam entre os diferentes paradigmas educacionais, de carácter oralista versus gestualista ou de carácter monocultural versus multicultural e o diagnóstico médico e as orientações clínicas.

## 2.1 Entre o paradigma médico e o paradigma sociocultural

Presume-se que não seja fácil para os pais ouvintes saber como agir com a sua criança Surda. Depois de serem *assolados* com a notícia de terem um filho surdo, resta pouco espaço para gerir as emoções e pouco tempo para decidir o que fazer. Urge fazer uso do respetivo *Kit* emancipatório que os pais foram construindo ao longo das suas vidas. Se esse kit emancipatório revelar lacunas a capacidade de ação será mínima e facilmente deixarão para os outros as tomadas de decisão acerca do seu filho. Tal situação não aconteceu com Ana Vitória que enalteceu as características da sua mãe:

*“A minha mãe tem uma mente muito aberta... e sinto que a minha mãe.... Eu lembro-me sempre da minha mãe ...enquanto eu crescia, ..., a minha mãe aceitava e dizia... são Surdas... e não tinha vergonha... dizia isso com uma mente muito aberta...e muito facilmente ela dizia isto... Ela própria procurava investigar...ela ia às associações... Também foi bater à porta dos médicos... foi à Associação de Surdos do Porto... ver como é que funcionava... procurava sempre encontrar as melhores respostas...” Ana Vitória*

Parece, deste modo, ser notória, a necessidade de uma rede multidisciplinar de suporte que defina um quadro teórico e prático assente nos mesmos paradigmas de intervenção e que informe, esclareça e oriente as famílias no momento do diagnóstico que sinaliza a criança Surda (Howard, 1997). Uma rede que, sem juízos de valor, atenda às questões, que desmistifique o Ser Surdo, que crie oportunidades de relacionamento com a comunidade surda e que estabeleça laços parentais com outras famílias que experienciaram idênticas histórias de vida. Uma rede que facilite o empoderamento das famílias, como forma destas assumirem as tomadas de decisão de modo responsável, crítico e informado. Uma rede que apresente as múltiplas oportunidades e se assuma continuamente facilitadora da comunicação entre os diferentes serviços sociais, de saúde e de educação: o objetivo é que a intervenção com estas famílias se assuma consensual ao longo de um determinado período de tempo de forma a consolidar projetos educativos e a evitar situações idênticas às explanadas por Ana Vitória:

*“...os pais que têm um filho surdo...vão primeiro aonde?... Ao médico. Claro que vão ao médico primeiro. Fala-se logo de aparelhos... agora começa-se a falar também cada vez mais dos implantes... Mas enquanto se fala dos aparelhos, dos implantes, ... [o tempo passa!]/ O que importa é a Língua gestual: é isto que nos une! Mas esta questão linguística e cultural nunca é falada. Os médicos não dão esta informação a*

*nível da LGP e, eu acho que isso prejudica imenso, porque isso influencia os pais” Ana Vitória*

Esta intervenção de Ana Vitória coloca a tónica na falta de uma informação holística e transdisciplinar que atenda às diferentes possibilidades de intervenção com a família e com a criança surda. O que acontece é que após o diagnóstico, que sinaliza a criança surda, a intervenção é tendencialmente de reabilitação, assente no défice da criança e não nas especificidades inerentes à condição de ser Surdo: com uma língua e cultura própria.

Lane 2005 clarifica esta situação ao observar que

...os pais querem que os filhos sejam como eles. E, se estes forem significativamente diferentes, os pais ouvirão os médicos que dizem que podem reduzir ou eliminar a diferença, às vezes prejudicando o processo de desenvolvimento da criança. É muito tentador localizar a fonte do estigma social na criança e não na sociedade<sup>51</sup>.

(Lane, 2005, p. 299).

Na verdade, a criança encontra-se numa situação vulnerável sendo muito mais fácil, para todos (exceto para a criança surda) procurar abolir ou “esconder” a diferença do que apostar na diversidade de uma sociedade que se pretende verdadeiramente inclusiva, intercultural e pluralista. Esta opinião de Lane (2005) encontra, também, eco nas palavras de Emanuel:

*“Se eu perguntar o que é a identidade de uma pessoa? De um aluno surdo aqui desta escola... Eu pergunto-lhe qual é a tu a identidade? Tu ouves? És ouvinte? Ok! Tens alguns resíduos? Mas és ouvinte? Ele diz...Ah não, sou parcial? Não parcial, essa palavra [conceito] parcial não existe...és surdo ou és ouvinte? Eu sei que existem vários graus de surdez..., mas eu pergunto és surdo ou és ouvinte? E ele continua a dizer “sou parcial.” porque é que isto acontece? Porque são influenciados pela comunidade médica... ou seja não se aceitam como surdos...porque não interessa o grau de audição, as pessoas são surdas e isso é muito importante perceber que são surdos e isso infelizmente as crianças nascem e desenvolvem-se sem esse conceito, e*

---

<sup>51</sup> Tradução da autora do original: “Parents want children like themselves, and if they are significantly unlike, they will listen to the doctors who say they can reduce or eliminate the difference, sometimes harming the child in the process. It is very tempting to locate the source of the social stigma with the child rather than the society; after all, the child is right there and much more manageable than an entire society.” Lane, 2005, p. 299)

*sem essa identidade eu considero que a educação não é igualitária para os surdos e para os ouvintes...” Emanuel*

Tais atitudes evidenciadas pelos serviços de saúde e pela família, focadas apenas na reabilitação e na cura, e sem atender às questões culturais e linguísticas do Surdo, podem colocar em risco o desenvolvimento global da criança. Impedida de ter acesso à sua cultura e à sua língua o desenvolvimento da linguagem e a consequente construção de imagens e de conceitos relativos a si mesma e aos outros podem não acontecer de forma atempada e significativa contribuindo para a construção de uma identidade fragilizada. A este respeito, Lane (2005) regista que tais situações acontecem porque “muitos dentro da profissão médica continuam a ver a surdez essencialmente como uma deficiência e uma anormalidade” Lane (2005, p. 361)

### **3.Língua Gestual**

A língua gestual surge nos estudos de múltiplos investigadores como o elemento crucial do desenvolvimento emancipatório da comunidade surda e princípio da sua identidade cultural (Ladd, 2011; De Clerck, 2014; Hoffman-Dilloway, 2016). Por tal razão, o acesso e uso desta língua é um direito das pessoas surdas e assume-se como o meio de comunicação privilegiado para que possam não só aceder ao mundo da informação, mas, também, participar na construção das sociedades e do conhecimento Pabsch (2014). Ou seja, o uso da língua gestual “é considerado um direito humano mas o acesso à língua gestual é também essencial para o cumprimento de outros direitos humanos básicos.”<sup>52</sup> Deste modo, a língua mãe das pessoas surdas será sempre aquela a que os surdos têm acesso de forma espontânea e natural e o seu reconhecimento assume-se como um acontecimento fundamental de inclusão e interculturalidade: possibilidade de todos ao acesso pleno e equitativo a todas as dimensões da vida (Weatley e Pabsch, 2012; Jokinen,2014).

Integrado neste pressuposto, Maria da Luz, professora e mestre em língua gestual portuguesa afirma que:

---

<sup>52</sup> Tradução livre da autora do original: “The right to sign language in itself is a Human Right but access to sign language is also essential for the fulfilment of other basic Human Rights”. (Stefánsdóttir, 2012, p.4)

*“Eu acho que a língua é muito importante para a emancipação da pessoa surda ...sim!... porque me dá e me permite conhecer mais do mundo, perceber melhor o mundo, comunicar com outras pessoas..., sim sem dúvida.” Maria da Luz*

A este respeito, De Clerck, (2014) revela que a exposição da comunidade surda ao conhecimento da cultura e da língua gestual promove o empoderamento, a liberdade e a apropriação da comunidade da surda tal como reflete o poema de Ametista

*“A língua Gestual  
Portuguesa  
É um orgulho  
Palavra viva  
Liberdade  
Um coração único  
Que bate e voa  
Livre...”<sup>53</sup>*

*Ametista*

Ou seja, a língua sendo o elo que premeia a relação entre o *eu* surdo e os *outros* assume-se como a ferramenta que agiliza o pensamento e sustenta criticamente a ação viabilizando uma comunicação mais informada do mundo pois, tal como Delbecque (2008) descreve: “A língua não é só uma ferramenta de comunicação, ela também reflete a percepção do mundo vigente em dada comunidade cultural” (Delbecque, 2008, p.17). Enquadrado por esta explicitação, surge o testemunho de Ana Vitória:

*“A língua [gestual], as partilhas e experiências dentro da comunidade surda, ajudam-me a fazer trocas entre mim e o mundo. Os surdos isolados e sem língua não crescem.”  
Ana Vitória*

Esta intervenção de Ana Vitória coloca ênfase na língua gestual como elemento primordial de troca, de partilha, de convivialidade e de desenvolvimento pessoal tal como revela a solicitação poética de Ametista:

*“Aproximem-se  
Venham  
Vamos dar as mãos  
Somos iguais  
Ligados  
Ajudem*

---

<sup>53</sup> Tradução e interpretação livre da autora de LGP para Português

*Ajudem  
Partilhem ideias  
Sonhos  
Sentidos”<sup>55</sup>*

*Ametista*

A intervenção de Ametista e a solicitação poética de Maria da Luz encontram eco nas investigações de Sim-Sim (2017) quando revela que “a linguagem é biológica e social e que o processo de desenvolvimento da linguagem é influenciado pela interação da criança com os falantes que a rodeiam” (Sim-Sim, 2017, p.13). Deste modo, considerando que a língua se aprende pela interação com os outros é de suma importância a interação precoce da criança surda com a sua comunidade de forma a organizar o seu pensamento, a estruturar a sua identidade e a desenvolver a sua língua materna de forma atempada: fundamentos, básicos para o desenrolar do seu processo emancipatório, pois:

Sem o acesso antecipado a programas de língua gestual portuguesa nem a um sistema educativo que promova igualmente a escrita do português as crianças surdas não serão capazes de desfrutar dos seus direitos humanos básicos quer na infância quer, mais tarde na sua vida adulta.<sup>54</sup>

(Jokinen, 2014, p. 4)

É o alerta para ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce que constitui um instrumento político de maior alcance na concretização do direito à participação social das crianças com idades até aos seis anos de idade e dos jovens e adultos em que se irão tornar (SNIP, s/d). Assegurar a todos o direito à participação e à inclusão social não pode deixar de constituir prioridade política, humana e social de todos os estados democráticos (DGS).

### **3.1. Aprendizagem atempada da LGP**

A linguagem é adquirida pela criança, de forma espontânea e natural, pela interação social e convivalidade com a comunidade que integra. E, o ritmo de aprendizagem de tal aptidão encontra-se relacionado com o tempo a que é exposta às nuances da língua e da sua cultura.

---

54 Tradução da autora do original: “Without early access to sign language programs and an educational system that fosters the acquisition of the national sign language(s) and the national written language(s) Deaf children will not be able to enjoy their basic Human Rights as children or later in their adult life.” (Jokinen, 2014, p. 4)

Sendo que o primeiro contacto com a linguagem é estabelecido com a mãe, Howard et.al (1997) revelam nos seus estudos que a quantidade e a qualidade das interações que o bebé estabelece com ela, se encontram correlacionadas com a taxa de desenvolvimento da linguagem. Emanuel faz um registo deste tipo de interações que pode ocorrer com os bebés surdos:

*“Desde a intervenção precoce, nos bebés surdos começamos, também, a fazer gestos... mamã, papá... [e os bebés] começam a criar imagens e isso é muito importante. Os ouvintes também as criam (...) Sinto [isto] quase como uma salvação para as crianças surdas, porque realmente começam a fazer alguns gestos popó, cão,...gestos mais fáceis que vão associando às imagens e vão criando conceitos e mais facilmente se dá a aprendizagem da escrita. E, na intervenção precoce [se] não têm [LGP]... [não têm] estes conceitos. Quando existe uma maior plasticidade do cérebro e não existe esta intervenção, mais tarde já é tarde de mais...mais tarde, já e tarde de mais.” Emanuel*

Esta referência de Emanuel faz lembrar a seguinte situação observada numa atividade desenvolvida numa das ruas da cidade:

*“(...) Para cada jogo, brinquedo, imagem ou conceito temos sempre de associar um gesto...será que eles percebem? Perguntou Ana Vitória*

*(...) Duas crianças ouvintes acabaram de chegar e ocuparam manta de cores garridas que estava no chão, sob o olhar atento e curioso dos familiares que sorriem com expectativa. Esmeralda (jovem surda) brinca com um carro e nomeia o brinquedo em LGP. Aproxima o brinquedo da criança convidando-o a brincar com ela... A criança sorri e pega no carro fazendo rodar as rodas...Esmeralda volta a nomear em LGP e repete mais duas vezes... a criança faz o gesto. E, sorriem, silenciosamente, as duas...*

*(...) Pérola (jovem surda) repete o gesto de bola em LGP e convida a criança, com o olhar e expressão facial a fazer o mesmo gesto... A criança aceita gestualizar... Ametista sorri, abraça-a e deixa-a escolher entre a bola azul e a bola amarela. A criança escolhe a bola azul e Pérola faz o gesto de bola azul... Depois, aponta para a bola amarela e faz o gesto de bola amarela que entrega a outra criança mais nova... Pérola coloca a criança mais nova no colo e ajuda-a a fazer o gesto de bola ao mesmo tempo que procura o olhar dela, em silêncio.”*

... “Um silêncio que toca os meandros do poder e da influência”<sup>55</sup> pois, “quando a humanidade partilha a voz e o gesto, os idiomas são adquiridos no respeito pelas diferenças e pela apropriação dessas mesmas diferenças<sup>56</sup>.” E, estas interações qualitativas envolvem a redução do tamanho das frases, o vocabulário simplificado, a repetição ou reformulação de ideias e conversas sobre eventos dentro do mundo da criança. Santo Agostinho (s/d) explicita esta ideia ao partilhar que:

“...quando chamavam alguma coisa pelo nome, eu a retinha na memória e, ao se pronunciar de novo a tal palavra, moviam o corpo na direção do objeto, eu entendia e notava que aquele objeto era o denominado com a palavra que pronunciavam, porque assim o chamavam quando o desejavam mostrar. Que esta fosse sua intenção, era-me revelado pelos movimentos do corpo, que são como uma linguagem universal, feita com a expressão rosto, a atitude dos membros e o tom da voz, que indicam os afetos da alma para pedir, reter, rejeitar ou evitar alguma”

(Santo Agostinho s/d)

Wood (1992, citado por Howard, 1997) sugere, também que, embora os padrões de desenvolvimento da linguagem sejam universais, existem alguns fatores culturais e socioculturais que influenciam a taxa de aquisição da língua. No caso da criança Surda importa, não só que ela veja gestualizar mas também, que *gestualizem* com ela, para que, o seu desenvolvimento linguístico ocorra dentro dos *timings* previstos (Sim-Sim, 2017). Ana Vitória clarifica esta ideia ao considerar que:

*Uma criança só oralizada não tem conceitos... com dois, três anos como é que vai aprender a oralizar se não ouve? Com dois, três anos quantas palavras já sabem as crianças ouvintes? E os surdos? Se ninguém lhes ensina a falar Língua Gestual quantas palavras sabem? Poucas ou nenhuma... não é? Estão em grande desvantagem... A leitura labial é difícil. Temos de começar pela língua natural.” Ana Vitória*

Porém, tal como refere Hänel-Faulhaber (2017) as crianças surdas acedem tardiamente à língua gestual pois apenas, aproximadamente, 5% são filhas de pais surdos. Neste contexto, quase todas as crianças tem o seu primeiro contacto com a língua materna, no momento em que começam a frequentar as escolas bilingues. Silva (2002) corrobora este facto ao mencionar que:

---

<sup>55</sup>Tradução da autora: “... *silence does not equate with a lack of power or influence.*” (Hoegaerts & Verstraete, 2017, pg.3)”

<sup>56</sup> Tradução da autora:” For Padden and Humphries, shared humanity in both vocal and signed language is not accounted for by assimilation, but by difference and appropriation” (De Clerck & Hoegaerts, 2017, pg.32)

O facto de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não manter relações com o mundo por meio da fala acarreta problemas para a criança surda, sobretudo as filhas de pais ouvintes, que compõem a grande maioria dos casos.

(Silva, 2002, p. 40).

Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem, nas crianças surdas filhas de pais ouvintes não se inicia nem ocorre no seu tempo previsto nem na sua forma natural, sendo sujeitas a planos e programas estruturados para o efeito. Esta lacuna no desenvolvimento linguístico nas crianças surdas põe em causa o seu desenvolvimento global e harmonioso pois,

Quanto mais se estuda o desenvolvimento psicológico, socioafetivo, cognitivo e psicomotor das crianças, mais se descobre que a comunicação e a linguagem têm uma importância marcante em cada um destes níveis.

(Rigolet, 1998, p.19).

Deste modo, a não exposição da criança à sua língua materna coloca em risco o desenvolvimento harmonioso e global da criança pelo que:

*“A língua gestual é muito importante. Precocemente tem de haver uma intervenção. É uma questão de bom senso... que influi na aprendizagem de conceitos e na compreensão do mundo... se não houver uma aprendizagem da língua gestual desde cedo... por exemplo na pré [escola]... como é que eles vão ter conceitos e compreender o mundo sem uma língua? Não existe compreensão... e a Língua Gestual permite que isso aconteça de forma natural” Ana Vitória*

Esta intervenção de Ana Vitória ganha eco nas palavras de Silva (2002) quando afirma que a aprendizagem precoce da língua gestual é essencial para o desenvolvimento do jogo simbólico e das atividades lúdicas uma vez que “a complexidade e a flexibilização dos objetos estão relacionados ao uso dos sinais e às atividades entre pares.” (Silva, 2002, p.105. Assim, as atividades como o brincar, o jogo e as interações entre pares sustentada pelo uso da língua gestual são, deste modo elementos fundamentais para o desenvolvimento socio afetivo, cognitivo, motor e comunicacional da criança surda. No seguimento desta ideia Emanuel enfatiza a importância de um professor surdo junto das crianças uma vez que

*“Só um professor surdo dá expressividade, sentido e emoção própria da língua visual. Só um professor surdo dá a estrutura e a identidade própria da cultura surda”.*  
*Emanuel*

Emanuel alerta para a importância de a criança aprender a sua língua com um professor nativo da sua comunidade, pois nele tudo é comunicação: a sua expressão, o olhar, o posicionamento do corpo e das mãos. Por outro lado, o facto de no passado, se terem experienciado como crianças surdas e de terem vivido experiências semelhantes às das crianças de hoje, os professores surdos mais facilmente encontram estratégias pedagógicas para veicular uma língua, informação académica e valores culturais. Acresce, ainda, o facto de a criança surda se identificar com o professor surdo elegendo-o como modelo de comunicação e de interação social quer com a comunidade surda, quer com a comunidade ouvinte. Atendendo à opinião de Emanuel, Howard (1997) indica que os professores devem ser sensíveis às diferenças culturais dos grupos culturalmente diversos e específicos e que o Sistema Nacional de Intervenção Precoce deve enfrentar o desafio da diversidade e atender crianças de todas as raças, religiões e culturas com respeito e consideração. Neste âmbito, o Decreto-Lei 3/2008 indica

“Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

(ponto 11, artigo 23º, Decreto-Lei 3/2008)

Contudo, esta ligação das escolas de referência à educação bilingue de alunos surdos com os serviços nacionais de intervenção precoce, parece desvanecer-se com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, que faz, apenas subtilmente uma proposta de articulação com tais serviços. Esta lacuna coloca em risco o uso precoce da metodologia bilingue e da aprendizagem atempada da língua gestual portuguesa e da língua portuguesa.

Neste contexto, Ana Vitória questiona:

*“...como é que elas [crianças surdas] vão ter conceitos e compreender o mundo sem uma língua?” Ana Vitória*

E, sem esta compreensão do mundo, como desenvolve a criança as suas competências cognitivas? A este respeito, Santos e Coelho (2013) esclarecem que

a criança surda tem o direito de crescer bilingue e de ter acesso à linguagem o mais precocemente possível (...) deve também ter o direito de a apropriar-se do conhecimento do mundo e de comunicar, quer com ouvintes quer com surdos, apropriando-se das duas culturas.

(Santos e Coelho, 2013, p.209)

Concomitantemente, a aprendizagem bilingue precoce irá certamente contribuir para o desenvolvimento assertivo das duas línguas, cujo domínio é fator crucial da evolução emancipatória da criança surda. Ao mesmo tempo permitir-lhe-á aceder posteriormente, caso necessite, aos serviços de interpretação de LGP como meio de acessibilidade aos serviços e instituições da sociedade em que se encontra inserida.

### **3.2. A interpretação em LGP**

Em pleno vigor das políticas integrativas, as crianças que frequentavam as escolas especiais para alunos surdos foram colocadas em escolas regulares e em turmas de alunos ouvintes. Parecendo uma prática com intenções de expandir uma educação equitativa, para os alunos surdos o efeito foi exatamente o contrário e, com frequência se passou a ver crianças surdas isoladas num grupo ou numa escola de ouvintes sem acesso à sua língua, à sua cultura nem tão pouco à possibilidade de interagir com os seus pares ou adultos da sua comunidade nativa. Com a passagem do modelo integrativo para o modelo inclusivo, foi dada responsabilidade às escolas para se equiparem com recursos que combatessem não só o isolamento de tais crianças, mas também que se autonomizassem e se assumissem verdadeiramente como escolas inclusivas e interculturais. Para tal foram criadas as escolas de referência à educação Bilingue de alunos surdos legitimadas no decreto lei 3/2008 e que criaram a possibilidade de se juntar estes alunos numa determinada escola com acesso a adequações curriculares como a aprendizagem da língua gestual, como primeira língua e, do português como língua segunda. Na base destas adequações estava criada a oportunidade para que as aprendizagens dos alunos surdos pudessem ser realizadas na sua língua mãe (Wit, 2017). Obviamente que os docentes das diferentes áreas curriculares não dominando a língua gestual portuguesa sentiram a necessidade de que as suas disciplinas fossem interpretadas tendo surgido a necessidade da presença do intérprete de língua gestual nas salas de aula de forma a efetivar a comunicação entre as duas comunidades: “Os intérpretes de língua gestual são 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.” (Decreto-Lei nº 89/99 de 5 de julho, 1999, artigo 2)

Pela sua experiência, Maria da Luz reforça esta premissa legislativa ao indicar que a essência do intérprete é de âmbito comunicacional pois,

*“O intérprete é comunicação...principalmente comunicação” Maria da Luz*

E, é neste âmbito que é descrito como “um profissional qualificado, academicamente habilitado para fazer a ponte comunicativa entre as duas comunidades portuguesas: a comunidade surda e a comunidade ouvinte” (Pereira, Gil e Silva, 2013, p.67). Esta visão do intérprete como ponte comunicacional entre duas culturas linguisticamente distintas e elemento crucial das sociedades verdadeiramente inclusivas aumenta as possibilidades de acesso à informação, à educação, à cultura e à convivialidade. Benvindo sinaliza bem esta função do intérprete quando afirma que:

*“Também no teatro é muito importante, porque tem muitas pessoas [personagens] a falar e depois eu distraio-me e a informação passa-me ao lado e, por isso preciso de ter um intérprete de LGP” Benvindo*

Perante estes discursos, pressupõe-se que nas comunidades verdadeiramente inclusivas onde estiver um surdo deve estar um intérprete, pelo que, em cada sala de aula que tenha presente um surdo se deve fazer sentir, também a presença deste profissional como forma, de reduzir barreiras de acesso nas diferentes áreas da vida em sociedade tal como opina Benvindo:

*“É claro que tenho barreiras... Por exemplo... quando vou ao médico ...estou na fila de espera. As pessoas estão sempre a conversar. Eu não vou conseguir ouvir chamar pelo meu nome...Preciso de facto de estar acompanhado de um intérprete para me indicar [a chamada] do meu nome e me dizer o que é que o médico está dizer porque ele fala muito rápido e eu não percebo... se ele for lento ainda consigo perceber algumas coisas. Mas se ele fala com umas palavras muito eruditas...eu só consigo aceder a essa informação através da interpretação em LGP” Benvindo*

Apesar de comprovada a necessidade do intérprete com facilitador de inclusão na vida social, é bastante notório, ainda, a sua ausência nos distintos serviços públicos (Wit, 2017). Contudo o número destes profissionais aumentou bastante na Europa nos últimos quinze anos, o que nos leva a crer que não tenham sido colocados nos locais necessários ou direcionados para as diferentes áreas de especialização como, por exemplo, para a interpretação educacional. Ana Vitória parece estar consciente desta situação quando refere que:

*“Há muitos intérpretes desempregados ... é preciso que as pessoas façam alguns serviços...que as pessoas sejam felizes e colaborem umas com as outras... isso faz com que o trabalho seja melhor e eu aceda, também, mais facilmente, à comunicação”.* Ana Vitória

Neste sentido a não aposta na qualificação especializada destes profissionais e a não colocação dos mesmos nos serviços comunitários restringe o acesso da comunidade surda, não só aos vários contextos institucionais como também, ao conhecimento e à participação livre informada e crítica na vida social (Freire, 1970; Moreira, 2002). Assim, tendo em conta que a presença do intérprete é facilitadora dos processos emancipatórios da comunidade surda as instituições sociais, de saúde, culturais e de educação deveriam agregar a si mesmos esse serviço, de forma a que o acesso aos diferentes contextos se assuma verdadeiramente equitativo, democrático e inclusivo. Ao assumir a gestão deste serviço de interpretação as instituições potenciam as acessibilidades ao mesmo tempo que fazem a gestão da calendarização e horários destes profissionais, minimizando os aspetos referenciados por Benvindo:

*“Eu sei que no passado os surdos abusavam um bocado dos intérpretes. Os intérpretes têm uma vida muito difícil. Não podem fazer tudo. Não podem estar disponíveis para tudo. Têm de ter um limite e esse limite é o horário do seu serviço, o seu horário de trabalho. É importante, também terem atenção à sua saúde. Os surdos não podem dizer: é só um bocadinho, e não pagavam. É importante pagar um valor justo porque é um trabalho que tem de ser remunerado.”*

Este posicionamento de Benvindo relativamente ao intérprete de língua Gestual é destacado por Wit (2017) que enfatiza a remuneração dos serviços de interpretação e, a gestão cuidada dos horários e da calendarização. Relativamente a este assunto, Pereira, Gil e Silva (2013) alertam que “a complexidade dos processos mentais e físicos na interpretação impõe todo um conjunto de regras no exercício da profissão, cruciais para garantir o bem-estar físico e psicológico do profissional” (2013, p.67).

Relativamente ao serviço de interpretação, Benvindo e Emanuel destacam ainda a necessidade de informar, a sociedade em geral e as comunidades educativas em particular, de que o papel dos intérpretes é meramente comunicacional pois a tomadas de decisão e a responsabilidade sobre as mesmas serão sempre da pessoa surda:

*A pessoa surda passa a ser autónoma com o intérprete!? Não, isso não. A pessoa [surda] é que tem de pensar na sua vida. Eu é que tenho de tomar a iniciativa. Eu é que tenho de fazer. Eu é que tenho de responder. Eu é que tenho de procurar...o intérprete só ajuda na comunicação. Benvindo*

Esta postura de Benvindo revela o distanciamento de influências que o intérprete possa vir a ter na pessoa surda como forma de não voltar a enredar-se nas malhas de uma dependência ouvintista. Emanuel concorda com esta ideia de Benvindo e relata a sua experiência em contexto educativo:

*“Às vezes parece que fica tudo na mesma...Por ex: o ano em que houve a novidade dos alunos surdos os professores[ouvintes] não tinham sensibilidade para a cultura surda...e tentavam saber coisas sobre essa realidade...e descobriram os intérpretes...mas parece que os professores[ouvintes] precisam que os intérpretes estejam um passo à frente dos professores[surdos]...porque não sabem contactar diretamente com o professor[surdo] de LGP...os professores somos nós...somos surdos mas somos os professores...nós é que somos responsáveis por resolver os problemas dos alunos e não as interpretes...A interprete é a ponte de comunicação. E na realidade fico triste que isso, às vezes, não aconteça...estamos invertidos...” Emanuel*

Este sentir de Emanuel relembra que as mudanças em educação são lentas e que é, possivelmente, na convivialidade das línguas que se aprende a partilha das diferenças e a descoberta das semelhanças: possivelmente a comunhão de problemas, alunos soluções.

#### **4. Políticas inclusivas e Educação Bilingue**

As políticas educativas direcionadas para os alunos surdos micalenses têm acompanhado as diretrizes emanadas pelo poder central e regional e são consonantes com as políticas defendidas pela comunidade europeia. Ao longo dos tempos essas políticas têm evoluído, deixando para trás diretrizes sociais de exclusão, segregação e discriminação, tal como sinalizou Maria da Luz:

*“Na escola de educação especial (...), antigamente, não havia Língua Gestual, por causa do Congresso de Milão.” (Maria da Luz)*

Maria da Luz faz referência ao Congresso de Milão de 1886 que determinou a abolição do uso da língua gestual em qualquer contexto educativo e social e elegeu a oralidade como forma única de educação e ensino, dando ênfase, formalmente, à cultura ouvintista em detrimento da cultura surda. Contudo, apesar desta proibição, os surdos reuniam-se às escondidas, nos recantos das escolas, nas sombras das ruas, nas casas de amigos e comunicavam entre si usando as mãos mantendo viva uma língua visuo espacial que os caracterizava e identificava enquanto grupo de iguais. Laborit (2001) sinaliza que os professores poderiam ser os agentes promotores para quebrar esta barreira de obscurantismo ao referir que

Alguns professores conhecem a LSF<sup>57</sup> e praticam-na às escondidas; alguns tentaram até tomar um pouco o meu partido... O Estado não deve considerá-los uns fora da lei. (...) É preciso que os educadores, os professores de liceu, os professores da primária que queiram assumir essa responsabilidade, possam livremente fazê-lo.

(Laborit, 2001, p.86).

Estas situações e anseios de Laborit (2001) encontram eco no discurso de Maria da Luz quando descreve

*“Quando eu entrei na escola [Centro de Educação Especial], eu vi que havia códigos e, muita mimica que possibilitavam a comunicação, entretanto, ...em 1985 ou 1988, não sei bem, (...) uma professora fez um estágio nos Estados Unidos ..., da América. Essa professora entrou aqui, na escola, (...) no CEEA<sup>58</sup> e, viu que as crianças não tinham estrutura da língua. Comunicavam de uma forma muito rudimentar. E, essa professora começou a ensinar a escrever e a ler, (...) porque eles eram adultos [mas] não sabiam ler nem escrever.... Então, aproveitou e juntou a ASL<sup>59</sup> para que eles começassem a comunicar e a adquirir alguma língua (...) e, essa língua acabou por influenciar tudo!” Maria da Luz*

Efetivamente, foi só nas últimas décadas do século XX que esta visão se começou a desvanecer dando lugar a políticas integradoras preconizadas pelo Decreto Lei 319/91 a favor da integração de todas as crianças no ensino regular e da colocação *de alunos* com necessidades educativas especiais nas escolas públicas com o objetivo de os mesmos se *ajustarem* aos padrões *normalizantes* dos sistemas e das instituições (Reuter, 2017). Porém, estes padrões *normalizantes*, eram sinónimos de conflitos, de discriminação e de exclusão pois pressupõem um ensino igualitário para alunos com diferentes formas de

---

<sup>57</sup> Língua Gestual Francesa

<sup>58</sup> Centro de Educação Especial dos Açores

<sup>59</sup> Língua Gestual Americana

aprendizagem e diferentes modos de aceder ao conhecimento tal como referem Benvindo e Ana Vitória:

*“...eu nasci ouvinte....estive na terapia da fala, estive nas escolas regulares, tinha apoios individualizados, não tinha intérprete de LG, não tinha professores de LG, e fiz um grande esforço...tinha de recorrer muito aos dicionários, recorrer muito à gramática...estava sempre a perguntar aos meus colegas e aos professores para conseguir evoluir..., e fiz assim o meu percurso escolar.” Benvindo*

*“Foi um caminho normal, por assim dizer, no 1º ciclo eu não tive apoios enquanto surda...não tive terapia da fala, não tinha nada...porque eu era surda moderada...e eu sentia algumas dificuldade devido a esta inexistência de apoios... tinha de estar constantemente a pedir desculpa aos meus colegas para eles me explicarem algumas coisas, estava constantemente a chateá-los...muitas vezes...os meus colegas... era mais fácil e escreviam num papel...para eu poder estar sempre a ver... e esses apontamentos davam-me no fim da aula e isso aconteceu até ao fim do 12º ano.” Ana Vitória*

As afirmações de Benvindo e Ana Vitória indicam que estas políticas integrativas pouco abonavam a favor da educação dos surdos, pois continuava-se a dar ênfase às metodologias oralistas, embora se começasse, já a aceitar, em algumas escolas mais inovadoras, o uso de uma comunicação total que possibilitava também o recurso à mimica e ao gesto como forma de comunicação e de transmissão de informação. Para além de dar ênfase, ainda ao oralismo, este modelo de integração continuava também a valorizar os valores da cultura maioritária acentuando as diferenças e atitudes discriminatórias tal como partilha Ana Vitória:

*“...não se falava de nada...nada... nada de surdos...nada ...absolutamente nada... Por exemplo, no primeiro ciclo não havia nada... As crianças gozavam...faziam bulling” Ana Vitória*

Situações similares às reveladas por Benvindo e Ana Vitória vieram dar fundamento à consolidação de uma política educativa que elegesse a aceitação plena da diferenciação cultural, étnica e comunicacional em prol de uma civilização<sup>60</sup> mais justa, democrática, livre e humana. Uma civilização que se reconstruísse em pleno auge da globalização

---

<sup>60</sup> “Deve entender-se por civilização um processo em curso encaminhado para a conciliação de todas as culturas do mundo com base no reconhecimento da sua igual dignidade, no quadro de um projeto universal contínuo.” (relatório mundial da UNESCO, 2009)

tecnológica a favor da diversidade cultural, religiosa, histórica e linguística das múltiplas comunidades que a compõem. E, é pautada por tais valores que as políticas educativas inclusivas têm definido, na última década as suas linhas de orientação pedagógica alinhadas com a carta dos direitos humanos e defendidas no Decreto-Lei nº 3/2008:

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

(ponto 1, artigo 23º, Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de janeiro)

Esta vertente das políticas inclusivas indica que a educação de alunos surdos deve assegurar um ambiente educativo e social que respeite a cultura da comunidade surda e atenda às suas especificidades linguísticas e visuais, oferecendo, igualmente oportunidades de aprendizagem da língua das comunidades maioritárias onde se encontram inseridos. E, para aprofundar esta convivialidade e “vida em conjunto, é necessário promover as competências interculturais, incluindo as que estão enraizadas nas práticas quotidianas das comunidades, com vista a melhorar as abordagens pedagógicas das relações interculturais.” (UNESCO, 2009, p. 30). Tais abordagens têm em conta que as tomadas de decisão sobre o processo educativo dos alunos não centralizam os problemas nos indivíduos, mas sim no palco social que os mesmos habitam. Ou seja, *o problema* localiza-se fora das pessoas, não é individual, mas ambiental ou social. O que se pretende é a organização de contextos e de cenários educativos que sejam facilitadores da aprendizagem tornando o mundo escolar e social acessível a todos sem exceção (Quinn e Degener, 2002, citados por Reuter, 2017). Deste modo, a inclusão é entendida como

Um processo de reforma do sistema educativo com o objetivo de alterar e modificar conteúdos curriculares, métodos de ensino, recursos de abordagem pedagógica e social e definição de estratégias educativas para superar barreiras, segundo paradigmas interculturais e humanos, para atender todos os alunos de forma equitativa, favorecendo a igualdade de oportunidades e a participação de todos em ambientes favoráveis às especificidades de todos e cada um<sup>61</sup>.

(Reuter, 2017, p. 53)

---

<sup>61</sup> Tradução livre da autora do original: “process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all learners of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and the environment that best corresponds to their requirements and preferences” (Reuter, 2017, p. 53)

Na prática, verificar-se-á uma exigência na mudança dos ambientes de aprendizagem não só ao nível dos conteúdos curriculares, das estratégias e recursos pedagógicos, como também nas metodologias de ensino, na cultura de escola e na aprendizagem da convivialidade com a diferença. Consonante com tais exigências, o Decreto Lei 54/2018 esclarece que compete às escolas de educação bilingue

A organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente no acesso ao currículo, participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

(ponto 4, artigo 15, Decreto Lei 54/2018)

No entanto, ser uma escola direcionada para a educação de alunos surdos, não pressupõe por si só uma metodologia bilingue. Segundo Nascimento e Costa (2014, p.162) “há uma confusão generalizada a esse respeito”, pois, facilmente se assiste a afirmações que indicam que uma escola bilíngue é aquela que tem alunos surdos e ouvintes: surdos usuários de língua gestual portuguesa e ouvintes usuários da língua portuguesa. Porém a educação bilíngue ultrapassa esta visão dicotómica focando-se na oferta de informação em duas línguas, em simultâneo. Esta proposta de educação bilingue para além de incluir toda a educação básica e secundária deverá abarcar também “a educação bilíngue precoce, a fim de garantir o acesso linguístico de toda criança surda, às duas línguas” a que têm direito (Nascimento e Costa, 2014, p.162). Este relevo dado à língua gestual e ao português é manifestado por Benvindo;

*O português é muito importante é uma vantagem para o desenvolvimento e futuro da pessoa surda. A pessoa surda deve estar integrada com ouvintes e perceber que existe esta ponte entre o português e a língua gestual...ou seja, são pessoas ouvintes e pessoas surdas, mas que se podem relacionar e aprender...” Benvindo*

Considerando esta perspetiva bilinguística e bicultural, defendida por Benvindo, Nascimento e Costa (2014) indicam que uma escola bilingue, para além de promover a construção de conhecimento em duas línguas

é regular, porque contempla o currículo de base nacional; (...) é especializada, porque o profissional que nela atua precisa de um conhecimento especializado na área e (...) porque o currículo é adequado e suplementado com Disciplinas não incluídas no currículo regular convencional (...) a Escola Bilíngue é também específica, porque o estudante que nela estuda opta por essa modalidade de ensino, seja ele surdo ou ouvinte.~

(Nascimento e Costa, 2014, p.175)

Em Portugal com o surgir das EREBAS<sup>62</sup> propostas pelo Decreto-Lei 3/2008, a educação bilingue impôs-se como modelo de ensino - aprendizagem provocando mudanças significativas no currículo dos alunos surdos nomeadamente ao nível das adequações curriculares com a introdução da disciplina de língua gestual como Língua materna da comunidade surda e a disciplina do português como segunda língua. A este respeito, Reuter (2017) explicita que “a língua gestual será aceite como língua de aprendizagem da comunidade surda, tal como o português oral é considerado língua de aprendizagem para os alunos ouvintes”<sup>63</sup> (Reuter, 2017p. 79). Esta visão de Reuter, contrasta de alguma forma com a opinião de Nascimento e Costa (2014) ao defender que a metodologia bilingue é aquela que permite a construção de conhecimento, simultaneamente, nas duas línguas de forma a que o indivíduo, seja ele, surdo ou ouvinte, se aproprie das mesmas. Esta visão parece refletir-se no novo documento legislativo que sinaliza como um dos recursos específicos à aprendizagem e à inclusão: “as escolas de referência para a educação bilingue” (Decreto-Lei nº 54/2018, artigo 11, ponto 2 alínea d), deixando em aberto o tipo de destinatários dessa educação, podendo deste modo envolver simultaneamente alunos surdos e ouvintes. Esta diretriz legislativa, próxima da ideia de Nascimento e Costa (2014) surge em contraponto com a que se encontra definida no decreto-lei 3/2008 que indica que: “Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial: Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos” (Decreto-Lei 3/2008, artigo 4º, ponto 2, alínea a). Deste modo, esta lei indica que a educação bilingue é apenas direcionada para os alunos surdos não facilitando a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda nem a convivialidade entre os elementos das duas culturas. Poderemos deste modo sugerir que o Decreto-Lei 54/2018 se aproxima mais de uma escola verdadeiramente intercultural e inclusiva ao possibilitar, subtilmente, a oferta do ensino da língua portuguesa e da língua gestual para os dois grupos de alunos. Não obstante esta possibilidade, o Decreto Lei 54/2018 não assume a necessidade da existência de professores surdos de LGP nas escolas de referência à educação bilingue, tal como constava no anterior Decreto-Lei 3/2008. Relativamente a esta alteração da Lei, Maria da Luz reflete o seguinte:

---

<sup>62</sup> Escola de Referência à Educação Bilingue de Alunos Surdos

<sup>63</sup> Tradução da autora: “...building on the principle that LGP instruction for deaf pupils should be equivalent to Portuguese instruction of hearing pupils.” (Reuter, 2017, p.79).

*“Isto tem sido muito conturbado ...Esta história [os avanços e retrocessos] parece que nunca acaba!!! A lei...isto...não sei...nunca vamos ficar com uma lei perfeita... porque os professores surdos arregaçam pouco as mangas...os ouvintes fazem planificações de excelência...os surdos fazem planificações menos boas... e acabam por ser os ouvintes a alcançarem outras coisas... e isto tudo depois é refletido numa lei...” Maria da Luz*

Esta interpretação de Maria da Luz parece estar impregnada de um certo ressentimento nostálgico, minado pelo poder da comunidade maioritariamente ouvintista, ainda com réstias de uma discriminação velada, inibidora dos processos emancipatórios das comunidades minoritárias, particularmente da comunidade surda. Esta marca quase ditatorial é centralizada na possibilidade de os professores surdos se tornarem ausentes nas escolas tal como sugere o seguinte Decreto-Lei:

As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

(nº 2 do art.15 do Decreto-Lei 54/2018)

Esta premissa é considerada, na comunidade surda, como um retrocesso na educação dos alunos surdos, pois as anteriores orientações legislativas sugeriam que as escolas de educação bilingue para alunos surdos deveriam integrar

Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos; intérpretes de LGP, terapeutas da fala e docentes surdos de LGP.

(ponto 5, do artigo 23º, Decreto-Lei 3 /2008 de 7 de janeiro)

Como vimos antes, o modelo dos adultos surdos é fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas, neste sentido, a presença de professores surdos nas escolas é, também, justificada por Morais<sup>64</sup> (2013) quando esclarece que a língua gestual deve ser transmitida entre as gerações de pessoas surdas. Cavaca, Estanqueiro, Martins e Morgado<sup>65</sup> (2011) sustentam esta ideia explícita no programa curricular de língua gestual portuguesa:

Para uma verdadeira educação bilingue, há que preservar a LGP, enquanto expressão cultural da Comunidade Surda, respeitando o papel fundamental do docente Surdo, enquanto transmissor legítimo da língua e da cultura da Comunidade e enquanto modelo de identificação natural para as crianças e jovens, Surdos.

(Cavaca, Estanqueiro, Martins, Morgado e 2011, p.3)

---

64 Docente Surdo de Língua Gestual Portuguesa. Pós-graduado em Sociologia. Dirigente do movimento associativo da Comunidade Surda.

65 Docente Surda e autora de livros para crianças.

Maria da Luz interpreta a ausência dos docentes surdos de LGP nas escolas bilingues no Decreto-Lei 54/2018 de forma crítica, apontando, subtilmente, alguns fatores discriminatórios e pouco democráticos na elaboração do Decreto-Lei:

*“É uma alteração à lei [referência ao Decreto Lei 54/2018] muito, muito recente...não conheço muito bem<sup>66</sup>, mas parece que a alteração na lei não menciona que os formadores [professores] devem ser surdos.... fala só em formadores [professores] ...não é? (...) [esta alteração acontece porque...] São formas diferentes de planificar.... Os ouvintes são muito mais fluentes no português...mais eruditos a escrever...escrevem exemplarmente, isso é um facto... mas a língua gestual portuguesa destes ouvintes (ahha ahha!) mais ou menos! E os surdos são muito fluentes em LGP mas menos fluentes no português...mas...o que importa são os papéis.... São os papeis e a burocracia...e os documentos que chegam a quem manda e criam estes conflitos...” Maria da Luz*

O que sobressai deste comentário é a falta de equidade sobre a avaliação da organização e planificação do trabalho pedagógico realizado pelos docentes ouvintes e pelos docentes surdos. Obviamente que o grau de literacia de ambos difere, sendo cada um mais proficiente na sua língua materna; obviamente que os profissionais responsáveis pela orgânica do sistema educativo se sentem mais confortáveis em comunicar com um professor ouvinte do que com um professor surdo. Obviamente que as especificidades da cultura e identidade surda exigem, desse mesmo sistema educativo, um posicionamento de abertura a outras formas de estar, de sentir, de dizer e de negociar. Obviamente que os processos emancipatórios da comunidade surda serão *facilmente* influenciados pelas relações hierárquicas e assimétricas de poder e que o rumo do exercício das liberdades serão de alguma forma influenciadas pelos argumentos de quem tem o poder de legislar (Freire,1976; Formozo, Santos e Klein, 2013) e que, “quanto maior é o poder daquele que elabora o signo, mais ele pode ignorar os requisitos comunicacionais do outro” (Vaz, 2013, p. 220, apud Kress,2010 p. 72). Contudo, considerando que existe responsabilidade ética e política no acompanhamento das comunidades minoritárias no seu processo de formação, no sentido de as tornar, não só mais críticas e informadas mas também mais emponderadas, livres e emancipadas, parece que o decreto Lei 54/2018 se demite do seu papel de criar

---

66 No momento da entrevista esta Lei ainda não tinha sido publicada e o comentário de Maria da Luz foi relativo à proposta de Lei que nos tinha sido apresentada para discussão.

ambientes escolares e educativos verdadeiramente inclusivos, pois deixa em aberto, a possibilidade das escolas bilingues terem, ou não, professores nativos da cultura e língua gestual. Não se pode, no entanto, descurar que a ausência destes professores nas escolas poderá originar situações discriminatórias colocando em causa a equidade no acesso dos alunos surdos a uma educação verdadeiramente intercultural, pois não são os professores ouvintes que transmitem a cultura surda na sua expressividade autêntica e genuína. São, sim, os professores surdos que têm o dom e a responsabilidade de deixar aos seus alunos surdos o legado de uma história, de uma identidade, de uma língua, de muitas lutas e valores pois tal como explica Emanuel:

*“Um professor ouvinte [de Língua Gestual Portuguesa] pode dar [ensinar] gestos e o [professor] surdo dá [ensina]a expressividade, a alma, a estrutura e a identidade própria de uma cultura.” Emanuel*

Sendo assim, é compreensível que a decisão de ter, ou não, docentes surdos de LGP nas escolas de referência à educação bilingue não pode estar dependente da autonomia dessas mesmas escolas, uma vez que diz respeito a uma comunidade inteira, diz respeito ao povo surdo, devendo, por isso, estar claramente definida na Lei que orienta o rumo do sistema educativo do ensino básico e secundário.

#### **4.1. Educação bilingue, uma visão política inclusiva?**

O Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho clarifica a aposta das políticas inclusivas do sistema educativo português no desenvolvimento de escolas interculturais e democráticas onde todos os alunos, independentemente das suas características sociais, físicas, sensoriais e culturais, possam ter acesso equitativo à educação e à formação, através de um conjunto de respostas e medidas organizadas para o efeito. Esta prioridade política aplica-se aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária e às escolas profissionais e,

vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

(Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, p. 2918)

Este pressuposto legal vem de alguma forma contrariar a realidade vivida por Benvindo há alguns anos, em que iniciou o seu processo de aprendizagem, no ensino básico

centralizado nas metodologias oralistas, pois só no ensino secundário, começou a reunir-se com outros surdos e a ter contacto com a língua gestual:

*“...às vezes encontrava alguns surdos e comunicava com eles através de mimica, eles estavam muito isolados e na escola secundaria onde fiz o10º, 11º e 12º chamaram um professor surdo de língua gestual portuguesa e eu pensei: - vamos ver como é que corre! E aos poucos eu fui adquirindo a língua...” Benvindo*

Este discurso de Benvindo esclarece a dualidade existente entre os modelos integrativos vivenciados no ensino básico, essencialmente oralistas, e os modelos inclusivos experienciados no ensino secundário com aproximação aos paradigmas bilingues.

Ana Vitória, embora tivesse uma experiência idêntica à de Benvindo, pois foi sujeita, também a metodologias oralistas, explica que

*“Os mais jovens começam a viver numa comunidade bilingue. A escola melhorou e ajudou. Se não houvesse a escola onde é que ficavam as competências?” Ana Vitória*

Esta vivência numa comunidade bilingue de que fala Ana Vitória encontra-se operacionalizada, não só nas estratégias e métodos de ensino e de convivência social como também, nos programas curriculares de língua gestual portuguesa e de português língua2 do ensino básico e secundário: É o convite a uma verdadeira diferenciação curricular que apresente uma “linha estratégica e orientadora para a superação das situações identificadas” com vista ao sucesso de todos os alunos (Leite, 2011,p.11). Esta intervenção de Leite permite-nos conceber uma escola intercultural que pela diferenciação curricular possibilita o acesso de todos os alunos às línguas e culturas dominantes das duas comunidades, pois:

*“integrar identidades, culturas e conceitos é muito importante. Se não tivermos os conceitos bem estruturados torna-se difícil alcançar o convívio e a integração”.*  
*Benvindo*

E, é na promoção dessa convivência e inclusão que a diferenciação curricular deverá ser assumida como uma “caminhada (...) na busca da construção emancipatória [dos alunos].” (Ambrosini, 2012, p.386). Benvindo considera que, se os diferentes contextos se assumissem verdadeiramente interculturais,

*“todos os alunos deveriam aprender a LGP, pois, a LGP é língua 1<sup>a</sup> para a comunidade surda e deveria ser considerada língua 2<sup>a</sup> para os ouvintes [assim como o português se assume como língua 2<sup>a</sup> para os surdos]” Benvindo*

Esta proposta sugerida por Benvindo convida a um novo olhar sobre a estrutura curricular e a uma outra dinâmica dos sistemas educativos que determine o grau de acesso equitativo a todos os alunos à informação, ao conhecimento e à construção dos múltiplos saberes (Jordan, 2011, Leite 2011). Relativamente a este assunto, Benvindo propõe que

*“Eles [os professores] devem sempre adaptá-los [os programas] aos alunos surdos com quem trabalham, tanto no que toca à idade de acesso como às competências em LGP e PL2 que o aluno tenha.” Benvindo*

Concomitante com este parecer Ana Vitória coloca em destaque por um lado a aproximação dos programas às especificidades dos alunos surdos e por outro a necessidade de se ir para além das propostas temáticas e concetuais dos programas

*“...Apesar de estar feito à realidade do pensamento surdo, [o programa curricular de PL2<sup>67</sup>] poderia ser mais rico. (...) Acho que os temas abordados no currículo [Programa curricular de LGP<sup>68</sup>] são imprescindíveis não só para o desenvolvimento linguístico [dos alunos], mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social, afirmando-se como surdo perante a sociedade. No entanto (...), penso que era bom haver conteúdos/temas que permitissem aos alunos surdos alargar outros horizontes e perceber como funciona a sociedade/mundo à sua volta permitindo assim uma melhor aquisição de conceitos, nomeadamente os mais abstratos (...) e [os professores] também poderiam explorar mais, tendo em conta as capacidades do aluno em questão, não se limitando apenas ao programa.” Ana Vitória*

Segundo a intervenção de Ana Vitória, os Programas Curriculares de LGP e PL2 deverão ser usados como documentos orientadores de conteúdos e temas a desenvolver e faz apelo para a criatividade, exigência e aproximação às experiências e perfil de funcionalidade dos alunos tornando as aprendizagens mais motivadoras, interessantes e significativas. Sobre este assunto, Nascimento e Costa (2014) apelam para a urgência de se aproximar a escola da realidade social dos alunos e sugerem que se

---

<sup>67</sup> Português língua 2

<sup>68</sup> Língua Gestual Portuguesa

A Libras está presente na interação comunicativa no ensino dos conteúdos, no material didático e nas provas. O Português-Escrito está presente nos cartazes, nos avisos, nos murais, nos quadros, nos livros, na internet e nos demais instrumentos impressos empregados na escola. Como meio de interação, o Português-Escrito está presente nos chats, emails, nos fóruns de estudos, nas discussões via web, torpedos, whats app etc.

(Nascimento e Costa, 2014, p.175)

O importante será assumir estes novos cenários de aprendizagem e expandir os conhecimentos já adquiridos dotando-os de verdadeiro significado emocional, curricular, social e acadêmico. Neste âmbito, e em defesa de uma aprendizagem verdadeiramente significativa, Ana Vitória sugere a importância de os professores de PL2 dominarem, também a língua gestual portuguesa, como forma de aproximar significativamente as duas línguas:

*“É importante que os professores sejam fluentes em LGP (não só para comunicação entre professor e aluno) mas também para perceber a estrutura desta língua porque desta maneira o ensino do próprio português acaba por se tornar mais fácil.” Ana Vitória*

Também Vaz (2013) sugere que os professores de surdos das diferentes áreas curriculares devem integrar no seu currículo esta competência ao indicar que: “um professor para trabalhar com alunos surdos, deveria ter formação adequada em LGP, ..., fosse ele professor de Inglês ou de Matemática...” (Vaz, 2013, p. 220)

No seguimento destes discursos Ana Vitória destaca a importância das metodologias de colaboração entre os professores de LGP e de PL2 como forma de estruturarem de forma assertiva os conteúdos a serem lecionados:

*“Há alguns temas que seria bom ser [explorados] em paralelo para uma melhor distinção das estruturas das duas línguas. A partir do momento em que se percebe que numa língua faz-se de determinado modo e noutra de outro modo, torna-se mais fácil. Também não faz sentido por exemplo estar a ensinar/abordar determinado tema na disciplina de PL2 no 1º período e depois ser abordada novamente no 3º período pelo professor de LGP, daí que acho importante articulação/colaboração com ambos os professores, para se poder desenvolver a LGP e a escrita.” Ana Vitória*

Neste sentido, o enfoque dos programas de LGP e de PL2 centra-se na premissa de que a aprendizagem das duas línguas deve: ocorrer simultaneamente o mais precocemente possível, de forma articulada com todos os elementos da equipa de trabalho e com a

família; ser contextualizada pelo contacto com as comunidades surdas e ouvintes vivenciando as duas culturas; veicular conhecimento significativo apelando às experiências singulares e comunitárias das crianças e jovens; ser simultaneamente transversal a todas as áreas curriculares e sequencialmente estruturado; ter como princípio o respeito pelo perfil de funcionalidade do aluno adequando estratégias, metodologias e recursos materiais e humanos. Nascimento e Costa (2014) consolidam este pensamento ao veicular que uma escola verdadeiramente bilingue

Contempla a realidade dos estudantes a quem se destina, com uma efetiva proposta inclusiva, pois ergue-se sobre os princípios da inclusão social e humana, necessários ao desenvolvimento global do indivíduo, em prol da formação no indivíduo de um verdadeiro sentimento de pertencimento à sociedade. [Porém)], enquanto a sociedade não compreender que a educação bilíngue amplia as perspetivas sociais, culturais e cognitivas do indivíduo, as Escolas Bilíngues serão vistas apenas como escolas de surdos. No dia, porém, que a sociedade estiver pronta para entender os benefícios que as Escolas Bilíngues oferecem para os surdos e para os ouvintes, a sociedade estará apta a entender o que é incluir, o que é ser verdadeiramente incluído e inclusivo.

(Nascimento e Costa, 2014, p.175)

## **5. Os surdos no Ensino Superior**

Exigir uma educação bilíngue para os alunos surdos significa legitimar não só o uso da língua gestual, mas também o desenvolvimento da pessoa surda numa perspetiva, essencialmente, sociocultural (Quadros, 1997). Concomitante com esta ideia, a investigação de Thoma (2016), indica que, a metodologia bilíngue usada nas escolas básicas e secundárias de alunos surdos, contribuiu para que mais alunos surdos melhorassem os seus resultados académicos e conseguissem ingressar no ensino superior. Esta realidade, embora veicule uma ideia de escola inclusiva em evolução, veio colocar novos desafios às universidades e professores alertando-os para uma outra consciência linguística, cultural e identitária da comunidade surda. Tal consciência impele a uma outra cultura de escola, mediada por intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, que aposte em currículos flexíveis e que atenda, não só à adaptação de conteúdos curriculares, mas também, às estratégias visuais do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, importa que essa mesma cultura de escola respeite os diferentes ritmos e formas de aprendizagem inerentes às especificidades linguísticas e comunicacionais dos alunos surdos. Relativamente à presença destes alunos em contexto universitário, Coelho (2007) explana que

toda a lógica, quer de organização, quer de funcionamento das aulas, assenta no pressuposto de que todos os alunos são ouvintes exigindo dos alunos surdos competências

de leitura de fala que dificilmente ajudará na recolha de informação ou na compreensão dos acontecimentos decorridos na sala de aula.

Coelho (2007, p.177)

Relativamente a este assunto, Benvindo e Ana Vitória partilham que:

*“Nas aulas, às vezes passava tudo muito rápido e eu não percebia...só se as pessoas falassem devagar...” Benvindo*

*“Só através da leitura labial, não conseguia aceder a toda a informação ...fazia um grande esforço. E os professores às vezes, tinham um ritmo...ou tons de voz...mais perceptíveis que outros, ... uns, percebia, outros não. Outros, falavam muito, baixinho, fechavam muito a boca. Às vezes era muito difícil. Sentava-me sempre à frente, mas era muito difícil.” Ana Vitória*

Benvindo e Ana Vitória fazem referência às dificuldades, inerentes ao método oralista, que exigia o uso da leitura de fala, exclusivamente, e que não facilitava o acesso a toda a informação. Sobre este assunto, Foster, Long e Snell (1999) indicam que a leitura labial está, sempre, sujeita ao contato visual, que é quebrado quando o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que faz com que o acesso à informação seja inconsistente ou intercalado inibindo a fluidez das aprendizagens. Emanuel reforça esta falta de equidade no acesso à informação quando menciona que:

*“Os ouvintes vão-se desenvolvendo naturalmente no sistema escolar e os surdos ficam com este défice de acesso [à informação e ao conhecimento] porque não lhes é concedida essa igualdade...Ou seja, não existe igualdade...” Emanuel*

Tendo sido a sua aprendizagem ao longo do ensino básico e secundário de carácter oralista, Ana Vitória beneficiou de interpretação de língua Gestual em contexto educativo, pela primeira vez na Universidade. Esta mudança exigiu dela algum reajuste no posicionamento em relação aos professores das diferentes áreas disciplinares, uma vez que embora a informação fosse veiculada pelos mesmos, chegava até ela, agora, pelas mãos dos intérpretes:

*“Depois, que entrei na Universidade...eu fiquei assim um bocadinho reticente porque tinha uma figura nova o interprete...não estava habituada ao intérprete de LGP ...eu usava alguma LGP, mas não era fluente.... E ao princípio eu estava habituada a olhar*

*e a fazer leitura labial... e depois é que comecei a perceber que poderia conjugar as duas línguas...e depois comecei também a aprender mais de LGP e conforme adquiria a língua e ficava mais estruturada comecei a focar-me mais no intérprete...porque senti que era muito mais acessível para mim...tinha toda a informação...uma coisa à qual não conseguia aceder.” Ana Vitória*

Maria da Luz, tendo experienciado também no ensino básico e secundário metodologias oralistas, partilha da opinião de Ana Vitória

*Quando entrei na Universidade foi um bocadinho difícil. Foi a primeira vez na minha vida que tive um intérprete (na escola) ..., porque eu cresci sem intérprete nas escolas. Quando surgiu esta figura do intérprete na licenciatura, apesar de ser difícil, acabou por facilitar. Eu, (com) intérprete e com a ajuda dos colegas, consegui terminar a minha licenciatura. Maria da Luz*

Estas dificuldades de adaptação de Maria da Luz e de Ana Vitória à figura do intérprete encontram-se relacionadas com o facto de estarem “treinadas” para acederem à informação, apenas, através da leitura de fala. Com a presença do intérprete de língua gestual na Universidade o foco de atenção teve que, começar a oscilar entre o professor e o intérprete, tal como referência Benvindo:

*“Às vezes não sabia se havia de olhar para o professor se para o intérprete. Por exemplo, quando o professor escrevia no quadro e explicava o que estava a fazer ao mesmo tempo, eu não sabia se havia de olhar para o quadro, para o professor, ou para o interprete.” Benvindo*

Na linha deste pensamento, Foster, Long e Snell (1999) acentuam as dificuldades dos alunos surdos, associadas a uma demora no recebimento das informações implícita no intervalo entre o que se é falado e o momento da interpretação, o que, muitas vezes, pode causar perdas significativas de conteúdos que poderão dificultar a compreensão geral do assunto abordado. Benvindo aborda estas dificuldades ao mencionar que:

*“...às vezes parecia que a interpretação era muito rápida e acaba por perder informação.” Benvindo*

Além do intérprete de língua gestual, outro fator importante que os surdos descrevem como essencial para a aquisição de conhecimentos e conceitos, principalmente no

âmbito universitário, é a metodologia voltada para conteúdos imagéticos tal como identificam Emanuel e Benvindo:

*“...e começar a criar imagens e isso é muito importante criar imagens...os ouvintes também as criam... e através da LGP sinto quase como uma salvação para as pessoas surdas,” Emanuel*

*“A tecnologia é muito visual e os surdos são muito visuais e, têm muita curiosidade em aprender. Os livros, as imagens, os esquemas são muito importantes...” Benvindo*

Emanuel e Benvindo fazem referência à pedagogia visual como instrumento de acesso à informação, uma pedagogia com recursos em rede, tecnológica, imagética que atenda às potencialidades visuais dos surdos como canal primordial de comunicação e de clarificação de ideias, temas e conceitos.

Trata-se de um contraponto entre o “mundo” da visão e o da audição: dualidades para repensar estratégias de ensino aprendizagem, holísticas, interculturais, tecnológicas, inclusivas e globais. Obviamente que, na educação de surdos, o foco das pedagogias visuais incide na aquisição e desenvolvimento da língua gestual. Ao mesmo tempo, emerge a discussão sobre a importância do bilinguismo desde a educação precoce, possibilitando o contato com a cultura e com a língua visuoespacial promotoras da formação da identidade surda e do sentimento de pertencimento a essa comunidade: fatores que facilitam a aquisição de um sistema estruturado de comunicação (Sim-Sim, 2005). Lang (2002) também explora esta ideia e

identifica três competências sociais que os alunos surdos devem revelar de forma a que a adaptação ao ensino superior ocorrer, nomeadamente: desenvolvimento de competências sociais; estar seguro da sua identidade; ser uma pessoa independente e revelar capacidade de cooperar com os outros.

(Lang, 2002, p. 124)

Nessa consonância, Dorziat (1999) afirma que o desnível de competências sociais, identitárias e culturais que se verificam entre os alunos surdos e os alunos ouvintes que ingressam na escola [ou na universidade] provem principalmente do pouco conhecimento prévio do mundo devido às restrições linguísticas na própria família, e a restrições no foco de uma intervenção pedagógica e cultural atempada (Howard, et.al. 1997).

Estas investigações de Howard et.al. (1997) e de Dorziat (1999) sustentam a intervenção de Benvindo quando revela o seguinte:

*Quando entrei em Coimbra, na universidade, fiquei um bocadinho, não foi afastado, mas foi um bocadinho a pensar o que é isto a cultura surda? O que é isto a identidade surda? As pessoas são tão expressivas... e comecei aqui então a perceber e a olhar para a comunidade surda. Depois contactei com o (... um dos líderes da comunidade surda) que me perguntou diretamente qual é que era a minha identidade...e eu nessa altura fiquei um bocadinho chocado...o que é que isto significava? Eu fiquei quase como um senhor estátua...chamaram-me senhor estátua porque eu ficava só a olhar para as pessoas para ver o que é que estava a acontecer. Depois nas quartas-feiras era o convívio. Antigamente acontecia que as pessoas de Lisboa e do Porto encontravam-se às quartas-feiras em Coimbra...e fui contactando com estas pessoas. Eu também fui tendo vontade, fui lutando por algumas coisas, mas não é fácil escolher um caminho. Depois acabei por querer integrar a comunidade surda e estar em contacto mais com a comunidade surda. Isto foi em Coimbra e foi nessa altura que eu contactei e conheci pela primeira vez a comunidade surda.” Benvindo*

A intervenção de Benvindo indica que a universidade pode ser para alguns surdos a possibilidade de aproximação à cultura e língua surda e descoberta de identidade. A este respeito, Coelho e Magalhães (2013) sugerem que, muitas vezes, é na escola que os surdos se aproximam uns dos outros e convivem entre si. Lopes e Veiga-Neto (2006) consolidam este pensar quando descrevem que a escola “é um local inventado para que todos os que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo, a comunidade surda quando constituída dentro da escola, também é fortemente afetada por ela” (Lopes e Veiga-Neto 2006, p.82).

Neste sentido, a educação superior, como uma instituição social, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento político, económico e cultural das pessoas e das sociedades. Maria da Luz concretiza esta ideia ao partilhar que

*“A minha certificação passou para segundo plano. Agora precisava da licenciatura. Eu olhei para mim e pensei: Não! Eu quero lutar! Eu quero conseguir, porque isto é o melhor para as crianças surdas!... E, eu acabei por sair, outra vez, para o Continente (Lisboa)... e entrei na Universidade, mas, fiz o ensino à distância.” Maria da Luz*

Maria da Luz manifesta a sua vontade de participar de forma ativa e construtiva na formação das crianças surdas micaelenses, pelo que, saindo da sua zona de conforto, enfrentou novos desafios que a própria legislação, no âmbito da educação de alunos surdos lhe impunha. Dentro desta temática, Virole (2005) alerta as instituições de formação a ensinar a compreender, a raciocinar de forma lógica e a utilizar-se dos conhecimentos adquiridos de forma real e prática. Para isso, o foco do ensino universitário não deve estar voltado para questões assistencialistas do ensino superior, mas voltadas à aplicabilidade dos conhecimentos difundidos a esses estudantes, visando proporcionar e desenvolver competências sociais e profissionais. Tais competências foram adquiridas e desenvolvidas por Maria Luz, formadora surda e mestre em Língua Gestual, nos seus estudos universitários realizados na modalidade ensino à distância. Ela relata que:

*“Foi um pouquinho difícil...porque a rede era fraca e às vezes passava o dia inteiro a olhar para o computador e para o intérprete...não via os meus colegas...Quando a rede falhava ... o intérprete continuava a traduzir o professor e eu tinha de telefonar para um colega para avisar de que não estava conectada”. Maria da Luz*

A intervenção de Maria da Luz conduz-nos, por um lado, à importância da dimensão virtual das universidades e por outro à exigência de práticas colaborativas entre os diferentes atores do processo de ensino aprendizagem, particularmente entre alunos, professor e intérprete de língua gestual. De facto, com a abertura das escolas de ensino superior e das universidades a populações diferenciadas, tem-se verificado a necessidade de alterar, não só os cenários e recursos destas instituições, como também o perfil dos professores universitários. A este respeito, Danielson e Leeson (2017) referem que muitos alunos surdos que aspiravam a ser professores ingressaram em programas universitários bilingues com interpretação em língua gestual e foco nas especificidades da educação especial. Esta aposta na educação inclusiva tem vindo a exigir dos professores universitários novas competências não só associadas às especificidades da educação especial como também às especificidades de uma educação intercultural, verdadeiramente, equitativa suportada por pedagogias interativas e colaborativas. Este tipo de prática pedagógica assente na colaboração promove interações construtivas entre os diferentes elementos da equipa de trabalho, nomeadamente entre os docentes das diferentes áreas curriculares, os professores de educação especial, os intérpretes de

língua gestual portuguesa e os próprios alunos ou professores surdos. Neste âmbito, Howard et.al. (1997)

“identifica esta prática como um modo específico de desenvolver serviços e considera que uma equipa de educação colaborativa é uma construção pedagógica de mais de duas pessoas que partilham responsabilidades na planificação das aulas, na transmissão do conhecimento e na avaliação do processo educativo, durante um determinado tempo. Considera ainda que professores e outros profissionais devem trabalhar juntos, em pé de igualdade, independentemente da sua formação, para resolver os problemas dos alunos.”<sup>69</sup>

(Howard et.al. 1997, pg.414).

Lacerda (1998) sinaliza um dos aspetos fundamentais do processo de colaboração entre os diferentes elementos da equipa responsável pela formação superior dos alunos surdos ao considerar que é necessário que haja por parte dos professores das diferentes áreas curriculares, a disponibilidade de viabilizar ao intérprete de língua gestual os conteúdos prévios a serem abordados nas aulas. Lacerda clarifica esta ideia ao descrever que (1998):

O intérprete participa das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos e isso se faz com tradução, mas também com sugestões, exemplos e muitas outras formas de interação inerentes ao contato cotidiano com o aluno surdo em sala de aula. Todavia, se este papel não estiver claro para o próprio intérprete, professores, alunos e aluno surdo, o trabalho torna-se pouco produtivo, pois se desenvolve de forma insegura, com desconfiança, desconforto e superposições.

(Lacerda, 1998, pg.12)

É o que nos sugere Martins (2007, p. 178) quando relata que “os intérpretes vêm procurando construir, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação: professor ouvinte, intérprete e aluno surdo – um espaço no entre que a própria tradução instaura”. Essa parceria entre professores, intérprete e estudante é essencial para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Portanto, o intérprete não pode ser visto como mero coadjuvante nesse processo, mas como co-construtor nas decisões a serem tomadas sobre questões de conteúdos curriculares e metodologias específicas para esse público-alvo. A este respeito, Emanuel alerta que:

*“É preciso que os professores, na Universidade, percebam as nossas dificuldades...conheçam a nossa língua, a nossa cultura...às vezes os surdos têm*

---

<sup>69</sup> Tradução livre da autora do original: “A collaborative teaming is both a philosophy and a specific mode of delivering services. A cooperative or collaborative, education team is an instructional arrangement of two or more people in schools and communities who are cooperative planning, instructional responsibilities, and evaluation responsibilities for the same students on a regular basis for an extended period or time. teacher and other professionals work together on an equal footing, regardless of their training to solve students’ problems.” (Howard, et.al.1997, p. 414)

*dificuldade no português que é a nossa segunda língua...às vezes perdemos muito tempo para descobrir o vocabulário,...são muitos textos para ler... e se nos dão livros em espanhol ou inglês...é muito complicado, por isso é que precisamos do intérprete (...) e depois...a avaliação devia ser em LGP.... É a nossa língua...ou então em português escrito como sabemos...” Emanuel*

Relativamente à sua experiência no ensino superior, Emanuel desperta-nos para a urgência da presença do intérprete nos cenários formativos não só como veículo de acesso à informação, mas como mediador da avaliação na sua forma escrita ou gestual. No que diz respeito à figura dos intérpretes em Portugal, o Decreto-Lei nº 89/99 de 5 de julho, artigo 2 invoca-os como “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.” Esta função exige que a ação pedagógica decorra em contexto colaborativo e construtivo entre os diferentes atores do processo educativo ou formativo, de forma a explicitar distintos conceitos das diferentes áreas curriculares e se necessário definir gestos em LGP que correspondam à informação que se quer veicular. Estas ações são de suma importância, uma vez que, principalmente no ensino superior, a complexidade dos assuntos abordados requer uma preparação atempada e uma planificação das atividades pedagógicas que atenda às particularidades dos alunos surdos (Foster, Long e Snell, 1999; Thoma 2005; Martins, 2007). Tais atitudes colaborativas poderão deste modo contribuir, não só, para diminuir o uso do alfabeto datilológico, como também para melhorar o ritmo da interpretação, a precisão dos conteúdos abordados e para uma avaliação mais equitativa e inclusiva que atenda às competências linguísticas específicas da comunidade surda. Observa-se também a necessidade da presença desses profissionais em eventos académicos da própria Universidade, como: palestras, reuniões, utilização de laboratórios, bibliotecas e trabalhos em grupo, fora do horário de aulas. A falta deste profissional, nesses contextos, pode comprometer a compreensão global do que é o mundo académico, para o estudante surdo. Mundo este que extrapola, amplamente, o que é experienciado na sala de aula, física e/ou virtual. Esta subtil alusão aos cenários virtuais de aprendizagem reforça a opinião de Maria da Luz:

*“...a verdade é que a tecnologia avançou muito...e foi ela que me possibilitou fazer esta formação [mestrado] à distância...” (Maria da Luz)*

Esta posição de Maria da Luz é confirmada por Ala-Mutka (2011) ao acentuar que a competência digital pode ser definida globalmente como a utilização segura, crítica e criativa das tecnologias da informação e comunicação para atingir os objetivos dos indivíduos e das instituições relacionados com a empregabilidade, a aprendizagem, o lazer, a inclusão e a participação na sociedade. A utilização destas tecnologias digitais, no ensino virtual, destaca a individualização do aprendente e incita a sua dimensão relacional em cenários virtuais de formação síncrona e/ou assíncrona. Contudo, este regime de formação online caracterizado por possibilitar “um estudo independente e autónomo, com flexibilidade no uso do tempo exigido e, conseqüente autodisciplina” (Pereira, et.al, 2003, p.10), exige que os formandos sejam obrigatoriamente emancipados capazes de aceder à informação e de construir conhecimento de forma crítica, livre e assertiva (Freire, 1970; Moreira, 2002). Porém, a emancipação não encarna um fim em si mesma, mas assume um papel processual pelo que é conotada com a aprendizagem ao longo da vida (Castro, Moreira e Leite, 2018). Neste sentido, o grande desafio das escolas do ensino superior é perceber o grau de emancipação dos seus formandos tendo em conta, as suas origens linguísticas, culturais e identitárias como forma de oferecer verdadeiramente um ensino intercultural e global com base em políticas sustentáveis e pedagogias democraticamente inclusivas.

Deste modo, considerando os discursos dos participantes surdos poderemos sugerir alguns fatores preponderantes no sucesso dos alunos surdos no ensino superior, nomeadamente:

- Ao contacto precoce das crianças surdas com a língua gestual e com os valores culturais da comunidade surda. A este respeito Gesueli (2006, p.287) indica que “o contato das crianças com professores surdos desde muito cedo possibilita o uso efetivo da língua gestual e dá perspectivas de tornar-se um sujeito pertencente à comunidade surda”, contribuindo para a uma conscientização da sua identidade, fator preponderante do desenvolvimento dos processos emancipatórios;
- Às competências emancipatórias dos alunos surdos para enfrentarem os desafios inerentes à realidade do ensino superior, pois:

Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, [os alunos surdos] precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de

linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos.

(Bisol, et.al., 2010)

- Ao conhecimento que as universidades, particularmente o corpo docente tem das especificidades inerentes à educação dos alunos surdos. A este respeito Lacerda, (2006.p.175) esclarece que "... tanto a escola quanto os professores conhecem muito pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, não compreendendo adequadamente o aluno surdo, sua realidade e suas dificuldades de linguagem etc." e Bisol et.al (2010, p.156) confirma esta ideia ao indicar que "É preciso reconhecer que a instituição de ensino superior, assim como a sociedade em geral, está pouco preparada para receber o estudante surdo";
- À presença do intérprete de Língua gestual nos cenários de aprendizagem acadêmica e social assim como em possíveis eventos universitários:

O intérprete de língua gestual necessitará de qualificação e formação adequadas para transitar nos mais variados contextos discursivos... [pois este] assumirá múltiplos papéis nas suas atividades diárias, que, em geral, vão além do ato de interpretar e traduzir [em contextos] educacionais e sociais, podendo extrapolar as relações acadêmicas.

(Siva, Guarinello e Martins, 2016, p.180)

- Às práticas colaborativas entre intérprete de língua gestual, docentes e os próprios alunos surdos pois:

Ao correlacionar as atribuições e competências desse profissional [do intérprete] para o exercício da função, na Educação Superior, deve-se levar em conta a densidade lexical de conteúdos relacionados à formação universitária, o que torna sua atuação mais complexa, uma vez que tomará decisões importantes sobre quais itens lexicais vai privilegiar, a fim de que a interação discursiva ocorra.

(Silva, Guarinello e Martins, 2016 p.180)

- À adaptação de conteúdos, à redefinição de recursos materiais e à reformulação de estratégias pedagógicas. Neste âmbito, Juliana (2018) sugere que, o professor pode usar o quadro para desenhar, fazer detalhes ou esquematizar suas ideias. Sugere-se, da mesma forma, a utilização de cores diferentes, setas e símbolos que auxiliem os alunos na compreensão da matéria. Ao mesmo tempo indica que

o vídeo pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, tendo em vista a grande expansão tecnológica e facilidade de acesso a esse recurso, gratuitamente por meio da internet, que podem contribuir na facilitação do acesso aos conteúdos educacionais, de forma dinâmica.

(Melo, 2015, p.56)

- À reorganização dos cenários de aprendizagem sejam eles físicos ou virtuais. A este respeito, Melo (2015) indica que, no que diz respeito aos cenários virtuais a plataforma Moodle é essencial para a aprendizagem dos alunos surdos que frequentam a universidade. Esta plataforma facilita a interação com os seus colegas, permite uma gestão do tempo para a compreensão dos conteúdos contribuindo para a coconstrução do conhecimento;
- À possibilidade de acederem aos diferentes conteúdos curriculares e de manifestarem os conhecimentos adquiridos na sua língua materna nos processos de avaliação:

A língua materna é a que permite concetualizar e compreender, dar nomes às pessoas, aos objetos e aos conceitos. Quando isso não foi consolidado na primeira língua, em tempo útil, a aprendizagem da segunda língua é sempre mais difícil. A leitura e a escrita, sendo atividades visuais, são perfeitamente acessíveis ao Surdo, salvo se não conhece os nomes e os conceitos na sua própria língua.

(Maia,2016, p.96)

- A ambientes universitários verdadeiramente inclusivos uma vez que os alunos têm interesse em permanecerem no ambiente universitário, mas, ao mesmo tempo, alguns fatores dificultam a manutenção dessas pessoas nas instituições de ensino superior, como o isolamento e a discriminação.

Perante tais considerações, a aposta de alunos surdos no ensino superior ao abrigo de pressupostos inclusivos e interculturais tem vindo a recolocar novos desafios aos professores e às Universidades. Deste modo, propõem-se que a organização pedagógica se assente em modelos colaborativos que integrem a figura do intérprete de Língua gestual portuguesa como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes. Uma mediação facilitadora da construção de conhecimento, favorecendo às interações sociais e pedagógicas e promovendo uma avaliação mais clara, justa e equitativa. E, no que se refere à alteridade dos cenários de aprendizagem e à reconfiguração do papel do ensino superior Coelho e Magalhães (2013) afirmam que:

“ Não podemos mais negar o papel das faculdades na missão de celebrar as diferentes culturas: Mais do que um local de transmissão de conhecimento e de saberes académicos, a Universidade deve ser capaz de dar resposta a estas realidades emergentes, deve ser um facilitador do diálogo entre as culturas e as diferenças, deve promover os princípios inclusivos, despir-se de preconceitos e posturas anacrónicas para, assim, poder abraçar a tarefa primordial de contribuir para a formação pessoal de todos os académicos.” (Coelho e Magalhães, 2013 p.482)

## **6- O mercado de trabalho: Um sentir da pessoa surda**

A ideia de inclusão surge conotada com o conceito de Necessidades Educativas Especiais e defende a inclusão nas escolas regulares de crianças com deficiência ou crianças sobredotadas, de crianças da rua ou que trabalham, de crianças provenientes de populações remotas ou nómadas, de crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e, de crianças que integram grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994). Posteriormente, Jordan (2011) liberta o conceito de inclusão das escolas e expande-o para o mundo empresarial ao afirmar que: “A inclusão melhora a capacidade de uma organização para alcançar melhores resultados de negócios, envolvendo pessoas de diversas origens e perspectivas através de decisões participativas” (Jordan, 2011, p.1).

No entanto, embora a diversidade nas organizações seja cada vez mais respeitada como característica fundamental para o sucesso, ainda estamos longe de alcançar locais de trabalho verdadeiramente inclusivos. Talvez, porque a esta inclusão subjaz uma emancipação fortemente conotada com a liberdade de ação e de pensamento crítico que proporcionam o emponderamento e a autonomia e impulsionam os processos de transformação de identidades (Freire, 1970; Moreira, 2002, Castro, Moreira e Leite, 2018). Assim conotada, a emancipação emerge como fruto de uma interculturalidade crítica entendida como um processo ou projeto que se (re)constrói na transformação das instituições e na mutabilidade das relações sociais permitindo uma aprendizagem da responsabilidade individual, partilhada e participativa. A este respeito, Freire (2000) proclama a necessidade de uma “práxis educativa emancipadora capaz de denunciar as estruturas desumanizantes dos oprimidos e de transformar ideias, práticas, atitudes e valores” Freire (2000, p.32). Enquadrado por este desejo de Freire, Emanuel assume que

*“Temos [na ASISM] outros projetos para ajudarmos a pessoa surda...temos o trabalho na quinta... na quinta social.... Para além de ajudar os pais no encaminhamento dos seus filhos surdos...nos contactos com centros de emprego, serviço social...estamos abertos a perceber o perfil de cada pessoa... [para fazer o encaminhamento mais correto]” Emanuel*

Esta atitude da ASISM sustenta-se nas dinâmicas proativas e responsáveis que o cidadão surdo espera das instituições sociais, políticas e educativas da comunidade que integra, pois, tal como Jordan (2011) explana

Os sistemas organizacionais devem ser avaliados para determinar o grau de acesso equitativo a todos. Várias estratégias-chave também precisarão ser revisitadas e até mesmo reinventadas para facilitar o alinhamento total dos sistemas, processos e estruturas organizacionais para transformar a cultura.

(Jordan, 2011, p. 3)

Jordan (2011) convida à transformação de mentalidades sociais, a uma mudança de atitudes nas organizações e ao surgir de uma outra cultura de trabalho que assuma as diferenças individuais e humanas como o seu verdadeiro capital económico e financeiro. É o assumir de uma pluralidade estratégica, assente na interculturalidade e na diversidade humana, capaz de recriar novas formas de produção, redesenhar novos mercados e reinventar outros modelos de enriquecimento. Neste sentido, Jordan (2014) parece responder aos anseios de Ana Vitória quando relata:

*“...Mesmo em trabalhos simples ninguém quer estas pessoas porque pensam logo na comunicação. Mesmo que o surdo diga: - Eu escrevo. Eu faço mimica.” Ana Vitória*

Relativamente à comunicação que os surdos estabelecem no local de trabalho, Hoogeveen (2015) relata que o resultado das investigações realizadas na Europa indica que cerca de 40% dos colegas de trabalho, ouvintes, sabem língua gestual. Ao mesmo tempo, cerca de 70 % dos surdos entrevistados revelam que socializam com os seus colegas ouvintes nos tempos livres. Hoogeveen (2015) considera este resultado muito interessante pois sinaliza o impacto crescente que a língua gestual tem manifestado nos ambientes de trabalho que integram surdos. Considerando esta visão intercultural dos ambientes de trabalho, Jordan (2011) afirma que

a inclusão coloca o conceito e a prática da diversidade em ação, criando um ambiente de envolvimento, respeito e conexão - onde a riqueza de ideias, origens e perspetivas são aproveitadas para criar valor comercial.

(Jordan, 2011, p.1)

No entanto, a aposta na diversidade cultural nos múltiplos contextos de trabalho ainda enfrenta muita resistência por parte de muitos empregadores, tal como descreve Ana Vitória:

*“Mesmo que eles [os empregadores] digam sim, sim, sim... acabam por nunca os empregar. Mesmo que os surdos digam que há outros surdos que trabalham e têm*

*sucesso. Mesmo que se diga que os surdos são mais focados [pois], enquanto os ouvintes podem ficar na conversa, as pessoas surdas, não. Os ouvintes por vezes acabam por empatar e os surdos, não. [No emprego os surdos] nunca falam com os outros... E, eu tenho pena que as pessoas continuem com esta atitude.” (Ana Vitória)*

A este respeito, Jordan (2011) afirma que embora a diversidade nas organizações seja cada vez mais respeitada como uma característica fundamental, nem a aceitação nem a apreciação se equiparam a locais de trabalho inclusivos, onde pontos de vista exclusivos de diversas pessoas são valorizados. Por outro lado, são essas contínuas ações discriminatórias das instituições que provocam um conjunto de debates ocorridos entre os diferentes Estados da Europa liderados pela comissão europeia dos jovens surdos que defendem “equidade social e representatividade na tomada de decisões políticas que digam respeito, não só à educação, mas também ao emprego e acesso ao mercado de trabalho. Uma equidade sustentada por uma formação intercultural que facilite a troca de saberes entre as múltiplas comunidades surdas dos diferentes países da Comunidade Europeia <sup>70</sup>. O objetivo de tais debates é responder às contrariedades que os jovens surdos têm vindo a enfrentar, tal como referência Ana Vitória

*“Os surdos têm mais dificuldades que os ouvintes. Se neste momento de crise que vivemos os ouvintes têm dificuldade em arranjar emprego, imagina os surdos...não é?”  
Ana Vitória*

Este sentir de Ana Vitória encontra-se em conformidade com os resultados obtidos numa investigação realizada na comunidade europeia que indicam uma percentagem de desemprego muito elevada junto dos jovens surdos, cerca de 43% em contraponto com os 22% de desemprego dos jovens ouvintes. Apenas a Suécia apresenta uma taxa de desemprego igual nos jovens surdos e nos jovens ouvintes: 22% em ambos os grupos (Hoogeveen, 2015). Também Emanuel acentua o desemprego junto dos jovens surdos relacionando-o com o estado crítico do país:

*“...o negativo é que os desempregados são jovens. Antigamente, os jovens surdos tiveram mais sorte com os empregos e com a forma como estava o país...” Emanuel*

---

<sup>70</sup>Tradução livre da autora do original: Equality means full social and political participation empowered by non-formal training and cross-cultural youth exchange, including access to education and employment. (Hoogeveen, 2015, p. 43)

A European Union of the Deaf Youth (EUDY) clarifica esta opinião de Emanuel e alerta para a necessidade de aumentar, não só a taxa de emprego, entre os jovens surdos, como também de melhorar a qualidade de trabalho junto desta população. A este respeito, o Fórum Europeu da Juventude (2013) indica que “a qualidade de emprego não é apenas, um elemento crucial no desenvolvimento da autonomia, participação social e bem-estar dos jovens, mas também, uma ferramenta que contribui para afastar a pobreza e a exclusão social.”<sup>71</sup> (Fórum Europeu da Juventude, 2013, apud Hoogeveen, 2015).

### **6.1. Profissão: Sonho e expectativas**

Jordan (2011) faz diferir o conceito de diversidade e de inclusão de uma forma claramente objetiva. Diz ele que diversidade significa todas as maneiras pelas quais diferimos. Algumas dessas diferenças nascem conosco e não podem mudar, nesse sentido, tudo o que nos torna únicos faz parte dessa definição de diversidade. E, a inclusão envolve reunir e aproveitar essas diversas forças e recursos e essas múltiplas características e diferenças de uma maneira que seja benéfica e construtiva. Ou seja, a inclusão coloca o conceito e a prática da diversidade em ação, criando ambientes propícios à boa convivência e à aprendizagem conjunta.

Na verdade, é na interação com os outros que aprendemos a ser simultaneamente pessoas únicas e sociais pois tal como Freire (1970) refere, ninguém se liberta sozinho. Os Homens, apenas, se libertam em comunhão. É nesta *uniformização* de liberdades que emerge a possibilidade de os jovens sonharem e acreditarem, porque:

*“Os surdos conseguem fazer! Não existem impossíveis e eu não digo aos meus alunos que existem impossíveis. Existem barreiras e que têm de lutar para ultrapassar. Eu nunca lhes digo nunca [aos alunos]. Se tu queres, luta! Sonha!” (Emanuel)*

Neste sentido, podemos considerar que as expectativas dos jovens relativamente à profissão se encontram associadas ao conhecimento das possibilidades reais dos surdos, à capacidade de sonhar e ao conhecimento do meio envolvente. A este respeito, Ambrosini (2012, p.386) alerta que “uma educação para a emancipação deve preparar o ser humano para o confronto com a experiência real”, o que não se espelha nas

---

<sup>71</sup> Tradução livre da autora do original: Being able to find quality work is essential for young people in order to participate fully in society, ensure autonomy and to avoid the pitfalls of poverty and social exclusion (European Youth Forum 2013, apud Hoogeveen, 2015, p. 45).

afirmações de Rubi (jovem surda) quando explica que talvez não precise de estudar nem de trabalhar, pois, há pessoas que “não trabalham e têm dinheiro”. Esta visão de Rubi, possivelmente assente em políticas económicas subsidiárias, parece induzir os jovens a uma dependência financeira bloqueadora de processos emancipatórios, livres e autodeterminados. Freud explana esta ideia ao afirmar que “A maioria das pessoas na realidade não quer liberdade, porque a liberdade implica responsabilidade e a maioria das pessoas tem medo da responsabilidade” (Freud, 1930, p.39). Sendo assim, parece fazer sentido uma política inclusiva que promova a autodeterminação e responsabilização familiar (ou de outros contextos) de forma que as crianças e jovens possam, não só crescer em ambientes emponderados e livres, como também fazer a aprendizagem dessa mesma liberdade com entusiasmo e responsabilidade:

“Meus amigos (...) sois livres. Se ficarem comigo, pagar-lhes-ei pelo vosso trabalho e ensiná-los-ei, (...) a usarem os vossos direitos de homens livres” (Beecher-Stowe, 1980, p.152-153)

Beecher-Stowe (1980) assim como Freire (1970) remetem-nos para a conscientização de que a liberdade se encontra associada ao direito de um trabalho remunerado e à aprendizagem do uso dessa mesma liberdade pela prática cívica responsável. Em contraponto com a afirmação de Rubi, outros jovens manifestaram-se, entusiasticamente, após uma sensibilização realizada por várias instituições de educação de surdos, sob a temática “Serei o que eu Quiser”. Esta ação foi dinamizada por surdos com diversas formações académicas: licenciado em direito, licenciado em tecnologias da informação e comunicação e estudante de medicina. Assim, depois dos testemunhos destes adultos surdos, os jovens afirmaram:

*“Estou emocionado, nunca pensei que um surdo podia ser tantas coisas.” Diamante*

E outro jovem acrescentava pensativo:

*“Vou ter que pensar bem no que vou querer ser...agora, sei que posso escolher mais...” Euclásio*

Freire (1970) e Ambrosini (2012) explicam o efeito surpresa destes jovens ao assumirem que o confronto com a realidade faz despertar no sujeito um pensamento crítico, livre e autodeterminado tornando-o capaz de agir sobre a sociedade transformando-a.

Também Rubi (jovem surdo), depois de experienciar atividades de cozinha, afirmava convicto:

*“Agora sei que quero ser cozinheira. Quero ir para uma escola profissional aprender...” Rubi*

Adorno clarifica atitudes como a de Rubi ao afirmar que a “educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” pois ambas sugerem a autodeterminação e liberdade dos indivíduos e das comunidades. (Adorno, 1995, p.151, apud Ambrosini, 2012, p.382).

E Safira (jovem surda) indicava, expectante, enquanto explorava a sua máquina fotográfica durante um passeio na cidade:

*“Eu gostava do curso de fotografia ou teatro, mas sei que na academia não sabem LGP”. Safira*

Este desejo da Safira, assim como de outros jovens, têm vindo a colocar um novo desafio à sociedade e às instituições de educação de surdos que procuram apostar em ações de sensibilização e de formação em Língua Gestual Portuguesa, não só em contextos que integram estágios de jovens surdos como em outros projetos diversificados:

*“Estamos a fazer formações para públicos-alvo específicos, dando ferramentas necessárias para que todos possam atender as pessoas surdas, [pretendemos] criar medidas de inclusão social, de forma a facilitar o processo de comunicação entre a pessoa surda e a pessoa ouvinte, permitindo, assim, maior acessibilidade no atendimento”. Ana Vitória*

Pelo exposto, poderemos inferir que, embora a inclusão se assuma como prática fundamental para o sucesso das organizações, ainda estamos longe de alcançar locais de trabalho verdadeiramente inclusivos (Jordan, 2011), pois estes parecem depender: do contínuo das experiências emancipatórias e livres dos indivíduos surdos nos contextos familiares e noutros contextos em que estejam inseridos, da aprendizagem precoce da língua gestual, do assumir uma identidade culturalmente visual, de uma educação que aposte na colaboração institucional e na diferenciação curricular. Ao mesmo tempo, urge facilitar, aos jovens surdos, experiências no mundo laboral; informá-los das suas

possibilidades profissionais, ouvir as suas expectativas relativamente à profissão que anseiam e orientá-los de forma coerente e responsável; facilitar o uso da LGP nas academias de arte ou noutras de formação extracurricular, existentes na comunidade; e, difundir atitudes colaborativas com empresas locais de forma a preparar cenários de empregabilidade recetivos à língua e cultura visual: expressão verdadeiramente intercultural das sociedades inclusivas. (Castro, Moreira e Leite, 2018)

## **7. Associativismo e Liderança na comunidade surda**

O movimento associativo dos surdos encontra-se intrinsecamente relacionado com as primeiras formas de resistência e organização coletiva dos surdos, desde as primeiras décadas do século XIX. Dentro deste espaço de resistência surge em 1834, em Paris a primeiro movimento dos surdos conhecido por Banquete dos Surdos-Mudos, que serviu de mote para o despoletar de outros movimentos e associações que foram surgindo em todos os países da Europa (Benvenuto & Séguillon, 2013). Em Portugal a primeira associação de surdos é criada em 1934, no Porto: grupo recreativo dos surdos-mudos do Porto e, só vinte e quatro anos depois surge a Associação Portuguesa de Surdos como forma de congregar a voz da comunidade surda e de lhe dar representatividade política nos diferentes espaços públicos. Dentro desta evolução associativa, surge em 1993 a associação de surdos da ilha de S. Miguel, tal como revela Maria da Luz:

*“..., quando eu vim do continente...tinha cerca de 23 anos ...eu percebi que era tudo muito diferente...lá no continente havia uma associação de surdos...e havia várias atividades para nos entretermos...aqui não havia nada...E eu quando regresssei, ...à noite pensava muito sobre isto...então eu fui contactar com a professora Purificação e falei que era importante criarmos aqui uma associação...porque as pessoas estão fechadas nas suas casas e não há... e como será no futuro?...Lisboa já tem uma associação... e nós aqui não temos nada...e então falamos imenso sobre isso...eu, a Purificação e também uma psicóloga....a Nazaré. (...) E as três colamos os estatutos das IPSS<sup>72</sup> e adaptamo-los à nossa realidade... e em 1993 conseguimos criar a nossa associação e com muito contentamento começamos a chamar as pessoas para a nossa associação...e conseguimos juntarmo-nos novamente...” Maria da Luz*

---

<sup>72</sup> IPSS- Instituições Particulares de Segurança Social

Maria da Luz, ao contactar com outras comunidades surdas, faz despoletar em si uma nova consciência e responsabilidade social: a responsabilidade de agir e de fazer ouvir a sua voz nos espaços públicos e políticos em prol da qualidade de vida e do bem-estar dos surdos micaelenses. A decisão de constituir a Associação tinha como objetivo primordial a organização de um espaço físico, emocional e cultural que acolhesse as pessoas surdas da ilha, uma vez que estas se encontravam dispersas e isoladas nas suas freguesias, após o encerramento do centro de educação especial dos Açores. A este respeito Maria da Luz refere que:

*“Na época do CEEA<sup>73</sup> tínhamos surdos de todas as ilhas, tínhamos uma comunidade surda Açoriana, agora temos uma comunidade surda micaelense com uma associação... nas outras ilhas, tenho pena que ...continuam sem associações... isolados, não é?” Maria da Luz*

Para além de manifestar-se consciente do isolamento a que os surdos são sujeitos por pertencerem a uma comunidade minoritária, Maria da Luz mantém, também presente o sentimento de isolamento a que todos os ilhéus são sensíveis: o preço de uma insularidade ditada pelo mar. E foi esta insularidade que fez de Maria da Luz a mulher surda, emancipada, presidente de uma associação de surdos e líder dessa mesma comunidade. Uma comunidade aberta ao que acontece para lá da ilha e que acolhe novos surdos vindos de outras comunidades e de outros lugares do país. E, sobre este acolhimento, Emanuel partilha que:

*“Ao princípio eu notei que, como as pessoas não me conheciam, a comunidade surda ficou com algum interesse em relação à minha pessoa: de onde vens? Quem és tu? Qual é o teu nome e o teu nome gestual? Ou seja, quiseram aprofundar um pouco a minha vida.... É assim na cultura surda, as pessoas são muito curiosas e querem saber tudo da via umas das outras e, eu realmente, quando vim já sabia que, isto, ia ser desta forma....ah...Eu tinha uma língua gestual um pouco diferente, a minha forma de comunicar era um pouco mais rápida e fluía mais rapidamente, enquanto aqui parece que a LGP está um pouco mais parada. Ou seja, os gestos têm algumas variações e que são regionalismos e ..., quando vim senti realmente essa diferença, mas fui muito bem recebido e foi muito importante. Eu é que me tentei adaptar a esta [comunidade] porque eu não queria, nem podia exigir, que essas pessoas se adaptassem a mim*

---

<sup>73</sup> Centro de Educação Especial dos Açores

*porque elas já cá estavam, elas é que são as pessoas de cá....e eu tentei e adaptei-me muito bem à comunidade surda açoriana”. Emanuel*

Emanuel refere as diferenças linguísticas e culturais que encontrou na comunidade surda micalense, relativamente à sua comunidade nativa de uma das regiões de Portugal continental. Sobre este assunto, De Clerck (2015) esclarece que as trocas entre os diferentes sistemas linguísticos das múltiplas comunidades de surdos desenvolvem as línguas gestuais, tornando-as mais ricas, diversas e globais, contudo talvez, gradualmente, menos específicas, identitárias e únicas pois o contacto com as línguas gestuais modernas pode fazer esbater os idiomas gestuais nativos e originais. Neste âmbito, para além dos regionalismos e ritmos de produção gestual identificados por Emanuel, são também, sinalizadas dinâmicas associativas diferentes:

*“...no continente as pessoas participavam e comunicavam mais à vontade no movimento associativo, iam a conferências e, eu pensei, quando cheguei cá, que ia ser da mesma forma, mas de facto não é. Parece que está, de facto, muito mais parado. Onde que está o movimento associativo, onde é que está?... Porque realmente a associação existe, mas parece que por dentro, internamente as coisas estão um pouquinho paradas. Quase que não existem conferências. Não existe nada relativamente ao tema da comunidade surda. As pessoas não estão tão preocupadas. Eu estava habituado a uma outra realidade e eu sinto que aqui é tudo um pouco mais parado. Não acompanham tanto o que está a acontecer... no continente as pessoas surdas organizam-se, fazem coisas...aqui não, estão à espera que façam para elas, e eu penso que isto é um bocadinho cultural.” Emanuel*

Emanuel faz sobressair da comunidade surda micalense um alheamento social e participativo dos membros da associação. Um deixar que os outros façam ou uma subserviência, ainda não ultrapassada, dos legados ouvintistas? Talvez, porque a maioria dos surdos da ilha, ainda, não se tivessem reencontrado com os respetivos processos emancipatórios e não tivessem evoluído cultural, emocional e socialmente ao mesmo ritmo que os seus líderes:

*“Mas, também temos surdos isolados, sim...cá também temos surdos isolados que crescem sem língua gestual, e se integram nas famílias de ouvintes, vão para escolas integradas e não se sentem como surdos...ou seja têm um bocadinho... não sentem o deafaud ou seja sentem que são ou foram muito protegidos, foram sujeitos a um*

*determinado protecionismo e não comunicam da mesma forma ...não têm uma língua, Comunicam através da mimica, algumas palavras a nível oral ...estão nas suas freguesias habituados a viver desta forma...e depois não se envolvem com a restante comunidade ,com a restante comunidade surda...realmente existem ainda, muitas destas pessoas isoladas...”Emanuel*

E, deste modo, a relevância da associação parece assumir ainda mais importância, pois sem a sua interferência na vida da comunidade surda, estas pessoas permaneceriam cada vez mais na margem dos excluídos socialmente. Como forma de combater esta exclusão e de fomentar a participação dos surdos são propostas várias atividades:

*“A associação é realmente muito frequentada por surdos e maioritariamente surdos sócios e as pessoas que gostam vão e participam...em atividades de lazer, em festas, em seminários, em algumas coisas que nós organizamos, em eventos, mas cada um tem a sua vida... as suas preocupações e as suas decisões, não são obrigadas a estar. Emanuel*

Emanuel revela uma compreensão pela decisão individual de cada membro surdo da associação, mas deixa antever uma certa melancolia pelo facto de os surdos não serem mais participativos na vida da instituição:

*“O movimento associativo está muito diminuído...ou seja, há muitos surdos, há uma grande parte da comunidade surda que não frequenta a associação porque cada um tem a sua vida.” Emanuel*

Maria da Luz corrobora desta opinião ao afirmar que:

*“A associação sempre promoveu e tentou incentivar a pessoa surda e tenta sempre o melhor para a comunidade surda. O problema é que as vezes cada surdo tem o seu feitio e forma de estar...” Maria da Luz*

As palavras de Emanuel e de Maria da Luz sugerem que, embora a associação esteja aberta a todos os surdos, parece que os surdos ainda estão mais centrados em si que nos outros e que se revelam mais preocupados com o seu bem-estar do que com a comunidade. Ainda não perceberam que é em comunidade que se aprende a liberdade

de se ser: simultaneamente, <sup>74</sup>prêlo e bando (Rodrigues, 2019). Deste modo, parece existir um certo distanciamento de alguns membros da comunidade relativamente a este espaço associativo. Um espaço que congrega, em si, várias oportunidades de apoio, de orientação e atividades lúdicas como esclarece Emanuel:

*“A associação é uma instituição, uma IPSS sem fins lucrativos e pretende ajudar, apoiar as pessoas surdas na sua plenitude de direitos, a tentar vencer os seus obstáculos, (...) e ajudar a encaminhá-las para que consigam alcançar os seus objetivos. A associação tem estas valências todas, estas áreas todas: a parte da interpretação, a parte da psicologia, do atendimento e encaminhamento, do apoio socio educativo ..., no trabalho da quinta, a quinta social e, temos outros projetos para melhorar a qualidade de vida das pessoas surdas...” Emanuel*

Emanuel parece resistir às dificuldades sentidas e reorganiza continuamente as atividades de forma a cativar os surdos da comunidade à participação e ao envolvimento pois tal como salientam Pinho e Menezes (2013) o agente promotor das mudanças e das transformações na comunidade surda é o próprio surdo e Emanuel revela essa convicção quando diz que

*“São os surdos que têm de emponderar e emancipar os outros surdos...” Emanuel*

Emanuel reflete essa vontade de emponderar as pessoas surdas e alerta para a importância de capacitar, precocemente, os pais que têm filhos surdos sensibilizando-os para as especificidades da criança surda, desmistificado preconceitos e encaminhando-os para as escolas que atendam a essas mesmas especificidades:

*“ A associação também tem como objetivo ajudar os pais que tem filhos surdos e encaminhá-los para o seu futuro...quais as melhores possibilidades, as escolas e explicar como é que as suas vidas podem ser feitas com toda a naturalidade...Não podemos pensar só nos hospitais e na saúde...a escola está aberta...e estamos abertos a perceber o perfil de cada pessoa...” Emanuel*

Esta ideia de Emanuel revela a importância que a comunidade surda e os seus líderes dão à questão da intervenção precoce e concomitantemente à emancipação das próprias

---

<sup>74</sup> Relativo ao livro “Um bando nas Córcegas do vento” que aborda questões inerentes às famílias e comunidades surdas.

famílias dos surdos. Ao mesmo tempo, está convicto de que esse empoderamento, também se encontra relacionado com a formação dos surdos ao citar que:

*“Formação para pessoas surdas na realidade, na prática nós não temos...é um dos nossos objetivos maiores, mas na prática não. Infelizmente não conseguimos. Ao nível do nosso orçamento, não o conseguimos fazer, porque as pessoas surdas preferem formação gratuita e nós não conseguimos cobrir essas despesas. Nós já propusemos formação, mas as pessoas não aparecem. E isso acontece reiteradamente...preparamos alguma coisa relativamente à formação e temos de cancelar porque as pessoas não aparecem para as formações...A formação passa também pela sensibilização. Se houver algumas sensibilizações... as pessoas vão, de vez em quando. E que não se pague, tudo bem...as pessoas vão e têm vontade de ir, mas se for a pagar...não, não estão presentes...” Emanuel*

A realidade descrita por Emanuel pode encontrar eco no discurso de Maria da Luz quando esta indica as dificuldades sociais, emancipatórias e económicas vivenciadas por alguns surdos:

*“Ainda há pouco tempo estivemos na associação a falar sobre isto...a questão de existirem surdos (...) com quem estudámos e que desapareceram da comunidade...nunca mais os vimos... e recentemente alguém foi procura-los e trouxe-os à associação...eles estavam muito ansiosos...a mãe não os deixava vir...não têm carta...não têm trabalho,...vivem de pensões...e isto é muito complicado...” Maria da Luz*

Na verdade, o processo de desenvolvimento pelo qual a pessoa surda se assume como sujeito da sua própria autodeterminação é lento. Tal como é lenta a resposta do poder político sobre as questões sobre a diversidade intercultural e sobre a equidade educativa e formativa. A este respeito, Pinho & Menezes (2013) defendem que ser surdo é sinónimo de diferença cultural, de diferença linguística e, obviamente de diferença política. Coelho (2010) consolida este pensamento ao afirmar que o reconhecimento de tais diferenças será sempre sinónimo de um processo de emancipação dos indivíduos e das sociedades e sinónimo de equidade no acesso às oportunidades sociais, educativas, económicas e formativas.

Emanuel reforça este sentido de equidade ao mencionar que o foco da associação são sempre os surdos:

*“A associação...os seus objetivos são os surdos, a comunidade surda... A associação, pretende realmente que exista uma igualdade na qualidade de vida, que exista uma não discriminação, uma maior proteção à pessoa surda, empoderá-la, esclarecê-la a nível de leis...por exemplo... esclarecer sobre os direitos das pessoas...Há pessoas que não sabem e a associação pode ajuda-las também com esse tipo de questões relacionadas com as leis...Também temos os intérpretes para que as pessoas estejam mais capacitadas Para que através dos intérpretes as pessoas possam aceder aos serviços e não se sentirem mais limitadas..” Emanuel*

Relativamente a este assunto, foi lançado 2018, no arquipélago dos Açores, um serviço de vídeo-intérprete para chamadas de emergência para que a comunidade surda possa aceder aos serviços e comunicar com a central da Proteção Civil ou com os bombeiros, tendo sido disponibilizada, para o efeito formação aos profissionais.<sup>75</sup> Este tipo de intervenção política, encorajada pela associação, nos espaços e debates públicos, podem, efetivamente transmutar a realidade das pessoas surdas na medida em que facilitam a sua independência e autodeterminação. Perante a possibilidade de Emanuel, enquanto líder surdo responsável e emancipado, poder contribuir para a mudança da comunidade surda a resposta dada foi a seguinte:

*“Eu? ou isto é mais um problema de cultura e contexto? Eu acho que é a escola...a escola é o número um e também as suas famílias.” Emanuel*

Esta primeira reação de Emanuel leva a que o mesmo procure distanciar-se da comunidade que integra e da associação que lidera, colocando a responsabilidade na instituição família e na escola. Porém, Emanuel aproxima-se do que defende Freire (1970) e conclui o seu pensamento dizendo:

*“vou procurar que esta comunidade acredite em si vou tentar que desenvolvam as capacidades de empoderamento, autodeterminação, quero que eles sejam independentes, mas no futuro não sei...um dia talvez, vá embora..., mas o que importa é o presente.” Emanuel*

---

<sup>75</sup><https://www.tsf.pt/lusa/interior/acoes-lancam-servico-de-video-interprete-para-chamadas-de-emergencia-9600018.html>

É a revelação de uma pessoa consciente da sua responsabilidade de empoderar, desenvolver e emancipar a comunidade surda, pois tal como refere Freire (1970):

A pedagogia do oprimido, que no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí, E tem que ser nos próprios oprimidos que saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

(Freire 1970, p.22)

É o oprimido surdo, motor da sua busca pessoal pela liberdade e ao mesmo tempo sujeito ativo da liberdade dos outros, simultaneamente oprimidos e opressores – Consciente de si mesmo e líder da comunidade que representa.

### **7.1. Surdos e liderança**

O conceito de liderança é polissêmico e tem evoluído ao longo dos tempos. Assim, entendida ao longo dos anos como práticas de influência, a liderança começou, nas últimas décadas a estar associada, essencialmente, à ideia de um continuum transformacional ou “processo de alcançar resultados válidos, agindo ao mesmo tempo com respeito, preocupação e justiça para com o bem-estar de todos os envolvidos”. Deste modo, as boas práticas de liderança encontram-se associadas não só ao desenvolvimento dos indivíduos como também ao melhoramento das comunidades e das organizações, transformando-as em sistemas de sucesso continuado (Blanchard, 2007, p. xii). Este conceito transformacional de liderança apresentado por Blanchard (2007) encontra-se relacionado com o parecer de Hargreaves & Fink (2007) que defende a sustentabilidade<sup>76</sup> dessa liderança associada à educação:

A liderança e a melhoria educativa sustentável reservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.

Hargreaves & Fink (2007, p. 31)

Considerando tais perspetivas o conceito de liderança apresenta, igualmente, distintas conotações nos discursos partilhados pelos participantes deste estudo. Assim, partindo de um discurso que faz referência ao líder como alguém que se apresenta

---

<sup>76</sup> “O termo sustentabilidade foi cunhado no campo ambiental por Lester Brown, fundador do Worldwatch Institute, no início dos anos 80. Este definiu como sustentável uma sociedade que é capaz de satisfazer as suas necessidades sem diminuir as oportunidades de as gerações futuras satisfazerem as suas” (Blanchard, 2007, p.309)

num nível superior e com uma prática de liderança difícil de alcançar, Benvindo revela que:

*“Eu não sou líder (...) líder? Não sou. Eu sou eu! Eu fui aprendendo a ser autônomo. Eu gosto de ser autônomo e no meu tempo livre vou fazendo algumas coisas. Mas não penso em ser líder. Se me chamarem para alguma coisa, estou sempre disponível para ajudar. Alguns surdos já me pediram para os ensinar alguma coisa de fotografia e eu ajudei, com todo o gosto. Eu, líder? Líder é algo diferente. Líder quer dizer alguém que está num patamar um pouco superior. Eu não, eu ainda estou em igualdade com a maioria das pessoas. Não sinto que esteja ainda nesse patamar.” Benvindo*

Esta exposição de Benvindo encontra eco em Neto (2000) quando esclarece que ser líder é assumir-se como alguém que detém uma posição mais elevada, num determinado grupo, influenciando nas dinâmicas funcionais desse mesmo grupo. Deste modo o exercício da liderança surge conotado com a capacidade de influenciar os pensamentos e as ações dos outros, com vista à concretização de determinados objetivos. E, dentro desta perspectiva, Benvindo desvincula-se da figura de líder, pois embora revele mais autonomia e partilhe conhecimentos específicos relacionados com a fotografia, considera-se igual aos seus pares. Ou seja, não considera ter alcançado um nível superior para exercer tal papel.

Partindo da interpretação de liderança apresentada por Neto (2000), Blanchard (2009) sugere que num bom líder, a capacidade de influenciar os outros deve ser colocada ao serviço das pessoas e das instituições, uma vez que o foco do seu objetivo é libertar “o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar um bem superior” Blanchard (2009, p.10). Este modelo de liderança reflete-se nas palavras de Ana Vitória quando revela a sua vontade, não só, de reunir os jovens surdos da ilha, mas também, de constituir um departamento da juventude, integrado na associação de surdos. Um departamento que espelhasse a identidade dos jovens surdos micalenses e que integrasse, posteriormente a Comissão Nacional de Jovens Surdos:

*“Eu já fui presidente da CNJS (Comissão Nacional de Jovens Surdos) ... o presidente da federação de surdos disse que era melhor a associação criar um departamento da juventude...porque sentia que era a identidade de uma comunidade de surdos micalense. Era uma identidade muito própria... e depois então, esse departamento podia filiar-se na CNJS (...) [neste sentido], organizei alguns eventos e aprendemos*

*muito. Foi muito interessante. Vamos lá ver se no próximo ano se eu consigo incentivar mais alguém a continuar este projeto e trazer mais jovens para a associação. Eu sinto que era muito importante.” Ana Vitória*

A forma como, Ana Vitória perspetiva a sua prática de liderança, está relacionada com o aprender em conjunto e com o construir identidades e conhecimentos de forma colaborativa. Esta liderança envolve oportunidades para trazer à superfície e para mediar perceções, valores, crenças, informação e pressupostos através de uma conversação contínua, tal como sugerem Hargreaves e Fink (2007). Neste âmbito, o sucesso da liderança depende do empenho do líder em alcançar os objetivos, do seu envolvimento com a condição humana da organização e no seu compromisso com o desenvolvimento identitário dos jovens surdos micaelenses tal como esclarece Ana Vitória:

*“A articulação [com a CNJS de Portugal Continental] é importante..., Sim. Mas, ...uma vez que temos uma identidade própria..., de jovens que se identificam culturalmente..., construir a nossa própria identidade e consolidar a nossa história, a nossa língua, a nossa cultura enquanto grupo de jovens...é o nosso objetivo, e só depois partilhar.” Ana Vitória*

Esta intenção de formar culturalmente a comunidade surda e de consolidar a sua história e os seus valores visuo-espaciais deixa transparecer, nos discursos de Ana Vitória, uma breve preocupação não só com a consolidação da identidade do grupo, mas também com o empoderamento do jovem surdo na sociedade micaelense. Relativamente a este posicionamento de Ana Vitória, Zangara (2011) revela que, independentemente do grau de eficácia, todos os líderes surdos parecem ter em comum a paixão de defender a justiça social como um meio de alcançar equidade, sucesso e bem-estar para a comunidade surda pois, “o líder surdo protege e promove os direitos da comunidade surda (Zangara, 2011.p2).” Este tipo de liderança, enquadra-se também, no discurso de Maria da Luz:

*“Eu não penso que sou modelo (...) aliás, penso que não sou líder. Apenas, fico preocupada pelo facto de as pessoas não terem trabalho, as pessoas estarem sozinhas, serem proibidas de casar. Fico preocupada com o facto de os pais impedirem os filhos de fazerem as suas vidas...” Maria da Luz*

Maria da Luz revela uma consciência social que apela para uma operacionalização dos direitos da pessoa surda, não só, à inclusão na comunidade, como também à equidade de acesso ao emprego, à constituição de família e ao seu pleno desenvolvimento afetivo, cultural e emocional: emergências dialógicas de uma sociedade verdadeiramente democrática, humana, livre e intercultural pois tal como Freire defende “ Não há consciências vazias, por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo” (Freire, p.10). É esta necessidade de humanizar o mundo dos surdos que sustenta a liderança de Maria da Luz, ao mesmo tempo que dá forma e sentido ao seu diálogo existencial. Um diálogo que “elabora o mundo em comunicação e colaboração. Um diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso de colaboração na construção do mundo comum.” (Freire, p.10)

*“... Quando se criou a associação isso era uma preocupação minha [o isolamento dos surdos]...[com a associação], começou-se a ver o casamento entre pessoas surdas que se encontravam e que, hoje, são muito felizes... agora, eu modelo?...pensar que tenho de fazer coisas porque sou modelo?...não! Eu tenho esta preocupação!” Maria da Luz*

O objetivo de fundar a Associação como forma de reunir a comunidade surda e de promover os seus direitos fez com que Maria da Luz alcançasse o status de modelo (líder) surdo na comunidade micaelense. A este respeito, Ana Vitória esclarece que:

*“No princípio usava a língua gestual de forma informal e o meu modelo era a Maria da Luz. Mais tarde...surgiram outras pessoas que também funcionaram como modelos mas...são modelos surdos...eles também trabalham, são modelos a nível profissional...por exemplo o Augusto Vieira uma pessoa que é um modelo para mim... e que me deixa muito emocionada quando falo sobre isto porque realmente gosto muito dele a nível profissional...ele é uma referencia também a nível pessoal...” Ana Vitória*

Pelo discurso de Ana Vitória poderemos inferir que, por um lado a liderança é aprendida em comunidade e quando tal acontece a sucessão do líder ocorre de uma forma natural e sustentável (Blanchard, 2007). Simultaneamente, o discurso de Ana Vitória, também sugere que os líderes surdos são fontes de inspiração, de confiança, de coragem e de exemplo a seguir e a partilhar pois, tal como Zangara (2011) indica o líder surdo ouve os membros da sua comunidade, expressa empatia, comunica com facilidade, interage com a comunidade ouvinte, é perspicaz, aceita e sente o incognoscível e, prevê o imprevisto. Zangara (2011) sugere ainda que “os líderes surdos

devem ter mais uma armadura de confiança para enfrentar o desconhecido - mais do que aqueles que aceitam sua liderança.” (Zangara, 2011, p.41) E, foi esta confiança em aceitar novos desafios, esta coragem em enfrentar o desconhecido e esta capacidade em recomeçar quando é necessário que faz nascer em Maria da Luz um sentimento de felicidade e de orgulho pelos feitos alcançados não só ao nível da comunidade e da Associação de Surdos como também, a nível pessoal:

*“E, em 1993 nasceu a ASISM, a Associação de Surdos da Ilha de São Miguel. O contentamento era muito, e o entusiasmo também. Então, começamos a chamar as pessoas e conseguimos juntarmo-nos, Surdos Juntos e Unidos, For ever.”* Maria da Luz

Sobre a temática da liderança os estudos de Baynton (2005, apud Zangara, 2011) sugerem que os líderes surdos precisam ter uma experiência pessoal e profissional bem-sucedida e, Maria da Luz transmite-nos esse sucesso na seguinte intervenção:

*“... E depois consegui! Consegui terminar o meu mestrado! E hoje, sinto muito orgulho. Estou muito orgulhosa daquilo que consegui! Estou muito orgulhosa de mim.”* Maria da Luz

Aliado ao sucesso pessoal e profissional, os estudos de Baynton (2005, apud zangara, 2011) indicam também que o aconselhamento em início de carreira é crucial para as mulheres surdas alcançarem posições de liderança. Maria da Luz elucida-nos sobre este facto ao revelar que:

*“Quando tinha vinte e dois anos convidaram-me para ir a Lisboa, ao Continente. Convidaram-me, a mim... para fazer uma formação de formadores: fiz a formação em Língua Gestual Portuguesa, com um professor [muito importante para a comunidade surda.] Estive lá um ano.”* Maria da Luz

A este processo de desenvolvimento pessoal e emancipatório de Maria da Luz associa-se o discurso de Blanchard (2009) quando afirma que “um líder eficaz é aquele que opta por um percurso transformador” (Blanchard, 2009, p.93). E, na comunidade surda, este percurso transformador encontra-se associado à conquista da Língua Gestual, ao desenvolvimento das identidades visuo-espaciais, ao assumir de uma diversidade cultural e à constituição de associações que congreguem e promovam a reunião do povo surdo. Maria da Luz acaba por afirmar essa liderança ao revelar:

*“É verdade, já várias pessoas me disseram que sou um modelo porque divulguei e ensinei a LGP, porque fundei a associação, porque tentei promover a independência da pessoa surda, porque eu consegui essa independência e estava aqui sozinha<sup>77</sup>. Agora não, há outros modelos, outros líderes. Há outras pessoas surdas. Mas claro, eu fico muito orgulhosa por sê-lo” Maria da Luz*

É esta vontade, de cuidar de todas as pessoas e organizações, que transforma a prática de liderança num ato emancipatório socialmente justo. Deste modo, ao tornar livre e emancipada a sua comunidade surda, Maria da Luz torna-se promotora da sua própria emancipação e assume uma liderança transformadora e sustentável no mundo surdo. Uma liderança capaz de promover a coesão na diversidade evitando o alinhamento estandardizado das políticas sociais, económicas e educativas e apostando em práticas de aprendizagem comunitária, mais justas, inclusivas e democráticas, pois “não há nada tão desigual quanto o tratamento igualitário para pessoas que não são iguais (Frankfurter<sup>78</sup> apud Blanchard, 2009).

Tendo como fundamento os pensamentos de Blanchard (2007) e de Hargreaves & Fink (2007) que enaltecem a liderança transformacional e sustentável como promotora da coesão na diversidade expomos o parecer de Maria da Luz sobre o implante coclear<sup>79</sup> e o modo como a associação de surdos acolhe os surdos implantados:

*“...os implantados são ainda muito recentes [na ilha de S. Miguel]...adultos não temos ainda... podemos ver, um dia,...como é que essas crianças[surdas, implantadas] se vão identificar com a comunidade... por outro lado eu digo...Há 10 anos eu era contra o implante...completamente contra aos implantes...contra...contra contra...mais tarde*

---

<sup>77</sup> Maria da Luz é nativa de outra ilha.

<sup>78</sup> Felix Frankfurter, do supremo Tribunal de justiça dos Estados Unidos (Blanchard, 2007,p.87)

<sup>79</sup>Implante Coclear(IC)- “Conhecido popularmente como ouvido biônico, o implante coclear é um dispositivo eletrónico que tem o objetivo de substituir as funções das células do ouvido interno de pessoas com surdez profunda que não são beneficiadas pelo uso de aparelhos auditivos. É um equipamento implantado cirurgicamente na orelha que tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras.” <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/implante-coclear>

“Embora o IC não possa recuperar a audição normal, a grande maioria dos pacientes passa a ouvir bem mais e melhor com ele. O objetivo principal do IC é dar ao paciente acesso aos sons que compõem a fala. Entretanto na prática, os resultados podem variar desde a capacidade de perceber sons do ambiente, o desenvolvimento de uma fala e comunicação oral excelentes. até à reabilitação e outros fatores mais difíceis de se estabelecer, como a integridade e viabilidade do nervo auditivo. O resultado final depende da idade, tipo e duração da surdez, linguagem oral prévia, dedicação do paciente e da família” <https://portalotorrino.com.br/a-vida-apos-o-implante-coclear/>

*foram surgindo... fui lendo algumas coisas...fui conhecendo melhor o mundo dos implantes e agora eu percebo...mas isto é uma decisão dos pais sobre o futuro dos filhos...e eu aceito e são todos muito bem vindo na associação...mas se os pais não querem que eles aprendam língua gestual o que é que eles vão fazer à associação? Acabam por não se integrarem na associação, mas sim...se forem implantados e usarem língua gestual...porquê não participarem na associação? Parece-me ser o mais correto...”<sup>80</sup> Maria da Luz*

Talvez seja este o momento em que Maria da Luz se revela como mulher surda, emancipada e livre, capaz não só, de reformular os seus pensamentos e as suas crenças sobre a diversidade do povo surdo, mas também de escolher fazer parte de uma associação que acolhe essa diversidade, e por isso mesmo, de uma associação que se assume em mudança, pois

Se a mudança é inevitável, mas imprevisível, então a melhor tática de sobrevivência consiste em agir de forma a manter a maior diversidade possível (...) A diversidade confere resiliência, adaptabilidade e capacidade de regeneração.

(David Suzuki & McConnell, 1997 apud Hargreaves & Fink, 2007, p.200)

E é dessa resiliência, adaptabilidade e capacidade de regeneração que se reorganizam as associações conscientes do mundo global e intercultural e que primam pelo poder da inclusão e da democracia. A este respeito Freire (1970) esclarece

Ao terem a percepção como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade e, ampliando o horizonte do perceber mais facilmente vão surpreendendo a sua visão de fundo das relações dialéticas entre uma dimensão e outra realidade.

(Freire, 1970, p.63)

E, é dessa resiliência, adaptabilidade e capacidade de negociação que se faz liderança. De facto, tal como sugere Zangara (2011) a qualidade da liderança da pessoa surda encontra-se relacionada com a adaptabilidade e com a gestão das interações que o líder estabelece não só na sua comunidade surda, como também na comunidade ouvinte: Elo e ligação entre oprimidos e opressores

*Eu adoro a comunidade surda e adoro a comunidade ouvinte e consigo integrar-me nos dois mundos...viver num mundo só de surdos...não...sinto que poderia desenvolver-me*

---

<sup>80</sup> “Alguns membros da cultura Surda, (...) defendem que o uso disseminado do implante coclear acabará a longo prazo por extinguir a cultura Surda tal como a conhecemos hoje.” <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31889/1/JoaoPMSoares.pdf>

*pouco... eu preciso de estar em contactos com ouvintes para aprender e evoluir mais....  
E tendo esse conhecimento tento fazê-lo passar à comunidade surda para a ajudar a  
evoluir...” Maria da Luz*

Maria da Luz parece saber que ninguém se liberta sozinho: os homens apenas se libertam em comunhão (Freire, 1970)

## **8. Comunidade Surda e comunidades de aprendizagem (física e virtual)**

O motor de desenvolvimento das comunidades surdas é a sua identidade cultural fortemente marcada por uma língua viso-espacial promotora de aprendizagens, de evolução, de conhecimentos e de interações sociais: a língua gestual essência da cultura surda que renova, revitaliza, humaniza e congrega as pessoas surdas (Quadros, 2003). Associado a este parecer, Eiji (2013) classifica as as comunidades surdas como “espaços de partilha linguística e cultural, presentes em milhares de cidades do mundo que reúnem surdos e ouvintes – em geral, usuários de línguas de sinais – com interesses, expectativas, histórias, olhares ou costumes comuns.” Emanuel partilha desta ideia de comunidade e explicita que:

*“A comunidade surda somos todos. Todos aqueles que estão envolvidos com surdos. Só surdos? Não, não são só surdos. São as pessoas que sabem LGP: as intérpretes, as famílias, os pais com filhos surdos, os professores, os formadores. Todos os que estão envolvidos, todos os que defendem os surdos, língua gestual e a nossa cultura... Não são só os surdos, claro que não.” Emanuel*

A forma como Eiji (2013) e Emanuel descrevem a ideia de comunidade surda remetem-nos para as comunidades de prática de Wenger (1998) cujos membros partilham interesses profissionais, lúdicos, existenciais ou outros e colaboram no melhoramento da própria comunidade.

Relativamente a esta ideia de comunidade, Maria da Luz sugere que a evolução da comunidade surda se encontra relacionada com os tipos de sistemas de educação para os surdos sendo que, essa comunidade surda, até à década 1980 se reunia no centro de educação especial:

*“A escola...O centro...o CEEA eu sinto que era o melhor...para mim foi sempre o melhor... todos os dias se falava em língua gestual, ... eramos uma comunidade de verdade, porque nos ajudávamos, aprendíamos juntos,... eramos autónomos, eramos independentes... tínhamos trabalho mais facilmente...comunicávamos razoavelmente nesses locais de trabalho...agora é diferente...é muito, muito diferente...Para mim...eu...preferia o modelo CEEA...para mim era o modelo perfeito...olhem para mim! Estou aqui...e consegui!” Maria da Luz*

Maria da Luz manifesta um saudosismo pela sua comunidade, a sua família surda, o seu espaço de afetos, aprendizagens, partilhas e desafios e coloca em comum as suas memórias relativas à escola que viveu, ainda em plena segregação insitucional e revelando-se, aparentemente, defensora deste tipo de comunidade de cariz quase familiar, uma vez que:

Quando não se nasce em um território surdo, quando não se é filho de surdos para poder partilhar de uma língua visual e gestual desde o mais cedo possível, depositam-se na escola de surdos as expectativas da renovação cultural, além da esperança de compreender os acontecimentos de um mundo naturalizado como construído para a maioria ouvinte.

Lopes & Veiga-Neto, 2017, p.700)<sup>81</sup>

Talvez esta citação de Lopes & Veiga-Neto (2017) explicita, de algum modo, a razão pela qual Maria da Luz associa, continuamente, a noção de comunidade surda à escola:

*“Na escola de referência os surdos acabam por se encontrar e formar uma pequena comunidade...com intérpretes, com professor de língua gestual portuguesa, ter várias disciplinas...isto é muito positivo” Maria da Luz*

Maria da Luz procura dar forma à escola que anseia e ao mesmo tempo delinear os espaços de funcionamento da comunidade surda:

*“ ...agora eu que já estudei...sinto que para não vivermos numa comunidade desintegrada..., não tem de existir um centro só, só com surdos...os ouvintes também teriam de ir a estas escolas...esta integração teria de ser necessária, mas os moldes... Acho que durante algum tempo, as crianças deviam viver em comunidade na escola de*

---

81

[https://www.researchgate.net/publication/320262508\\_Acima\\_de\\_tudo\\_que\\_a\\_escola\\_nos\\_ensine\\_Em\\_de\\_fesa\\_da\\_escola\\_de\\_surdos](https://www.researchgate.net/publication/320262508_Acima_de_tudo_que_a_escola_nos_ensine_Em_de_fesa_da_escola_de_surdos)

*surdos e, depois, então ingressarem na comunidade ouvinte, nas escolas com ouvintes, ... e depois para a universidade, ...para o seu futuro.” Maria da Luz*

Lopes e Veiga-Neto (2017) clarificam o pensamento de Maria da Luz quando revela que os surdos não pretendem lutar contra práticas de inclusão, mas sim resistir às práticas normalizantes do colonialismo ouvintista:

os intelectuais surdos (...) não mais fazem lutas contra as práticas de inclusão, mas de dentro delas resistem às práticas de normalização que elas impunham aos surdos, ou seja, de dentro das práticas inclusivas, recriam formas de resistência aos jogos que forçam a inclusão. Não se parte mais de lutas baseadas na denúncia de exclusão, mas das condições de cada indivíduo para estar incluído.

(Lopes e Veiga-Neto, 2017, p.701)

Lopes e Veiga-Neto (2017) sustentam as intervenções de Maria da Luz que associam explicitamente a escola ao funcionamento das comunidades surdas. O interesse pela luta sobre os distintos aspetos das comunidades reúne os seus membros nos mesmos objetivos: alcançar para o surdo uma educação verdadeiramente inclusiva, criar oportunidades equitativas de acesso ao emprego; facilitar a vida em sociedade e promover a emancipação do povo surdo. E, é neste sentido que a comunidade surda poderá ser associada à ideia de comunidade de prática defendida por Wenger (1998) uma vez que os surdos se revelam comprometidos com o desenvolvimento do grupo comunitário, com o desenvolvimento dos seus pares e com o seu próprio desenvolvimento pessoal. E, para a comunidade surda a raiz deste desenvolvimento encontra-se na emergência precoce da criança surda na sua comunidade para aprender a ser na sua cultura, no seu complexo identitário e na sua língua. A este respeito Benvindo e Emanuel sugerem:

*“ É importante que os pais venham com os seus filhos bebés, eles precisam aprender desde cedo. Precisam saber que existem outros surdos, crianças e adultos...todos juntos.” Benvindo*

*“Devemos possibilitar que as crianças cresçam com modelos surdos capacitados. Há temas e conceitos muito importantes que precisam ser explicados mas a autonomia passa por terem modelos surdos que já sejam independentes e emancipados e que resolveram as suas barreiras....e a comunicação, nós sabemos que é a primeira e principal barreira...mas com a comunidade surda capaz .Sim eu acredito que sim...é simples pois a comunidade acaba por explicar-lhes e dar-lhes o conhecimento sobre*

*muitos temas extra acadêmicos e que não são dados nem trabalhados na escola...é preciso mostrar-lhes o mundo, capacitá-los para agirem sobre o mundo...e para isso é preciso aprenderem em comunidade a nossa história, a nossa cultura, a nossa língua: ” Emanuel*

Estas intervenções de Benvindo e de Emanuel são sustentadas por Lave (1996 ) ao sugerir que, para respeitar a função social e comunicativa da língua, a aprendizagem deverá ser situada e abranger os ouvintes mais próximos, família, pares e restante comunidade educativa. Esta participação ativa da família no desenvolvimento da língua gestual poderá evitar uma brecha cultural entre a escola e a família ou entre o aluno e a escola e, especificamente no caso dos surdos entre o aluno e a família, se esta for ouvinte, pois tal como Bernstein (apud Domingos, 1986, p.61) afirma “ entre a escola e a comunidade a que pertencem alguns alunos pode existir uma descontinuidade cultural, baseada em dois sistemas de comunicação radicalmente diferentes”, no nosso caso a língua gestual portuguesa e o português. Neste sentido, o manejo de duas línguas participará na coesão cultural das comunidades surdas e ouvintes, na vinculação familiar e no desenvolvimento das escolas como comunidades de aprendizagem”. E, sobre esta coesão cultural das comunidade surdas e ouvintes, Benvindo acredita que:

*“Na minha opinião os surdos deveriam ir um bocadinho também ao mundo dos ouvintes porque...claro que é um mundo diferente, mas por exemplo, no mundo do trabalho nós temos colegas ouvintes e tem que haver uma maior sensibilidade nós temos que ir mais a este mundo de ouvinte também...ah...por ex. se houver algum problema se o surdo for contactando com a comunidade ouvinte também saberá adaptar melhor....” Benvindo*

Benvindo sugere que a pessoa surda deve ser flexível e disponível para a construir aprendizagens nas duas comunidades pois, é pelas interações individuais e pelas conexões comunitárias que o conhecimento ganha significado. A este respeito Lave (1996) defende que a aprendizagem situada enaltece as dinâmicas das experiências quotidianas culturais e sociais. Simultaneamente, esta vertente social e cultural da aprendizagem permite a vivência de experiências significativas que irão influir na construção das identidades surdas e na transformação das comunidades (Wenger, 1998). Porém esta convivência intercomunitária ou mesmo comunitária, embora contribua para

o desenvolvimento dos sistemas nem sempre se revela simples ou consensual tal como menciona Benvindo:

*“ Na nossa comunidade temos os surdos severos, profundos moderados, parciais....implantados...somos muito diferentes e... esta situação é um bocadinho estranha e complicada....porquê? implantados, num lado...pessoas que ouvem algum som ambiente...outros têm terapia da fala...uns que usam o oralismo e outros que usam a LGP....depois destes temos então importância da estrutura da língua gestual portuguesa. Por exemplo nas escolas os professores são modelos....e os implantados...também podem aprender a LGP mas faltam-lhes a identidade, ...falta tempo ... congregar todas estas ....é algo que leva tempo...O surdo parcial também é diferente...para mim ....eu não sou contra aos implantes...eu não sou nada contra aos implantes...a minha preocupação é a pessoa surda... haver uma pessoa surda modelo para estes implantados...para que eles se possam desenvolver e uma forma mais rápida...o importante é que saibam língua gestual porque somos comunidade surda...”*  
Benvindo

Benvindo coloca em destaque não só a diversidade humana que caracteriza a população surda como também a dificuldade de se ser comunidade com todas estas diferenças. Contudo, são essas diferenças que tornam a comunidade surda numa verdadeira comunidade de aprendizagem. E, relativamente à diversidade dos surdos que caracterizam a comunidade, Ana Vitória revela que o facto de a comunidade surda micaelense ter acolhido surdos de outras regiões, continentais, do país contribui para a evolução da comunidade:

*“Sim, a chegada de outros surdos, foi muito positivo, as cabeças abriram-se um bocadinho...também com gestos novos... a língua ficou mais rica e isso acabou por influenciar os surdos que já cá estavam e permitiu de desenvolver um pouco mais, também,...os temas de conversa, porque elevamos um bocadinho o nível... coisas que acontecem no dias a dia .... Questões e preocupações...que existem agora...que são atuais...por exemplo...agora o telejornal fala do banco...da crise...estes problemas passaram a fazer parte também da comunidade surda micaelense e são falados, debatidos...o que antes não acontecia, antigamente...”*Ana Vitória

A evolução destas comunidades culturais e linguísticas depende não só da diversidade dos seus elementos como também da capacidade de adaptação à novidade e à diferença e, simultaneamente, à disponibilidade conjunta para a reconstrução de saberes. Esta dicotomia participação /reconstrução torna-se, assim elemento chave para a manutenção e sobrevivência deste sistema comunitário onde cada elemento interage participando na construção e enriquecimento da sua própria língua, da sua própria história e da sua própria cultura. Neste sentido, também para quem chega e traz memórias de outra comunidade precisa de reaprender outros sentidos culturais e outras especificidades da língua tal como menciona Emanuel:

*“Não são grandes diferenças não é? São coisa básicas por exemplo...ia agora falar da cultura mas vou deixar isso para mais tarde... mas em relação à língua, por exemplo, o gesto emprestar : um é feito com o [e] no queixo enquanto que o gesto que eu tinha para emprestar não tinha a configuração de [e] mas sim a configuração de [l]...o gesto de conhecimento é também um pouco diferente, a configuração e o gesto que aqui se usava para conhecimento eu usava para já vi alguma coisa, ou seja, são coisas que já fazem parte da educação e é assim que está...e eu não corrijo e respeito...”*  
Emanuel

Neste jogo a nossa experiência e a nossa visão do mundo irá moldar o outro através de uma relação recíproca que vai de encontro à essência de quem somos. E, neste jogo o “eu” e o “tu” são reflexos um do outro mas cada um terá a sua própria forma de sentir e de olhar os diferentes universos *surdos* (Wenger,1998).

E, no âmbito dos diferentes universos surdos, Ana Vitória revela-nos um universo virtual criado para partilha de aprendizagens de conhecimento entre mulheres surdas - cenários de uma comunidade de aprendizagem virtual:

*“Temos um grupo no Facebook...no qual abordamos vários temas... mas a maioria são alunos de LGP e depois outros surdos vão-se juntado... discutimos algumas questões sobre a língua como gestos, cultura,...e também temos um grupos de mulheres surdas... que é Facebook (...) abordamos algumas dúvidas ... problemas de tudo, tudo... por exemplo menstruação, temas sexuais, sobre cabelo, maquilhagem, pele...tanta coisa e depois nós vamos partilhando as experiências de cada uma e vamos filmando e explicando as experiências através de uma partilha...e postamos nesse grupo de*

*facebook privado. E , na minha opinião esses posts acabam por fazer a diferença. Às vezes há pessoas que estão mais isoladas ...ou sêniores...Pessoas de mais idade com algumas dúvidas e que têm vergonha de perguntar e de se manifestarem publicamente por exemplo...fomos, foram três mulheres que se lembraram e formaram este grupo, esta comunidade...” Ana Vitória*

Ana Vitória coloca em destaque duas comunidades distintas de aprendizagem que funcionam virtualmente, no facebook. Um grupo formado por alunos surdos de língua gestual que partilham o espaço para construir conhecimento sobre a história, cultura e língua do povo surdo. E, outro grupo constituído só por mulheres que partilham o espaço para colocar dúvidas, construir saberes e renovarem conhecimentos sobre as especificidades inerentes ao género feminino. No que concerne a estas questões de género, Emanuel menciona que as raparigas adolescentes também se agrupam para partilhar conhecimentos e revela que:

*“As raparigas juntam-se com os batons, Facebook...são muito vaidosas...é uma questão um pouco mais de género...Se houver uma coisa muito interessante para falar, então no intervalo juntam-se todos, rapazes e raparigas...” Emanuel*

Emanuel deixa transparecer que para além do grupo de raparigas se juntar para partilharem os seus conhecimentos sobre maquilhagem, por vezes também aproveitam os intervalos na escola para se reunirem com os surdos rapazes para combinarem algumas atividades, falarem sobre alguns assuntos relativos às pessoas ou comunidade surda, partilharem alguma novidade ou tirarem dúvidas sobre os telemóveis:

*“Os surdos são autodidatas...aprendem uns com os outros ou sozinhos e partilham o que descobriram ...a linguagem tecnológica é muito visual...e é disso que os surdos gostam e precisam...” Emanuel*

Ana Vitória consolida esta ideia de Emanuel e explicita que na verdade os adolescentes usam algumas aplicações digitais para facilitarem a comunicação e passarem informação sobre alguns acontecimentos. As aplicações mais usadas são o chat do Facebook e o Skype:

*“O WhatsApp...no continente sim...usam muito o WhatsApp (...) mas aqui não é muito frequente...aqui é mais o Skype e o face...o chat do Facebook...” Ana Vitória*

E, é nestes diálogos que os adolescentes vão estabelecendo entre si, quer no espaço físico da escola, da associação ou das ruas da cidade, quer nos espaços virtuais do skype ou do facebook que os surdos vão consolidando a sua identidade surda e confirmando a sua presença na comunidade: reflexos de uma comunidade de aprendizagem promotora de um desenvolvimento individual que, graças à partilha se funde num processo amplamente, coletivo Wenger (1998)

## 9. Música

A música nem sempre se revelou uma dimensão atrativa, nem muito bem aceite pelos Surdos. Segundo Hagiara – Cevellini, (2003) este sentimento de rejeição encontra-se relacionado com a utilização de métodos sensoriais que visavam a oralização da criança, submetendo-a a exposições sonoras e treino auditivo. Prendia-se, com estas práticas, o desenvolvimento de algumas capacidades como perceber a altura e a intensidade do som ou discriminar timbres, tendo em vista uma melhor perceção auditiva, melhores competências de fala e melhor qualidade vocal. Afirmo a autora que nenhum dos métodos sensoriais [multissensorial e unissensorial] prevê o uso da música como fonte de prazer ou realização humana e que,

Os sujeitos (...) que tiveram experiências musicais na linha do treinamento foram os que mostraram sinais de rejeição à música (...) os que vivenciaram a música como fonte de prazer mostraram maior envolvimento com ela (...) deste modo, as experiências musicais gratificantes, na infância, podem ser a pedra inaugural para o ser musical do Surdo (...)  
(Hagiara – Cevellini, 2003, p.202 e p.204)

Aliado às experiências musicais gratificantes em idade precoce, obviamente, que existe também a predisposição para sentir mais um instrumento do que outro, assim como manifestar gosto por um ou mais estilos de música, em detrimento de outros tal como indicam as intervenções seguintes de Benvindo (docente Surdo) e Pérola (jovem Surda) durante um espetáculo, de rua, dado por uma guitarrista e cantautora:

*“Não acho muito interessante... a guitarra não sinto muito...e o que ela canta também não percebo (...)” Benvindo*

Laborit (1996), na sua biografia faz alusão a este relacionamento distante e misterioso com os cantores e aproxima-se de Benvindo quando indica que, “O campo da música é muito vasto, imenso. Muitas vezes, me perdi nele. No que respeita ao canto, constitui

um mistério. (...) Os cantores não me causam nada (...) não consigo sequer imaginar a música que paira acima deles.” (Laborit, 1996, p.33)

Em relação ao mesmo espetáculo, Safira revelou o seguinte:

*“Eu gostava se fossem tambores...esses eu sinto cá dentro.. a guitarra não sinto e a voz também não.” Pérola*

Laborit acompanha o sentir de Pérola, quando distingue a música africana, com som de tambor, da música clássica: “(...) Adoro música de Africa. O tam-tam é uma música que vem da terra. Oíço-a com os pés, a cabeça, o corpo inteiro. Quanto à música clássica, tenho dificuldade. Paira muito alto, no ar. Não consigo alcançá-la.” (Laborit, 1996, p. 32)

Para além de os estudos de Haguiara Cevellini (2003) e o conhecimento de Laborit (1996), justificarem, de alguma forma estas intervenções, o facto de o espetáculo de música se ter realizado na rua reduziu o impacto das vibrações, limitando o acesso, de Benvindo e de Pérola, ao mundo do espetáculo sonoro.

Porém, este posicionamento relativamente à música não se revelou contínuo ou constante, em todos os momentos musicais, como veremos de seguida, em “Tremor”, festival de música, inclusivo.

### **9.1. Música inclusiva**

“O vínculo entre os Surdos e a música (...) sugere a convicção de que a dimensão musical da vida é, determinantemente inclusiva e holística. Inclusiva por ser universal e holística por ser tangível a quase todos os sentidos. E, num sentir Surdo, a música é, essencialmente, corpo e vibração” (Castro & Carvalho, 2019, p.2).

Com base nesta ideia, na Primavera de 2018, na ilha de S. Miguel, foi organizado um festival de música, verdadeiramente inclusivo, “Tremor”. Sobre este evento, um dos organizadores esclareceu que:

“O que nós criamos é um espetáculo que tem por base a música. É um ponto de partida, porque é universal, mesmo para surdos, e depois cada pessoa, cada grupo, cada comunidade, dá o seu ‘input’”<sup>82</sup>.

Este tipo de *performance* é construído, colaborativamente, com músicos e poetas da ilha aos quais, se juntam a comunidade surda micaelense e integra, essencialmente, “projetos de comunidade que se ligam a lugares concretos, através de mediação artística”<sup>1</sup>. Esta experiência musical focou-se na exploração do som, em ativar as diferentes particularidades dos participantes e do espaço e, em criar algo de singular que perdure na memória do festival micaelense. Em relação às particularidades dos participantes, um dos responsáveis pela organização do espetáculo esclarece:

“É evidente que os surdos comunicam muito com a língua gestual, e isso é muito interessante, do ponto de vista performativo, do movimento, e usamos isso. Mas também é muito interessante a forma gramatical como a língua gestual põe as coisas (...), a forma como divide as palavras, como mima as palavras, a forma como diz e não diz coisas (...) A música, explicaram-nos, não se lhes entra como aos ouvintes. Chega-lhes pelo chão, pela vibração até poder ser sentida e se conseguir ouvir por dentro”<sup>83</sup>.

Atendendo a esta especificidade dos Surdos, a inclusão de instrumentos de precursão foi extremamente pertinente e adequada, pelo que, tal como refere Ana Vitória:

*" (...) Sente-se o dobro da vibração..., com violinos ou flautas seria bem mais complicado" Ana Vitória*

Sobre a participação dos Surdos neste evento, Rubi, jovem surdo, afirma que,

*“É muito importante para dar o exemplo na igualdade entre os surdos e os ouvintes (...) podemos tocar, visualizar e sentir junto com os ouvintes”.* Rubi

Também, Diamante, outro jovem surdo, afirma, criticamente, o seguinte:

*“Nós não somos pessoas com deficiência, com incapacidades, nós somos iguais a todos os outros. (...) As pessoas acham que é estranho, e depois veem que nós somos pessoas, temos capacidades, temos os mesmos direitos, podemos tocar, podemos sentir a música”.* Diamante

---

<sup>82</sup> Músico e co-fundador do projeto de intervenção artística.

<sup>83</sup> <https://observador.pt/2019/04/08/festival-tremor-reune-associacao-de-surdos-ondamarela-e-escola-de-musica-de-rabo-de-peixe/>

Curiosamente, Rubi e Diamante manifestam a importância que este evento musical tem no relacionamento com os ouvintes... participar num mesmo espetáculo, de forma equitativa é, talvez, sinónimo de poder partilhado, é possibilidade de marcar posicionamento na comunidade... manifestando existência: nós, Surdos estamos aqui, de pleno direito...

*"Nós vamos praticar nos próximos dias e esperamos no dia 24 poder proporcionar um bom espetáculo... Vamos ver o que vai acontecer (...) espero que a sala esteja cheia não só por ouvintes, mas também por surdos." Rubi*

Rubi manifesta um grande entusiasmo e expectativa pela performance que se irá realizar, no entanto revela, também alguma preocupação com a atitude da comunidade Surda Micaelense...será que nos vêm ver? Será que vão sair de casa para apreciar o espetáculo (...) Será que vêm vibrar connosco? Esta preocupação encontra-se, de alguma forma relacionado com o facto de muitos surdos de S. Miguel, ainda, resistirem à participação, à convivência e à socialização com o outro.

Diamante partilha desta preocupação e nas redes sociais, lançou um apelo:

*"O mudo tem pessoas surdas e ouvintes e todos são iguais na mente. Os surdos não são deficientes. Não. Não tem de ficar sentados a ver, ...calado e silencioso. Não! Os surdos vêm a música. Os Surdos tocam música. O corpo sente. Vibra. Venham ao Tremor". Diamante*

A acompanhar o convite de Diamante, Safira, também esboça um convite, esclarecendo que música é vibração e que os surdos podem sentir essa vibração. Podem sentir a música:

*"Musica nos ouvidos não há. Sinto no peito pum pumpum...vibração. Sinto cá dentro... é uma emoção e é bom. (Safira diz sorrindo) porque tremor? O nome, vibra. Vem! Vais sentir dentro do peito... no corpo...cor, vibração, luzes... vem! Vai ser fixe!" Safira*

Os Surdos que participam no evento sentiram-se entusiasmados, envolvidos, ativos e emponderados... A responsabilidade que assumiram transformou-se em emancipação, liberdade e possibilidade de decisão... E Safira pretende que este sentir transborde para a comunidade revelando no seu discurso não só, um convite para a festa, mas, essencialmente um convite à autodeterminação, ao direito e ao poder. E, esta visão

extravasa a ideia de Haguiara – Cevellini (2003) quando menciona que, aceitar a Comunidade Surda e,

(...) acreditar no surdo e nas suas possibilidades mostraram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical. A visão de homem e de mundo pode abrir ou fechar as portas da música para o surdo.

(Haguiara – Cevellini, 2003, p.203)

O que parece relevante é que não basta a comunidade ouvinte aceitar e acreditar como sugere a autora, o que indicam os discursos de Safira, Diamante, Rubi e Pérola é a urgência de uma comunidade surda que acredite, que aceite, que se disponibilize... Que afaste o medo, a inércia e a rotina e se responsabilize pela sua própria liberdade...

Safira e Pérola, outra jovem surda, partilham que ficaram surpreendidas por serem capazes de sentir, intensamente, a vibração da música:

*“Quando toquei bombo... estava no palco com todos...Senti cá dentro...muito forte. Não estava à espera. Foi um orgulho participar neste espetáculo...” Safira*

*"Nunca imaginei, nem em pequena, poder sentir o que senti...Foi arrepiante." Pérola*

Sobre esse assunto, um jornal local, regista:

“Pérola é surda profunda e nunca pensou poder tocar um instrumento, muito menos em conjunto com outras pessoas. Mas quando aconteceu, (...), naquele que foi o primeiro momento do projeto Som Sim Zero, foi "perfeito" e de ficar com pele de galinha”<sup>84</sup>

Consonante com Pérola e Safira, Haguiara – Cevellini (2003) afirma que, “produzir música, tocar um instrumento musical ou improvisando com qualquer objeto sonoro, é uma possibilidade de manifestação humana tão antiga quanto o homem (Haguiara – Cevellini 2003, p.78)! De facto, o espetáculo foi...lindo. A comunidade surda representada em cima do palco...focados, iluminados, a fervilhar de emoção...a embalar a plateia ora com o ritmo dos bombos, teclados, reco-recos,... e outros instrumentos, que tocavam intensos até atingir o cimo da cabeça, ora com um decrescendo de intensidade que culminava num silêncio, a planar... ambos, no seu tempo certo, enchendo o espaço. E toda a plateia se deixava envolver pelo mote melódico *SOM SIM ZERO*, qual coro grego em cena.

---

<sup>84</sup> <https://ondamarela.pt/pt/tremor/>

Helen Keller explicita, como ninguém, a sua relação com a música numa carta que escreveu à orquestra sinfónica de Nova York, descrevendo sua experiência (Hogstad, 2017):

“Ontem, quando a minha família estava a ouvir a sua maravilhosa interpretação da sinfonia imortal, alguém sugeriu que eu colocasse a minha mão no rádio para sentir... Desenroscaram a tampa e eu toquei levemente no diafragma sensível do rádio. Surpreendi-me ao descobrir que eu podia sentir, não apenas a vibração, mas também o ritmo apaixonado, o pulsar e o impulso da música! As vibrações entrelaçadas e entremeadas de diferentes instrumentos encantaram-me. Eu, realmente podia distinguir as cornetas, o rolo de bateria, as violas e os violinos em tons profundos cantando em uníssono (...) Quando as vozes humanas se elevaram emocionadas com a onda de harmonia, reconheci-as instantaneamente como vozes mais estáticas (...). Então todos os instrumentos e vozes juntos explodiram - um oceano de vibração celestial - e morreram como ventos quando o átomo é gasto, terminando em uma delicada chuva de notas doces.”<sup>85</sup>

(Hellen Keller)

## 10. Cinema

O projeto “Ciclo de Cinema & Produções Multimédia sobre a Comunidade Surda” surgiu no ano letivo 2006-2007 promovida pela unidade de apoio à educação de alunos surdos (UAS) de uma das escolas básicas integradas de Ponta Delgada, associado ao dia 23 de Abril, dia Nacional da Educação de Surdos. Ao longo dos anos, múltiplos filmes sobre a temática foram visualizados e debatidos na comunidade educativa em geral e, particularmente na comunidade surda. No entanto, considerando a carência de cinema para e sobre a comunidade surda para as populações de alunos da educação pré-escolar e do primeiro ciclo têm sido realizados, com estes alunos, produções multimédia focadas na tradução de literatura infantil no âmbito das histórias tradicionais, em língua gestual portuguesa, nomeadamente: “ O Boneco de Neve”, “O macaco do Rabo Cortado”, “A folha e o mago” e o “ Lobo e os 7 Cabritinhos”. Deste modo, este evento coloca em destaque a língua gestual, a cultura visuo espacial e as pedagogias bilingues como veículo de informação, de ensino e de aprendizagem. Sensibilizar a comunidade educativa para esta realidade e partilhar conhecimentos sobre a história, cultura e educação dos surdos tornou-se uma das razões pelo qual surgiu o projeto de “ciclo de cinema” que tem vindo a apostar, essencialmente na linguagem imagética e por isso

---

<sup>85</sup> Tradução livre da autora do original:

“Last night, when the family was listening to your wonderful rendering of the immortal symphony someone suggested that I put my hand on the receiver and see if I could get any of the vibrations. He unscrewed the cap, and I lightly touched the sensitive diaphragm. What was my amazement to discover that I could feel, not only the vibration, but also the impassioned rhythm, the throb and the urge of the music! The intertwined and intermingling vibrations from different instruments enchanted me. I could actually distinguish the cornets, the roll of the drums, deep-toned violas and violins singing in exquisite unison. How the lovely speech of the violins flowed and plowed over the deepest tones of the other instruments! When the human voices leaped up thrilling from the surge of harmony, I recognized them instantly as voices more ecstatic, upcurving swift and flame-like, until my heart almost stood still. The women’s voices seemed an embodiment of all the angelic voices rushing in a harmonious flood of beautiful and inspiring sound. The great chorus throbbed against my fingers with poignant pause and flow. Then all the instruments and voices together burst forth – an ocean of heavenly vibration – and died away like winds when the atom is spent, ending in a delicate shower of sweet notes.” (Hogstad, 2017)

visual, móvel e intrinsecamente espacial. Deste modo, a dicotomia cinema surdos emerge pela interação naturalmente vinculativa entre esta arte cinematográfica e os aspetos identitários da Comunidade pelo que é possível perceber o papel que o sentido da visão assume na cultura surda em detrimento do sentido da audição. Por tal razão, o cinema tem vindo a ganhar espaço não só na esfera política e social da comunidade surda como também, tem sido usado como registo histórico da produção das línguas gestuais: uma língua visuoespacial que precisa da imagem para ser compilada e se essa imagem se converter em movimento mais eficaz se torna a sua leitura. A este respeito Pino (2006, p.21, apud Santos, Bubniak & Veloso, 2018, p.78) sugere que,

Se originalmente a imagem é um fenómeno natural, tratando-se de um organismo humano, ela é também um fenómeno cultural que resulta de um complexo processo mental de conversão dos sinais em conjuntos imagéticos portadores de significação. Isso confere à imagem natural um estatuto novo de representação simbólica da realidade, o que permite a esse organismo transcender a materialidade e a singularidade das coisas para atingir um conhecimento imaterial e generalizante delas.

(Pino, 2006, p.21, apud Santos, Bubniak & Veloso, 2018, p.78)

E, é essa representação simbólica da realidade que cria a oportunidade de, pelo cinema se visualizar o pensamento em ação, qual práxis reflexiva indutora de um agir sobre o mundo para o transformar e, ciclicamente deixar-se transformar por ele (Freire, 1970). É, simultaneamente, o cinema tornado contexto de aprendizagem associado à perspetiva ecológica do desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Relativamente a esta dimensão, Fantin (2007) indica que,

(...) o paradigma ecológico da mídia-educação propõe uma conceção integrada de fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, fotografia, cinema, TV, vídeo, livro, CD e, conforme o objetivo pretendido, cada inovação tecnológica integra-se uma nas outras (...) Nessa perspetiva ecológica, o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e contruindo relações e significações.

(Fatin, 2007, p.2)

Esta proposta de Fatin (2007) enfatiza o espaço messossistémico de Bronfenbrenner defendendo uma múltipla rede de interações emergentes de uma ação conscientizada dos sujeitos sobre os distintos cenários que integram, permitindo-lhes contruir uma série de imagens passíveis de ressignificarem o mundo. A este respeito Euclides e Esmeralda revelam orgulho e contentamento, por terem participado numa produção multimédia que realizaram quando frequentavam a educação pré-escolar em 2008<sup>86</sup>. Esta produção

---

<sup>86</sup> Tradução livre da autora de LGP

foi mostrada na 10ª edição do ciclo de cinema, em 2017, às crianças do jardim de infância<sup>87</sup>:

*“Quando era mais pequeno, (...) a Esmeralda também era pequena, estávamos noutra escola (diz sorrindo) fizemos contigo a história que falava das folhas e do mago. Gostei... Mas agora gosto mais, porque sei que outras crianças agora vêm a história que eu e a Esmeralda contamos em LGP. Isso é muito importante para mim... Acho que podíamos fazer mais...” Euclides*

*“(...) Não sabia que tinhas guardado a história... gostei muito de ver e estou muito contente porque eles [as crianças] gostaram... e também gostei de me ver... gostei de ver o Euclides...eramos muito pequenos... Não sabia, não sabia que tinhas guardado essa história, ..., já não me lembrava.” Esmeralda*

Ao reverem uma produção na qual tinha participado Euclides e Esmeralda reencontraram um novo significado na atividade que tinham realizado. Este processo de revisão fílmica, qual exercício de metacognição, permitiu-lhes ressignificar as aprendizagens construídas, no passado pela realização da tarefa, dando-lhes, agora, um sentido fortemente identitário associado à língua gestual e à cultura surda.

Para comemorar esta 10ª edição, o Ciclo de Cinema & Produções Multimédia (anexo4), apresentou-se à comunidade, de 2 a 5 de maio, com duas novidades: a integração no Plano Nacional de Cinema e a exibição de filmes em sala de cinema, nomeadamente no Teatro Ribeira Grandense<sup>88</sup>. Neste teatro foram passados os filmes “Atrás da Nuvens” (4 de maio), sugerido pelo Plano Nacional de Cinema, “Gesto” (3 de maio) e “Verso da Fala” (5 de maio). O “Gesto” e o “Verso da Fala” foram propostos pelo grupo de trabalho de forma a centralizar o evento na pessoa e na comunidade surda colocando em destaque, não só os atores surdos e a Língua Gestual Portuguesa como a cultura visuo

---

<sup>87</sup> Considerando que a complexidade dos eventos inerentes ao 10º ciclo de cinema não fazia cumprir os requisitos inerentes à educação pré-escolar, foram exibidas, numa das salas da Junta de Freguesia, Produções Multimédia realizadas pelos alunos e professores surdos, nomeadamente: “O boneco de neve”, “O macaco do Rabo Cortado” e a “Folha e o Mago”.

<sup>88</sup> Tendo em conta que a Escola de Referência para a Educação Bilingue congrega a maioria dos alunos surdos da ilha de S. Miguel, pretendeu-se a descentralizar X Ciclo de Cinema para a cidade da Ribeira Grande, da qual são oriundos muitos dos alunos. Esta descentralização teve como objetivo não só, sensibilizar outras escolas para a língua gestual e dar a conhecer a cultura surda como também, aproximar os alunos surdos das suas comunidades de origem consolidando elos sociais dos surdos com os ouvintes.

espacial, expoentes máximo de comunicação. Deste modo, qualquer um dos filmes exibidos, cumpriram esse papel: “Atrás da Nuvens” por conter legendagem em LGP e “Gesto” e “Verso da Fala” por abordarem questões sociais, educativas e políticas da comunidade surda. Este último filme impulsionou o debate sobre "O Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa” e contou com a presença de um Produtor de dois filmes apresentados, de uma docente, surda, de Língua Gestual Portuguesa do Porto, do Presidente da Associação de Surdos da Ilha de S. Miguel, de um professor investigador sobre da História da Educação de Surdos, de uma Universidade de Lisboa, de um representante da Associação Nacional de Famílias e Amigos dos Surdos, dos alunos surdos e da restante comunidade. O envolvimento dos alunos neste evento foi manifesto na emoção de Diamante quando foi entrevistado para a RTPA (RTP Açores):

*“EU pessoalmente, e na minha opinião, gostei muito. Este ano foi o nosso 10º aniversário. Foi algo muito arrepiante, muito emocionante. Eu senti que foi um ano em que fizemos progressos enormes. Foi muito, muito bom... Eu olhei para este ciclo de cinema e convidar surdos de fora, que eu já conhecia, é verdade, mas...deu aqui uma emoção muito grande. Demos um grande salto... este ano de 2017 [apresentou] a maior evolução do ciclo de cinema...deixou-me muito emocionado, a presença destes surdos<sup>89</sup>. Diamante*

Esta intervenção de Diamante ocorreu após os filmes e o debate sobre a língua, identidade e cultura surda. Um debate que foi bastante participado pelo grupo de convidados e também por alguns jovens surdos:

*-Os surdos têm de ficar juntos. Unidos para lutar pela comunidade surda. Sim, quando eu for estudar lá para fora, vou lutar pela comunidade surda. Sim, é isso que quero fazer – disse Diamante.*

*-Porque não lutas já aqui? perguntou um dos convidados...*

*-Aqui?!Sim, é verdade, posso... Mas eu quero aprender lá fora, ir para o continente. Estudar e lutar, melhorar e ajudar a vida dos surdos - retorquiu de novo Diamante*

Ainda sob a influência do ambiente vivido no teatro, Diamante projeta-se como surdo ativista associando a aprendizagem, o estudo e a luta (no sentido de persistência e

---

<sup>89</sup> Ciclo de cinema

<http://tvj.azores.gov.pt/video/x-ciclo-de-cinema-sobre-a-comunidade-surda>

resiliência...) ao melhoramento de si mesmo e dos outros: emergências de atos iniciáticos e conscientizados promotores de emancipação, emponderamento, participação, responsabilidade e autodeterminação. Este rol de possibilidades revelados por Diamante é consolidado por Rubi e Safira nas seguintes afirmações:

*“Os surdos sabem pensar...sabem fazer... nós surdos somos inteligentes... queremos aprender...é isso ...como o Rodrigo lutar...” Rubi*

*“No cinema aprendemos que há surdos iguais... E podem ser atores, fazer cinema... Fixe... eu gostei e percebemos a história, porque fala da cultura surda e da língua dos surdos” Safira*

Safira coloca em destaque a possibilidade de os surdos serem atores tal como os ouvintes. É o reconhecimento de que os surdos podem alcançar o poder, a emancipação e a liberdade...sonhos identitários revelados pelos surdos representados na tela fílmica. Este reforço da identidade e cultura surda revelada no “Gesto”<sup>90</sup> fez com que os surdos se identificassem com os personagens e com o produtor do filme tal como revelam Pérola e Esmeralda:

*“Gesto”<sup>91</sup> .... Foi o filme que mais gostei... e gostei de conhecer o senhor que fez o filme... ele acha importante a língua gestual... e isso é importante para os surdos...” Pérola*

*“o Gesto, sim...gostei...falou que era importante a nossa identidade surda...ser igual e ter amigos surdos...” Esmeralda*

Também Safira mostra preferência por este filme e sugere que concorda com um dos personagens do filme ao mencionar que é importante a convivalidade entre surdos e ouvintes:

*“No filme, disseram, um rapaz disse... que gostava de conviver com amigos surdos e ouvintes...acho importante isso...Surdos e ouvintes deviam conviver mais...Eu concordo... Eu também tenho amigos surdos e ouvintes...” Safira*

---

<sup>90</sup> filme em língua gestual portuguesa e legendado em português

<sup>91</sup> <https://www.rtp.pt/play/p2869/e255040/gesto>

Esta intervenção de Safira remete-nos para o poema de Ametista:

“(…)  
Hiatos  
Espaços vazios  
Deste lado, surdos  
Daquele, ouvintes  
Sombras rasgadas  
Enlaçando  
Todos unidos  
Espalhando respeito  
desfazendo diferenças  
Ajudando  
Um coração único  
Que bate partilhando  
Felicidade”<sup>92</sup>

Ametista

Euclides entra em consonância com a preferência do filme sinalizado pelas colegas, contudo revela que esteve, também, atento ao filme “Verso da fala”. Porém, o facto de abordarem mais as preocupações dos pais, dos professores e dos médicos..., preocupações centradas numa perspectiva de quem ouve, o que fez com que Euclides tendesse a escolher o “Gesto” marcadamente geracional, identitário e linguística e culturalmente surdo.

*O verso da fala* <sup>93</sup>*também gostei, mas...falavam de coisas sobre o Surdo... preocupação dos pais? Dos professores? Não sei.... preferi o Gesto...” Euclides*

Diamante apresenta uma atitude mais crítica ao mencionar que:

*Também gostei do filme “por detrás das nuvens...porque tinha interpretação em LGP....Acho que no cinema os filmes deviam ter interpretação em LGP...assim os surdos iam ao cinema e compreendiam...e aprendiam... se não tem interprete não tem comunicação e não aprendemos...e não percebemos...vimos as imagens....mas... se um ouvinte visse só as imagens como era? Diamante*

Diamante faz apelo para a acessibilidade das salas de cinema... colocando em destaque a importância da tradução em LGP como forma de acederem à informação como um

---

<sup>92</sup> Tradução e interpretação livre da autora de LGP para Português

<sup>93</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=chhawHMSwfY>

direito, ainda não adquirido pela comunidade surda... é a exaltação da língua gestual como fonte de acesso à informação e ao conhecimento e, à possibilidade de empoderamento social, político, cultural e económico remetendo-nos para um olhar de jogo onde a questão e a comparação, com os sujeitos que ouvem, convidam a uma leve reflexão: ...e se um ouvinte só visse as imagens?

## **11. Viver a cidade Surda**

A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano emerge da ideia de que a evolução dos indivíduos ocorre, não de forma isolada e passiva, mas pela ação de múltiplas redes sociais e institucionais (Bronfenbrenner, 2002). Deste modo, a quantidade e a qualidade das conexões que se estabelecem entre as distintas redes tendem a potencializar, ou não, as interações que os sujeitos vão estabelecendo nos distintos sistemas em que se encontram submersos.

Esta visão ecossistémica do desenvolvimento humano apela, não só, para a sustentabilidade dos microssistemas como a família e a escola ou as associações culturais e desportivas, como também para a sustentabilidade do princípio mesossistémico que incorpora todo o tipo de interações estabelecidas entre os diferentes sistemas que os sujeitos integram. Deste modo, as dimensões sistémicas são absorvidas, no seu todo, pelo macrossistema que reúne um conjunto de crenças, que aglutinam não só os valores e normas de conduta de uma determinada sociedade como sustentam, também as dinâmicas legislativas e políticas dos Países, das Regiões e das Cidades.

Tal interesse pela interação do Homem com os cenários ou espaços que habita e o respetivo impacto no comportamento e desenvolvimento humano encontra-se nas investigações de Bronfenbrenner (2002) e, surge também nos estudos de Hall (1986) que sugere o espaço como a dimensão que nos aproxima, que nos distancia e que torna possíveis os nossos afetos e relações humanas:

*De novo na rua do Gil, agora sob o céu de um entardecer devagar, morno e sereno.  
Pelas 18 horas um bar da cidade acolhe a banca de vendas que expõe trabalhos feitos,  
na associação, por jovens e adolescentes. (...)*

*Algumas pessoas aproximam-se e perguntam o preço de um suporte lápis. São ouvintes e  
Euclásio fala-lhes numa voz meio nasalada ao mesmo tempo que indica dois com os*

*dedos. Dois euros é o que pretende dizer. As pessoas compreendem e fazem o pagamento. Euclásio agradece. Ametista faz a demonstração para duas crianças sobre o possível uso de umas mãos feitas em placa eva: coloca as mãos num lápis e depois prende-as com um alfinete na gola do casaco. As crianças parecem ter gostado.*

Hall (1986) insinua que esta dinâmica relacional se encontra intimamente associada à arquitetura e ao planeamento das cidades e que o “Homem e as suas extensões constituem um sistema interrelacionado (...) [E que devido a essa inter-relação] (...) é conveniente prestarmos uma atenção maior ao tipo de extensões que criamos (...)” (Hall, 1986, p.166). Sobre esta ideia, Elali (1997) esclarece que, apesar de a maior percentagem da população mundial habitar em cidades, os estudos sobre o impacto destas, no desenvolvimento humano tem sido quase nulo, pelo que, urge ressignificar os espaços urbanos e pesquisar a mecânica dos processos emancipatórios dos indivíduos pois, “a análise do modo pelo qual os diferentes povos se servem dos seus sentidos, nas suas interferências, com o seu meio ambiente vivo ou inanimado proporciona-nos dados concretos acerca das suas diferenças” (Hall, 1986, p. 13 ). Diamante afirma isso mesmo num passeio dado pela cidade:

*“(...) Para os surdos, a cidade é diferente”. Diamante*

### **11.1 - A cidade, geometria e identidade**

Se “Eu sou a cidade” como proclama Araújo (2011), então viver a cidade é um apelo à autenticidade do eu e um regresso à humanização das sociedades. Uma humanização que se desvincula das comunidades tradicionais marcadamente fronteiriças, físicas e temporais e se reprograma numa estrutura urbanística globalizante atemporal, virtual e transfronteira. Nesta perspetiva,

A cidade (...) não mais se deixa circunscrever a fronteiras geográficas, mas se desloca conforme os movimentos globais de um cidadão virtualmente cosmopolita (...) as cidades não podem mais ser definidas como lugares com pessoas dentro. Atualmente, as pessoas são cidades.

(Araújo, 2011)

É a apologia da diversidade dos eus e do Cosmos pessoa: da pessoa que não sendo mais o centro, incorpora, em si mesma, as múltiplas dimensões desse Cosmos numa dinâmica, manifestamente inclusiva e intercultural, que tende a caracterizar a cidade: caracterizo-a transferindo de *mim para ela* a minha própria identidade. E este processo vincutivo que acontece entre o *eu* e a cidade sustenta uma urbanização pautada pelos princípios da

democracia, do humanismo, da identidade e do Ser, na qual cada pessoa se refaz e reconstrói, participa e se emancipa, se conscientiza e se liberta (Freire, 1970) . E é desta identidade que nos fala Esmeralda, jovem surda, no seguinte excerto:

*“Saímos então para a rua da cidade. Um rapaz ia à frente. O outro ia atrás. As três raparigas pareciam distraídas e uma delas às vezes saía para a estrada, pois o passeio era estreito.*

*-É preciso ter cuidado com os carros uma vez que não os ouvimos, disse eu. Mas nenhum dos surdos revelou essa preocupação. Os seus outros sentidos estavam decerto bem mais despertos que os meus:*

*- Não te preocupes, sentimos os cheiros e a vibração do chão e olhamos para as pessoas (...) se elas se encostam às paredes há carros (...) se elas descem do passeio não há carros... disse Esmeralda a rir...”*

Esmeralda manifesta que o seu eu sente e vive a cidade segundo uma cultura própria e uma língua que lhe é raiz e consolida a mensagem de Araújo (2011) ao fazer entender que se “eu sou surdo” e “eu sou a cidade”, logo “eu sou a cidade surda” e sente-a, obviamente, de forma diferente de um “eu sou ouvinte” ou de um “ eu sou a cidade ouvinte”.

Consonante com este parecer, Diamante faz apelo para a que a cidade assuma a sua cultura, espelhe a sua identidade e sugere outras possibilidades de acesso à informação ao imaginar placas bilingues de orientação urbana:

*“Estás a ver a placa? (Apontou). Diz MARINA (fez em datilogia), também podia estar em LGP (fez o gesto) ... na cidade dos surdos, que eu penso, tudo devia estar em LGP.”*  
*Diamante*

Esta proposta de Diamante remete-nos para uma visão holística e plural das cidades que implica para além de uma comunicação bilingue ou total um envolvimento verdadeiramente intercultural tal como reflete o seguinte fragmento observado:

*“Três adolescentes ouvintes entram no bar a rir...aproximam-se da banca de Euclásio. Uma delas conhece-me, tinha sido minha aluna. Ela olha-me e eu percebo que quer ajuda. Apenas lhe digo: -Usa as mãos. Tu sabes apontar e também sabes as cores em LGP. A minha comunicação foi oral e gestual, como tal, Euclásio e Ametista compreenderam o embaraço das adolescentes e sorriram tentando compreender o que pretendiam ... a comunicação entre os dois grupos (compradores ouvintes e vendedores surdos) fez*

*lembrar a o método da comunicação Total em que a mimica, o português oralizado e a LGP foram utilizados”*

E é atendendo a esta versão holística das cidades e tais possibilidades de comunicação que Safira, jovem surda, questiona:

*“Porque é que na cidade não há placas nas passadeiras a informar que tem pessoas surdas perto? Junto à nossa escola tem... os carros vão mais devagar...não sei...” Safira*

De facto, junto às placas rodoviárias de aproximação de passadeiras, próximas das escolas, existem placas a informar a existência de peões surdos... o que impele a que os condutores tenham atenção redobrada. Esta pequena alteração facilitou as saídas em grupos na freguesia que integravam alunos surdos. Atualmente, após dez anos de existência da escola de surdos nesta localidade, os condutores já convivem bem com esta realidade: e, as placas para além de assumirem um carácter informativo, revelam também um carácter de sensibilização tornando, ao longo do tempo o espaço mais inclusivo.

Pelo exposto, Diamante e Safira procuram uma cidade que assuma a sua identidade linguística e visuo espacial, que atenda às suas características pessoais e comunitárias e respeite a sua cultura surda, pois tal como sugere Hall (1986) “Indivíduos que pertencem a cultura diferentes, não só falam línguas diferentes, mas o que por certo é mais importante, ainda, habitam mundos sensoriais diferentes”. Esta afirmação de Hall é consolidada, de novo, com a intervenção de Diamante no seguinte excerto:

*“A cidade dos surdos não tem sons, tem movimento, muito movimento.  
... Para mim a cidade é só movimento e cor...muito movimento.” Diamante*

Diamante coloca em destaque o olhar e ver, fonte essencial de recolha de informação que permite aos surdos, rapidamente aceder ao conhecimento do mundo, à fisicalidade dos objetos, à geometria dos espaços e às emoções das pessoas. A dimensão visual é também enaltecida por Rubi quando questionado sobre o que mudava na cidade:

*“Punha mais luzes..., mais luzes à noite. Os surdos não gostam do escuro (...)” Rubi*

As afirmações destes participantes surdos ganham maior dimensão com Hall (1986) quando explana que “a seleção dos dados sensoriais consiste em admitir certos elementos, ao mesmo tempo que são eliminados outros; assim, a experiência será percebida de modo

muito diferente de acordo com a diferença de estrutura dos filtros preceptivos de uma para outra cultura” (Hall, 1986, p.13).

É, também desta cidade que nos fala Araújo (2011): a cidade dos eus, da essência, da unidade que emerge da diversidade. E, esta interpretação da cidade é fortemente sustentada pela premissa de Hall quando destaca que “os ambientes arquiteturais e urbanos criados pelo homem permitem-nos descobrir como é que os diferentes povos usam os seus sentidos” (Hall, 1986, p.13).

Estes registos levam ao questionamento sobre o design das cidades inclusivas que promovam e facilitem o acesso à informação e à comunicação. A este respeito, Marshall (2015) e Holder (2019), indicam que os edifícios e os espaços públicos deveriam ter em atenção as especificidades culturais da comunidade surda: Como os surdos costumam usar gestos amplos e toda a parte superior do corpo para falar com as mãos, os edifícios surdos deviam ter corredores largos, com espaço suficiente para as pessoas conversarem; Os passeios também deviam ser mais largos para permitir que dois surdos possam comunicar com mais facilidade sem necessitarem de irem para a estrada; E, para facilitar também a comunicação, os bancos do jardim podiam se colocados aos pares (um de frente para o outro); Os espaços de reunião ao ar livre deveriam ser, suficientemente flexíveis para permitir que grupos mantenham linhas de visão para falar; As cores das salas dos edifícios deve ser diferente da cor da pele de alguém, de forma que possam facilmente ver os dedos, as mãos e o rosto das pessoas; as paisagens noturnas da cidade deverão atender às questões de iluminação que atendam as necessidades da pessoa surda.

Esta intervenção crítica dos surdos na organização do espaço das cidades vem colocar em causa a ideia de design universal, quando tudo se ajusta a tudo. A este respeito, Buaman (apud Holder, 2019) indica que o *Desing do DeafSpace* desafia os arquitetos a perceberem a forma como diferentes comunidades exploram e utilizam os distintos espaços da cidade. O objetivo é tornar esses mesmos espaços mais acessíveis, ergonómicos e inclusivos

## 11.2. Cidade, exploração e acessibilidade

Convictos de que a cidade se refaz, continuamente na forma como cada indivíduo se projeta nela, e de que essa projeção se encontra intrinsecamente relacionada com o conhecimento que esses indivíduos vão construindo sobre a cidade foi organizado

*“um paddy papper destinado a todos os alunos surdos. O objetivo principal, para além de proporcionar momentos de convívio e de interação entre os membros da comunidade surda dos distintos níveis de ensino, facilitar a descoberta e a consolidação da identidade, desenvolver a língua e a cultura visual focou-se, também na exploração da cidade, na forma das ruas, na cor dos monumentos, na função dos edifícios, nos cheiros dos cafés e restaurantes, no movimento do porto marítimo: nos quatro navios-cruzeiros ancorados que traziam pessoas de países distantes e que transformavam as ruelas, a avenida e a marginal num espaço megacosmopolita.”*

A verdade é que, a vertiginosa evolução tecnológica promotora do desenvolvimento humano e social tem conduzido os investigadores sociais a uma nova conceção de urbanismo associada à ideia de cosmos e a um mundo continuamente reconectado (Araújo, 2011). De facto, são as trocas e as múltiplas ligações que ocorrem na cidade que impactam e influem não só, no desenvolvimento dos indivíduos, como também na construção das suas crenças e atitudes tal como revela o seguinte texto:

*“Quando acabamos de reunir todas as pessoas, o coordenador da atividade, Emanuel, explicou que ninguém se podia afastar do grupo e solicitou aos jovens surdos que prestassem uma atenção especial às crianças mais novas, uma vez que havia muita gente na cidade e que facilmente se poderiam perder, ao que o jovem, surdo, Euclides respondeu:*

*- Nós ajudamos, sei que é perigoso.*

*-Sim, respondeu Pérola, outra jovem surda, vamos estar com atenção às crianças, não queremos que levem nenhuma e as ponham nos barcos...e depois? Vamos ficar todos juntos e unidos.*

*Emanuel sorriu e disse para não se preocuparem:*

*- Só preciso que não se afastem e que ajudem as crianças que estiverem mais distraídas. Vai correr tudo bem e vai ser divertido!”*

A informação registada sugere que a forma como os diferentes eus se posicionam relativamente ao que vêm e sentem encontra-se fortemente vinculada com a história pessoal de cada um e com as aprendizagens construídas na família, na escola, no grupo de pares e na comunidade que integram. A este respeito, Marshall (2015) indica que as diferenças e as tensões que ocorrem entre os grupos da urbe manifestam-se cada vez mais, mas, ao mesmo tempo, a diversidade surge como condição prévia para os projetos de criação e inovação. Esta diversidade encontra-se implícita na diferenciação linguística que se verifica entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, revelando medos e inseguranças dos jovens surdos ao abordar pessoas ouvintes para recolherem informação solicitada durante o jogo de paddy papper:

*“O primeiro cartão do grupo onde estive inserida levou-nos ao Jardim Antero de Quental. Aí as crianças mais novas teriam de identificar a cor dos bancos, enquanto os mais velhos teriam de descobrir o nome do jardim e de pesquisarem quem era Antero de Quental. Esta pesquisa exigia que um dos jovens comunicasse com uma pessoa ouvinte. Quase todos os jovens revelaram algum retraimento.*

*- Eu não sei falar, disse Safira. Eles não vão perceber...*

*-Pede à intérprete, sugeriu Rubi.*

*Safira olhou para a intérprete que se prontificou a ir com ela, informando-a que era ela que tinha de falar e perguntar...ela só iria traduzir...*

*Safira e Diamante aproximaram-se de uma pessoa e começaram a gestuar. A intérprete traduziu:*

*-Boa tarde, somos surdos, estamos a fazer um jogo e precisamos de saber quem é Antero de Quental. Pode-nos ajudar?*

*A senhora que abordaram sorriu e disse: Antero de Quental foi um grande poeta açoriano.*

*-Obrigada, responderam Diamante e Safira ao mesmo tempo que se prontificaram a preencher a ficha que tinham na mão.*

*A senhora sorriu. Afastou-se acenando”*

Estes sentimentos manifestados pelos jovens surdos quando solicitados para recolherem informação junto de pessoas ouvintes é explícita em Castro et al. (2006, p.439) quando indicam, no seu estudo que “conviver com a diferença não é tarefa fácil, podendo ser muitas vezes fonte de angústia e insegurança”. Estes autores sugerem que a diversidade, ainda se encontra conotada como a multiplicação de grupos com fronteiras e limites bem definidos deixando bem claro quem se encontra dentro e fora dos mesmos. Ou seja, deixa em aberto um conjunto de lacunas contextuais e sistémicas preconizadas pela perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2002) pondo em causa a dimensão mesossistémica. De facto, o posicionamento de Safira e dos seus colegas, na abordagem ao outro diferente (ouvinte) encontra, algum, fundamento como o exposto por Castro, et al (2006) revelando por parte dos surdos, e imposto, quiçá, por parte dos ouvintes, um sentido de não pertença, tal como se manifesta, também, subtilmente, evidente no seguinte acontecimento:

*“Quando chegamos ao tribunal os mais Pequenos tiveram de contar os degraus e os mais velhos teriam de descobrir algumas profissões que estavam presentes naquele espaço. Diamante e Rubi olharam para a intérprete e perguntaram: -Vens? Sim, respondeu. Aproximaram-se os três da receção e Rubi, perguntou:*

*-Pode dizer-nos algumas profissões do tribunal? A senhora não percebeu a pergunta. E olhou para o adulto, que acompanhava o jovem surdo, em busca de informação..., um olhar de fuga, indicador de exclusão assente num receio de confronto com a diferença..., um olhar e um silêncio capazes de induzir nos adolescentes e jovens surdos um sentimento de não pertença a uma sociedade maioritariamente ouvinte.*

*Safira interveio:*

*-Somos surdos, precisamos de saber quem trabalha no tribunal para ganharmos um jogo.*

*E a senhora lá foi dizendo, advogados, juízes, policia, ... Os jovens foram escrevendo à medida que a intérprete ia traduzindo. Obrigada, disseram”*

Apesar do sentimento de não pertença explorado por Castro, et al, (2006) a observação sugere que o treino de interação verbal, gestual e social com os ouvintes parece favorecer a conquista da acessibilidade à informação e ao conhecimento, pois, as últimas atividades que exigiam comunicar com ouvintes fluíram com mais naturalidade

nos jovens surdos, tal como é registado pela observadora deste estudo num dos momentos de observação:

*“Pelo caminho tivemos de identificar, o monumento das portas do mar e a camara municipal. Mas agora, os jovens já abordavam as pessoas ouvintes com mais facilidade e a fluidez da comunicação também se começava a fazer sentir com mais naturalidade.”*

A este respeito, Castro et.al (2006) esclarecem que ao explorar novos espaços e lugares na cidade, os jovens criam, novas possibilidades de reorganizarem os seus saberes e afetos sobre as diferenças. Saberes estes que se “constituem marcos importantes que orientam o posicionamento dos sujeitos em relação a como se identificam e como gostariam de ser reconhecidos” (Castro, et.al, 2006, p.439). É a exploração da dimensão urbana e espacial como reflexos de uma comunidade intercultural, que atende às diferenças e considera a diversidade como uma mais valia para o desenvolvimento humano. Um desenvolvimento assente na participação cívica e numa agenda cultural inclusiva onde a música, o teatro e o cinema são de todos e para todos. Um desenvolvimento sem fronteiras culturais, alicerce de uma cidade para o mundo.

**Capítulo VI**  
**Considerações finais**

Atendendo ao cenário global emergente, várias investigações sugerem que o foco motriz das alterações sociais se encontra, intrinsecamente, associado às descobertas tecnológicas e científicas, ao desenvolvimento económico e cultural, à urgência da sustentabilidade ecológica e à proliferação de políticas democráticas transnacionais. É, talvez, mais uma imagem, utópica, dos países a respirar como um só, quiçá, um nicho humano a extrapolar de culturas, de ideias, de valores, de saberes e vontades, a navegar no ciberespaço multidimensional do universo, qual berço da humanidade em busca de si mesma, continuamente, numa ressignificação processual das suas diferenças e semelhanças (Dellors, 1996; Beck, 2015; Bregaman, 2019). A intenção é o reencontro com as múltiplas possibilidades de coexistência com a diversidade que somos e da experiência com a diferença que percebemos e acolhemos: uma aprendizagem construída pela pedagogia do exemplo emancipatório como modelo educativo das escolas verdadeiramente interculturais, inclusivas e democráticas (Rousseau, 1762; Freire, 1970; Bronfenbrenner, 1979). E, só aprendemos significativamente se respeitarmos a arquitetura dos nossos saberes essenciais de pessoas livres. Alicerces, contextualmente construídos na interação com o outro, com o espaço e com o mundo, pois a liberdade e a autodeterminação, a interculturalidade e a responsabilização, apenas se aprendem na convivialidade.

Esta conjugação de ideias com génese em Suarez - Orozco, Paulo Freire, Urie Bronfenbrenner, Emmanuelle Laborit, Paddy Ladd e Godele de Clerck deu azo ao desenvolvimento deste estudo sobre a emancipação da comunidade surda micalense. Uma comunidade culturalmente minoritária que assume a língua gestual como essência da comunicação visuoespacial e espectro identitário das pessoas surdas. E por incidir sobre o estudo da comunidade surda, esta pesquisa assumiu-se qualitativamente etnográfica, sendo representada por dez participantes surdos: quatro adultos e seis jovens dos 15 aos 18 anos. Como instrumentos de recolha de dados foram utilizadas entrevistas, observação participada, análise de documentos, fotografias, vídeos, páginas web. As entrevistas foram traduzidas por intérprete de língua gestual. A observação e a análise documental foram realizadas pela investigadora com recurso ao seu conhecimento em língua gestual. E, da conjugação analítica dos dados recolhidos emerge o indício de que os processos educativos, políticos e sociais que influenciaram e influenciam, a emancipação da comunidade surda de São Miguel são vinculativos à

história das sociedades e à concepção de homem na sua relação com o mundo. Este vínculo entre a emancipação e a história emerge no pensamento de Freire (1989) quando sugere que “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1989.p.11). Este posicionamento crítico da história conotado com a indagação política e filosófica dos indivíduos vem ressignificando, ao longo dos tempos, as relações de poder entre os grupos dominados e os grupos dominantes, ou seja, entre a comunidade dos ouvintes e a comunidade dos surdos.

A este respeito, (Bregman, 2019) sugere que “ao longo de cerca de 99 por cento da História do mundo, 99 por cento da Humanidade era pobre, faminta, suja imbecil, doente e repugnante” (Bregman, 2019, p.11). Atendendo a este discurso, também os surdos integravam os 99 por cento dessa população, tendo sido alvos de exclusão comunitária, discriminação social, e de abandono cultural, educativo e emocional ao longo dos séculos (Carvalho, 2007). Tal abandono foi responsável pela ausência de uma humanização conscientizada e livre dos sujeitos surdos. Ou seja, não lhes sendo permitido desenvolver uma língua gestual, nem tão pouco manifestarem a sua cultura e identidade, os surdos eram confinados à estagnação, à apatia e alienação sendo colocados na margem dos grupos sociais, ora por serem conotados como entidades mágicas e divinas, ora por serem considerados loucos, estranhos, débeis, com uma fala pouco perceptível e uma mimica gestual rudimentar. Tal imagem construída acerca dos surdos limitava a evolução destes, destituindo-os da categorização de seres pensantes, responsáveis e reflexivos sobre as coisas do mundo das palavras, das ciências, das artes e dos relacionamentos. E, este posicionamento da história das sociedades e dos homens, perpetuado ao longo dos tempos, determinou a consolidação de um colonialismo surdo imposto pela comunidade ouvinte, marcado pelas exigências de uma cultura puramente oralista e ouvintista, o que levou à construção de um homem surdo não livre, não conscientizado, submisso, sem projetos e sem vontade de emancipação. A par de tais concepções de homem e de sociedade, surgem as políticas consoantes com práticas de exclusão, de segregação, de discriminação, de abuso, de violência e de agressão: Políticas de cariz xenófobo, ditatorial, pouco esclarecidas e desumanas ou uma história, pouco feliz, de uma emancipação que não aconteceu. É o legado desta cultura histórica mundial que ficou marcado, também no ADN da comunidade surda micaelense.

### 6.1. Emancipação e resiliência

A história coletiva de uma comunidade é, possivelmente, reflexo de muitas histórias, paralelas, unidas pela similaridade das experiências de vida. Talvez esta similaridade tenha ocorrido (e ainda ocorra) entre as pessoas surdas, independentemente dos países nativos ou de acolhimento que integram. As discriminações a que a comunidade surda foi, continuamente, sujeita não a extinguiu da sociedade, assim como não foi erradicada a sua cultura, nem tão pouco a sua língua. E, não sendo extinta, fez despoletar na comunidade essa inaudita capacidade de construção humana entendida como resiliência, conceito que Cyrulnik (2003) descreve como:

(...) Um processo, um devir de criança que, de actos em actos e de palavras em palavras, inscreve o seu desenvolvimento num ambiente e descreve a sua história dentro de uma cultura. É, pois, menos a criança que é resiliente do que a sua evolução e historização.

(Cyrulnik, 2003, p. 227).

Atendendo a este discurso, talvez a emancipação seja um processo de contínua resiliência contextualizada, que dá forma ao desenvolvimento cultural, linguístico e identitário das pessoas surdas. Uma resiliência contextualizada nas famílias, nas escolas ou noutros cenários de acolhimento que fazem crescer a esperança, a vontade de ser, o ímpeto de estar e a confiança para tornar a sociedade mais humana, visivelmente intercultural e genuinamente inclusiva. É esta possibilidade de *fazer ser-se* diferente que permite o sonho de uma versão melhorada dos indivíduos e das sociedades: um sonho aliado à emancipação, ao emponderamento, à liberdade, à autenticidade das diferenças e à equidade de oportunidades. É este o propósito das políticas educativas, pois, “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o carácter educativo do ato político” (Feire, 1989). Neste sentido, política e educação são virais na representatividade da emancipação (Mandela, 2012), pelo que o desafio é conseguir alcançar um estado social que permita a conexão de recursos facilitadores de uma resiliência sustentável, responsável pela manutenção dos processos emancipatórios: alicerce de desenvolvimento ou sustentáculo de pessoas, livres da comunidade surda micaelense.

## **6.2. Processos educativos, políticos e sociais que influenciaram e influenciam, a emancipação da comunidade surda de São Miguel**

A questão colocada no início deste estudo <sup>94</sup> sugere a ideia de que a dimensão histórica das sociedades e as diferentes concepções de homem que foram emergindo ao longo dos tempos se assumem como fatores macrossistémicos que influenciaram (e influenciam) os processos emancipatórios da comunidade surda em geral, e em particular, da comunidade surda micaelense. Concomitantemente, esta dimensão da história das sociedades, sendo raiz, aglutina em si mesma as diferentes possibilidades políticas, educativas e sociais responsáveis pelo desenvolvimento, ou não, dos indivíduos. Política que, ao longo dos tempos, evoluiu, gradualmente, de intenções segregativas, monoculturais e discriminatórias, para intenções inclusivas, interculturais e equitativas. Assim, a análise dos dados sugere que os processos educativos, sociais e políticos que influem nos processos emancipatórios da comunidade surda congregam sistemas de exclusão, segregação, integração e inclusão vivenciados ao longo dos séculos. Estes sistemas possibilitam a vivência de diferentes tipologias de relacionamento entre pessoas surdas e as pessoas ouvintes, diferentes modelos educativos, diferentes formas de aceitação cultural e de respeito pelas diferenças, assim como, perspetivam distintos posicionamentos, da comunidade surda nos diferentes contextos de tomada de decisão, micro, meso ou macrossistémico que integram.

## **6.3. O papel da escola no desenrolar dos processos emancipatórios**

A questão equacionada sobre este assunto<sup>95</sup> implica uma abordagem vinculativa às funções sociais da escola enraizada na alteralidade social e histórica da humanidade, pelo que o papel da escola no desenvolvimento dos processos emancipatórios dos indivíduos se tem modificado, também ao longo dos tempos. E se, a emancipação não implica um posicionamento acrítico da organização e estrutura social, então o papel da escola parece não ter contribuído muito para o desenrolar desses processos, pois tal como afirma Resendes (2008)

“(...) A escola permanece como uma instituição vocacionada a desenvolver um projeto socializador capaz de garantir a integração e coesão sociais. Sistemas externos de

---

<sup>94</sup> Quais processos educativos, políticos e sociais que influenciaram e influenciam, a emancipação da comunidade surda de São Miguel?

<sup>95</sup> Qual o papel da escola no desenrolar desses processos emancipatórios?

recompensas e punições estabelecem a ordem das coisas com o propósito de evitar qualquer fragmentação do tecido social.”

(Resendes, 2008, p.51)

Contudo, desde os finais do século XX, que as características das sociedades da informação e do conhecimento se têm revelado, não só, altamente tecnológicas, virtuais e atemporais, como também, altamente (des)construtivas, fragmentadas, complexas e, paradoxalmente globalizantes e interculturais. Esta alteridade social tem vindo a impactar nas estruturas culturais, económicas e organizacionais das escolas não só, pela possibilidade de outros cenários, tempos, conteúdos e formas de aprendizagem como também, pelas múltiplas características que emergem da população discente manifestamente diferenciada e diversa. Tais cenários têm exigido das instituições académicas, dos sistemas políticos e dos profissionais de educação momentos de reflexão crítica, renovada e multidimensional. Uma reflexão conscientizada que responda, assertivamente, ao tremor das estruturas sociais e escolares que se pretendem mais informadas, flexíveis à mudança, interculturais e globalmente tecnológicas. Uma conscientização Freiriana que emerge como alavanca de uma emancipação institucional e, conseqüentemente como estimulante de uma emancipação individual e comunitária. É este encadeamento de pensamento que sustenta a intervenção dos participantes quando destacam a importância de a sociedade e a escola conhecerem a cultura a surda porque só pelo conhecimento a podem valorizar. Só pelo conhecimento poderão compreender o que está por dentro, da pessoa surda, ou seja, poderão compreender o que é a expressividade, a identidade, a cultura e a língua partilhada pelos surdos e pela sua comunidade. E, só esse conhecimento poderá consolidar o arquétipo estrutural das escolas e melhorar o saber estar social das mesmas, pois tal como refere Gadoti (1996)

(...) A conscientização nasce num determinado contexto pedagógico e apresenta características originais: a) com as novas técnicas aprende-se uma nova visão do mundo, a qual comporta uma crítica da situação presente e a relativa busca de superação, cujos caminhos não são impostos, são deixados à capacidade criadora da consciência livre; b) não se conscientiza um indivíduo isolado, mas sim uma comunidade (...) Portanto a matriz do método, que é a educação concebida como um momento de processo global de transformação revolucionária da sociedade (...) sugere a criação de atos pedagógicos humanizantes .

(Gadoti, 1996, p.82)

Atendendo a estas propostas apresentadas por Gadoti (1996) a escola não pode ser, em pleno auge da sociedade do conhecimento, apenas mais um espaço de formação. Atualmente, a escola precisa de ser, essencialmente, um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação. Ou seja, precisa de desenvolver uma vertente formativa

mais mesossistêmica e diluir a sua sabedoria enciclopédica unicontextualizada o que significa para Freire (1970) a transformação da escola em “círculos de cultura” ou para Candau (2012) “numa arena de cultura”.

É desta vertente formativa mesossistêmica que se aproximam os participantes deste estudo quando indicam que a escola de referência para a educação bilíngue é responsável por formar os alunos surdos e ouvintes na língua gestual. E que esta, para além de ser uma disciplina curricular deve ser considerada, também como língua de aprendizagem, em paralelo com a língua portuguesa, pelo que todos os docentes a deverão dominar. É esta a responsabilidade das escolas interculturais: Criar espaços interativos para o diálogo intercultural, para a convivialidade entre surdos e ouvintes, para a formação intercontextual e para a celebração natural das diferenças. Este posicionamento dos participantes encontra fundamento na dimensão crítica, reflexiva e conscientizada da interculturalidade que emerge nos pensamentos de Freire (1970) e de Candau (2012). Pensamentos que transbordam para além do paradigma inclusivo, fazendo da escola, verdadeiramente intercultural, uma rede de cenários naturais interconectados, que convidam à coexistência com a multiplicidade. Em contraponto, se a base da dinâmica escolar apenas espelhar uma interculturalidade funcional, que prevê a inclusão de grupos minoritários (surdos) na estrutura social (ouvinte) estabelecida (Candau, 2012), abre possibilidades para que o reconhecimento da diversidade cultural se converta, por si só, numa estratégia de dominação, minando todo o processo praxiológico da inclusão.

#### **6.4. A função e relevo da literacia digital num contínuo emancipatório<sup>96</sup>**

Quando o sustentáculo da vida social se materializa na multiplicidade de cenários virtuais e a informação navega em corredores hipertextuais como um labirinto de contínuo acesso a outros saberes, a literacia digital surge não só, como possibilidade de aprendizagem, mas, essencialmente, como recurso de sobrevivência nas múltiplas dimensões do ciberespaço. O objetivo é não ser sujeito cativo dos cenários de *Maze Runner*<sup>97</sup> mas, sim sujeitos livres em co-emancipação com esses mesmos cenários. O relevo da literacia digital no contínuo emancipatório das pessoas é, pois, crucial, pelo que os sistemas educativos não o deveriam ignorar ou demitirem-se de tal função. O

---

<sup>96</sup> Qual a função e relevo da literacia digital nesse mesmo contínuo emancipatório?

<sup>97</sup> Tradução: Correr ou Morrer. Referente à saga de James Dashne - Livro de ação, ficção científica e mistério.

curioso é que segundo os participantes neste estudo, os surdos são muito visuais e aprendem uns com os outros ou aprendem sozinhos a lidar com as tecnologias: são autodidatas, a navegar no ciberespaço onde a comunicação é feita de cliques e leituras visuais, imagéticas e instantâneas. E, nessa leitura puramente visual permitem-se a aprender, essencialmente, o que lhes interessa, o que querem, o que é possível ou o que calha, aleatoriamente. Segundo Gutiérrez e Tyner (2011) esta opção dos estudantes em adquirirem competências de literacia através das tecnologias em ambientes informais integra uma prática educativa mais acrítica. Ou seja, o uso pouco informado e esclarecido dos recursos tecnológicos como jogos, web ou qualquer outra rede social, plataforma digital ou software não é sinónimo de uma literacia que emancipa, esclarece, desenvolve e informa. É preciso operacionalizar uma diferenciação curricular que permita a proliferação de uma aculturação digital consciente e crítica, a cocriação de conhecimentos e a compreensão de um conjunto de atitudes e competências que favoreça a interação e a comunicação da informação e do conhecimento. Esta visão de uma cultura digital é mais abrangente que a alfabetização das tecnologias per se, uma vez que pela conjugação de diferentes tipos de alfabetização se cria um design digital de comunicação e convivência digital e ciberespacial Bawden (2008) e Ala-Mutka (2011). O que parece é existir uma lacuna na aprendizagem dessa cultura digital e de um saber estar livre e responsável num universo manifestamente virtual... mas uma escola que desconhece e não sabe, ou um sistema educativo que negligencia ou se demite, não pode assumir no seu discurso a pedagogia do exemplo emancipatório, mesmo quando o conteúdo é a literacia digital, o recurso às tecnologias e a poluição dos alunos surdos.

#### **6.5. Outros agentes sociais que desempenharam ou desempenham um papel importante na emancipação dos surdos<sup>98</sup>**

Em quase todas as dimensões temáticas abordadas nas entrevistas, os participantes incidiram o seu discurso na valorização da língua gestual e na sua aprendizagem, o mais precocemente possível. Sendo sinónimo de emancipação a língua é facilitadora da construção de identidades, de envolvimento, de ação crítica e de emponderamento (De Clerck, 2014). O importante é não negligenciar a sua aprendizagem, divulgando-a e promovendo-a nos distintos contextos de aprendizagem, nos momentos cruciais da infância. No entanto, apesar de estudos científicos sobre o desenvolvimento humano defenderem a importância da aquisição da língua o mais precocemente possível, a

---

<sup>98</sup> Que outros agentes sociais desempenharam ou desempenham um papel importante na emancipação dos surdos?

maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, da ilha de São Miguel são destituídas de tal oportunidade. Embora algumas possam ter beneficiado deste serviço, a verdade é o que o mesmo não inclui técnicos especializados, ou professores surdos que iniciem as crianças e a família na língua gestual e na cultura surda. Ora, crescendo num contexto linguisticamente pobre, pouco esclarecido e informado, os processos emancipatórios das crianças surdas não poderão ocorrer positivamente, colocando em causa a equidade de oportunidades de desenvolvimento e a equidade de acesso à formação e à educação como referem os participantes. O Serviço de Saúde também é referenciado pelos participantes como tendo impacto no desenvolvimento emancipatório da comunidade surda. A este respeito os participantes sugerem que os profissionais de saúde estão apenas preocupados em fazer os surdos ouvir e falar e não se preocupam com as questões da língua gestual nem com a importância de se adquirir precocemente uma identidade surda... e depois, há informações que se contradizem... e deixam os pais confusos, sem saber qual a melhor opção pedagógica que devem escolher para os seus filhos. O que emerge é uma nítida desconexão entre os serviços sociais, de educação e de saúde que tem vindo a prejudicar o desenvolvimento emancipatório dos surdos. Perante este indício, talvez fosse pertinente ajustar as políticas públicas relativas ao bem estar da comunidade surda, de forma a tornar os processos emancipatórios dos surdos e das suas famílias, mais serenos, fluídos e eficazes.

#### **6.6. Os processos de autonomia e de desenvolvimento pessoal dos surdos na sociedade atual<sup>99</sup>**

Os processos de autonomia e de desenvolvimento pessoal dos surdos na sociedade micaelense de hoje, não se manifesta de forma igual para todos. Tal, como nas comunidades de aprendizagem de Wenger (1998) a comunidade surda micaelense é caracterizada por distintos graus de envolvimento e de participação dos seus membros. Assim, sente-se a presença dos membros naturalmente ativos, participantes e construtivos em eventos culturais, no cinema, poesia, na música ou outras manifestações da cultura surda na cidade. É este grupo de surdos que lidera e representa a comunidade. É ele que responde nos momentos de tomada de decisão. Depois existe outro grupo de surdos que assiste aos eventos, aplaude e incentiva, mas prefere estar ausente das luzes do palco, contudo participam nos bastidores quando solicitados e

---

<sup>99</sup> Como vivenciam os surdos os processos de autonomia e de desenvolvimento pessoal na sociedade atual?

entusiasmam-se com a evolução da comunidade a que pertencem. Há, porém, outro grupo de surdos, que escolhe ficar em casa. Uma escolha imposta por não serem capazes de se aventurarem noutros cenários, noutros envolvimento ou noutras experiências: ausências impostas por uma emancipação que não aconteceu. Adultos não resilientes, que aprenderam uma diferença deficitária, submissa e limitante: uma aprendizagem conquistada em contextos familiares, sociais e educativos segregativos que facilitavam o medo, a incapacidade, a irresponsabilidade e a dependência. Mas, atualmente, em pleno auge das políticas inclusivas, a comunidade surda continua a revelar grupos de jovens que escolhem não participar nos eventos. Escolhem não participar, não assistir nem conhecer... Uns porque as condições de acessibilidade ou de transporte são débeis, outros porque escolhem assistir a todas as *performances* em cenários virtuais, online, onde nem o tempo nem o confronto com a diversidade contam. Esta é talvez uma das consequências nefastas de uma frágil literacia digital ou de uma cultura digital pouco construída, ou mal construída: na prática, apenas outros bloqueios de desenvolvimento dos processos emancipatórios dos indivíduos, neste caso, dos indivíduos surdos. Perante esta análise, surge a proposta de uma intencionalidade curricular que cultive a aprendizagem da literacia e da cultura digital.

Por outro lado, a presença dos surdos na vida real da cidade imprime vontade de mais participação, mais responsabilização e desenvolve, simultaneamente competências críticas relativamente à geometria dos espaços, à arquitetura dos edifícios, à organização das cidades. Um olhar surdo sobre as coisas que imagina: outras formas de fazer, outras possibilidades de estar e outras oportunidades de revelar identidades. É a cidade intercultural a nascer por dentro da livre circulação da diversidade, ou desafios de surdos que se projetam emponderados na liberdade dos outros e na emancipação das urbes.

### **6.7. Em síntese**

A alteralidade das sociedades globais que se manifesta a ritmo vertiginosamente alucinante impacta nas estruturas sociais, culturais e pedagógicas das escolas e das famílias. Uma alteralidade manifesta nos cenários de aprendizagem, no desenho curricular, no mapa de competências, nos tempos de aprendizagem e na fisicalidade ou virtualidade dos espaços. Mudanças que fazem oscilar, desconstruir, refletir e

reorganizar qual exercício de metacognição de quem pensa e exerce a prática educativa. É o convite a uma conscientização real das diferenças individuais, da diversidade cultural, das múltiplas inteligências e de uma interculturalidade crítica que questiona, celebra e debate a ideia praxiológica de uma política educativa amplamente inclusiva. Contextualizados por esta rede de ideias emergem conjuntos de sistemas em interação que podem nutrir ou estrangular o desenvolvimento ideal dos indivíduos, quiçá sustentar ou inibir a saúde e a qualidade de vida da humanidade. Deste modo, atendendo a esta conjugação de ideias sugere-se uma interpretação dos processos emancipatórios da comunidade surda micaelense sustentada:

- Pela análise social, pedagógica e política de Paulo Freire que invoca a emancipação dos indivíduos associada a uma conscientização crítica condutora da liberdade, do desenvolvimento, do conhecimento e da palavra;
- Pelo estudos e conhecimentos de Godele De Cleck, Emanuele Laborit e Paddy Lad que celebram a língua gestual, a identidade e a cultura visuo-espacial como gênese dos processos de liberdade e emancipação da comunidade surda, propondo para as crianças surdas a aprendizagem precoce das mesmas.
- Pela perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner que permite correlacionar os processos emancipatórios a fatores contextuais, temporais, pessoais e processuais.

Deste modo, baseada por tais fundamentos esta investigação sugere uma visão sistémica da emancipação da comunidade surda micaelense associada, essencialmente aos seguintes fatores: contexto, processo, tempo e pessoa.

#### **6.7.1. Fatores Contextuais**

Os factores contextuais envolvem todo um conjunto de sistemas interligados entre si nos quais as pessoas surdas se encontram direta ou indiretamente integradas nomeadamente os microssistemas como a família, a escola e a associação de surdos; o mesossistema que implica todos o tipo de movimento que ocorre entre os diferentes microssistemas referenciados, o exossistema referente aos sistemas institucionais ou laborais dos familiares mais próximos e o macrossistema que envolve todo um conjunto de valores culturais, sociais e políticos que determinam aspetos relacionais, identitários, linguísticos e educativos.

### **a) Fatores macrossistémicos**

Num mundo amplamente globalizado, pensar nos aspetos facilitadores da emancipação da comunidade surda de S. Miguel é, também, refletir nas conquistas identitárias e linguísticas das outras comunidades surdas que lhe são cultural e socialmente mais próximas. Deste modo, a emancipação da comunidade surda encontra-se intrinsecamente relacionada:

- Com a condição insular dos micalenses que convida à descoberta, à diáspora, ao desapego e à reunião, à construção de conhecimento e à celebração intercultural das diferenças,
- Com as diretrizes das políticas educativas emanadas pelo poder central europeu, nacional ou regional: a base da história política que rege os sistemas da educação de surdos é, basicamente, a mesma nas três dimensões.

Obviamente que, em tais cenários macrossistémicos se vislumbram cenários de negociação, de poder e de decisão liderados no mundo pela Federação Mundial de Surdos (WFD), na Europa pela União Europeia de Surdos (EUD), em Portugal pela Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS) e em S. Miguel pela Associação de Surdos da Ilha de S. Miguel (ASISM). A este respeito Gomes (2012) sugere na sua investigação que

“É crucial envolver os surdos nas políticas que lhes dizem diretamente respeito, seja a nível nacional ou a nível da União Europeia (...) [ e, ] envolver os surdos nas políticas, implica rejeitar o monopólio cultural da sociedade dominante, e permite aos dominados a presença no espaço público abrindo caminho a um modelo relacional de encontro e negociação com as diferenças”

(Gomes, 2013, p.56).

É o mundo a revelar-se sensível às reivindicações do movimento associativo surdo e aos estudos desenvolvidos sobre as comunidades e línguas minoritárias: resultado de uma negociação secular marcada fortemente pela opressão, estagnação e rejeição de uma identidade surda, de uma cultura visuo espacial e de uma língua gestual. Uma identidade que liberta e responsabiliza, que empondera e decide. Uma cultura que unifica e dá sentido, que organiza e manifesta. E, uma língua que explora e revela, que ajuíza e dá voz, pois tal como indica Laborit (2001)

“O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo...” (Laborit, 2001, p.13) “(...) [com o gesto] Percebi, enfim que tinha identidade. EU: Emmanuelle (...) Chamo-me Emmanuel”.

(Laborit, 2001, p.55)

Uma língua gestual que em S. Miguel emergiu e se consolidou do contacto com outras comunidades surdas: de Portugal Continental, dos Estados Unidos da América, do Canadá e da Suécia. Uma língua com génese na diversidade que se foi enraizando na comunidade surda micalense dando-lhe uma identidade peculiar que a distingue, em alguns vocábulos ou expressões, porém, “algumas destas línguas naturais encontram-se historicamente relacionadas sofrendo influências umas das outras, [tal como aconteceu como a LSF e a ASL]”<sup>100</sup> (De Clerck, 2015, p.16). Este registo de Clerck (2015) coloca em destaque o risco de uma globalização que tende a homogeneizar, a excluir e a desvalorizar as línguas gestuais nativas: é a dualidade das sociedades globais, manifestamente transformadoras a emergir do confronto linguístico e cultural entre o micro e o macrocosmos. Sobre este assunto De Clerck esclarece que “conceituar comunidades surdas como comunidades surdas nacionais e promover línguas gestuais nacionais é problemático e opressivo para os surdos e para as línguas gestuais indígenas.”<sup>101</sup> (De Clerck 2015, p. 17). Este posicionamento induz a uma reflexão crítica, política e social sobre o rumo das comunidades surdas das regiões ultraperiféricas, nomeadamente a comunidade surda micalense, cujas tomadas de decisão se encontram vinculadas às orientações dos grandes e complexos sistemas culturais, económicos e políticos. E se esse vínculo induz à emancipação dessas mesmas comunidades minoritárias, o desafio será alcançar o desenvolvimento, sem, contudo, negligenciar a origem cultural da língua nativa que nos identifica enquanto açorianos, enquanto micalenses, enquanto surdos açorianos, enquanto surdos micalenses.

### **b) Fatores micro sistémicos**

Consideradas como unidades sistémicas mínimas, a família e a escola são núcleos potencializadores, ou não do desenvolvimento das crianças.

Sendo que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes nascem num núcleo familiar que difere da sua língua cultural e identitária torna-se precocemente preponderante a

---

<sup>100</sup> Tradução livre da autora: “There is on the hand rich diversity, among natural sign languages some of wich are historically cally related. (De Clerck, 2015, p. 16)

LSF – Langue des signes Française

ASL -American sign Language

<sup>101</sup> Tradução livre da autora: “Conceptualizing deaf communities as national deaf communities and promoting national sign languages is problematic and oppressive for indigenous sign languages and deaf people.” ( De Clerk, 2015,p.)

necessidade de fazer confluír as duas línguas, da comunidade ouvinte e da comunidade surda, no seu processo de desenvolvimento. Deste modo:

- A emancipação das famílias assume-se como elemento essencial no processo emancipatório das crianças surdas micalenses.
- O contacto e a interação com outros microssistemas surdos empoderados facilita a capacitação, a autonomia, o conhecimento e as tomadas de decisão responsáveis: génese de comunidades de aprendizagem;

Paralelamente, urge a necessidade de uma escola verdadeiramente intercultural que aposte no desenvolvimento de professores interculturais, construtivos, capazes, críticos e colaborativos. Uma escola que respeite a individualidade dos alunos surdos e as especificidades de cada família, problematizando, gerando hipóteses, desenhando respostas, definindo soluções. E, consonante com um quadro político que rege o microssistema escolar, salienta-se uma série de acontecimentos que influíram e influem no desenvolvimento emancipatório da comunidade surda micalense tais como:

- O centro de educação especial dos Açores (CEEA): Instituição que em pleno auge da educação oralista acolheu todos os alunos surdos do arquipélago, permitindo-lhes viver em comunidade, criar um código gestual de comunicação, explorar identidades e consolidar uma família cultural. Embora aparentemente albergados num gueto social, onde tudo acontecia sem a ou fora da comunidade ouvinte os surdos açorianos organizavam-se em grupos, construíram amizades, redefiniam as ilhas num mapa social, emocional e mental aparentemente confortável.
- O encerramento do CEEA: Acontecimento destruturante e segregador para a comunidade surda açoriana. Sem o CEEA os alunos surdos foram colocados nas escolas regulares das suas freguesias que não se encontravam preparadas para acolher crianças com diferentes formas de comunicar. Laborit (2001) clarifica esta situação quando partilha a sua experiência:

“Quanto [aquela escola] com a sua aula supostamente destinada à integração, esqueci por completo (...) poderá ser realmente considerado integração todos aqueles miúdos sentados em círculo à volta de uma professora que lhe conta uma história?” (Laborit, 2001, p.41).

Como poderia Laborit *ouvir* aquela história? Este desajuste das pedagogias fez despoletar a emergência de uma escola diferente que desse resposta às especificidades da criança surda culminando, anos depois, noutros acontecimentos relevantes na emancipação dos alunos surdos:

- A Escola de referência para a educação bilingue (EREBas) da ilha de S. Miguel. Uma escola que preconiza, não só, a aprendizagem da língua gestual como língua materna da comunidade surda e da aprendizagem do português como segunda língua, como também possibilita que o processo de ensino aprendizagem ocorra em LGP e LP. Daí a relevância de novos atores nas escolas como formadores, ou professores surdos e intérpretes de língua gestual: elementos facilitadores da comunicação e do relacionamento entre as duas línguas e preponderantes na emancipação da comunidade surda de S. Miguel.

- A capacidade dos professores e educadores ouvintes, da EREBas micaelense, ressignificarem as ideias e conceitos sobre surdos, sobre comunicação sobre língua e predispor-se a um outro posicionamento nas salas de aula que convida à colaboração, à reflexão partilhada e à coaprendizagem

- A presença de terapeutas da fala com o intuito de melhorar as competências linguísticas dos alunos surdos inerentes ao Português. A função terapêutica surge como um recurso valorativo das competências para uma comunicação holística que facilite o conhecimento, a participação e o envolvimento com a comunidade ouvinte, o que não exclui, que a mesma se disponibilize também para a aprendizagem da língua gestual portuguesa.

### **c) Fatores mesossistémicos, locais, regionais e nacionais**

A emancipação da comunidade surda micaelense encontra-se relacionada com algumas especificidades da história da educação dos surdos do arquipélago, nomeadamente com a fundação do centro de educação especial dos Açores (CEEA) que permitiu a reunião de todos os surdos açorianos na ilha de S. Miguel e o início da comunidade surda açoriana. Comunidade esta que, após o encerramento do mesmo centro de educação especial, se desmoronou dando origem à dispersão dos surdos pelas nove ilhas do Atlântico. Esta dispersão fez nascer nos surdos açorianos um sentimento de isolamento não só insular, mas essencialmente identitário, um desenraizamento não só geográfico, mas fundamentalmente cultural. E, esta mutação das estruturas sociais e educativas da

comunidade surda micalense impulsionou a vontade de perceber o que se passava para lá do Atlântico: conhecer outras comunidades surdas e aprender na convivialidade com outras culturas, outras línguas, outro saber e outro conhecimento. Um conhecimento que levou à consciencialização do desenvolvimento das comunidades surdas e, concomitantemente à possibilidade de evolução dos surdos micalenses. Uma evolução que se operacionalizou:

- Na Fundação da Associação de Surdos da ilha de S. Miguel: suporte agregador da comunidade surda e espaço central de discussão de ideias e tomadas de decisão;
- No contacto com surdos de outras comunidades nacionais, da suécia, dos EUA e do Canadá que possibilitou o desenvolvimento de línguas gestuais e a busca por uma identidade linguística regional, micalense;
- Na consolidação da Língua Gestual Portuguesa nos meios de comunicação social (RTP Açores) pela presença de intérpretes em tais cenários, facilitando a informação, a partilha e o conhecimento sobre a ilha, os açores e o mundo;
- Na sensibilização às várias instituições públicas de educação, de saúde e de proteção civil que culminou na constituição de alguns serviços bilingues de atendimento à pessoa surda;
- Na escola de referência para a educação bilingue como oportunidade de aprendizagem intercultural e ponte de contextos comunitários e laborais inclusivos;
- Numa comunidade surda que acolhe membros vindos de outras regiões do país o que possibilita a consolidação de uma identidade e um cruzamento de saberes e conhecimentos do domínio pedagógico, linguístico e cultural;
- Na convivialidade entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda como consolidação de uma interculturalidade urbana, micalense e açoriana manifesta na religião, na poesia, na música ou teatro veiculada em língua gestual.

Relacionados com os processos emancipatório de contexto mesossistémico encontramos o grau de literacia que os sujeitos apresentam, assim como as possibilidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Deste modo, este estudo sugere que, os graus de literacia dos surdos influem, positivamente na emancipação da própria comunidade. Uma literacia não só em língua gestual, mas também na língua portuguesa

ou na língua digital. Na língua gestual por ser a língua materna dos surdos, na língua portuguesa por ser a língua materna da sociedade majoritária e, na língua digital uma vez que:

(...) Advances in telecommunications, in general, the wide accessibility that characterizes modern society have brought, with them greater opportunities to participate and transnational and virtual contact have facilitated interaction among deaf sign language users around the globe.<sup>102</sup>

(De Clerck, 2015, p. 14)

Aliado a este contexto social ecossistémico impõe-se uma aprendizagem da linguagem e da cultura digital de forma a que os surdos se movam criticamente em cenários virtuais e transnacionais num misto de ecotransferências preconizadas por Bronfenbrenner (1979)

#### **d) Fatores exossistémicos**

Tal como já foi referido, são vários os sistemas que influem no desenvolvimento das crianças surdas, principalmente aqueles dos quais fazem diretamente parte ou estão presentes em diferentes momentos da sua vida. Sistemas que sofrendo, igualmente, influências do desenvolvimento da criança evoluem e transformam-se com ela. Porém, o exossistema, embora não inclua no seu núcleo a criança surda ou não influa diretamente no seu desenvolvimento é de suma importância para o bem-estar da mesma. Basta pensarmos no modo como os locais de trabalho dos pais influem, de forma negativa ou positiva, no bem-estar da família: são sensíveis às necessidades e urgências das diferenças familiares? São disponíveis para flexibilizar horários e ritmos de trabalhos aos pais, de forma a facilitar a participação destes em formações, reuniões, assim como o acompanhamento dos filhos a consultas ou terapias? De que forma se poderá minimizar os efeitos colaterais nos espaços laborais de quem tem um filho surdo? De que modo são os pais compreendidos pelo impacto desses efeitos? Obviamente que mais uma vez mergulhamos na complexidade das interações humanas, institucionais e económicas. Uma complexidade que exige a intervenção de políticas de apoio à família, ou quiçá que seja, também uma dimensão a ser contemplada nas

---

<sup>102</sup> Tradução livre da autora: “Os avanços das telecomunicações permitiram uma ampla acessibilidade aos diferentes contextos das sociedades modernas, criando, não só, mais oportunidades de participação na vida social e institucional como também, maiores possibilidades de contacto transnacional nas redes virtuais, o que facilita a interação entre usuários surdos da língua gestual em todo o mundo.” De Clerck, 2015, p.14)

políticas educativas dos surdos... pois, o processo emancipatório das crianças encontra-se, também correlacionado com bem-estar social, emocional e económico dos seus pais e das suas famílias.

### **6.7.2. Fatores processuais**

Relativamente a esta dimensão destacamos o processo emancipatório das crianças surdas, das famílias, e da comunidade micaelense surda e ouvinte: Ninguém se emancipa sozinho, o desenvolvimento acontece pela interação com os outros nos mais distintos contextos que experienciamos. E, quanto mais fluido for o processo de empoderamento das famílias das crianças surdas, mais dinâmica e interativa for a associação de surdos e, consistente for a evolução das escolas de referência bilingue mais responsáveis, participativas e conscientes se tornam as comunidades surdas, mais interculturais se revelam as comunidades maioritárias e mais autodeterminados e resilientes, informados e livres aprendem a ser as crianças e os jovens. Deste modo, a investigação sugere que os processos de emancipação da comunidade surda micaelense revelam alguns bloqueios uma vez que alguns dos seus membros são ainda pouco participativos, autodeterminados e acríticos. Contudo têm-se verificado alterações progressivamente mais complexas no que respeita a situações de liderança, capacidade de decisão, responsabilidade e envolvimento crítico na vida da comunidade surda e nas dinâmicas sociais e culturais da cidade. Estas diferenças nos processos de evolução das pessoas surdas e das instituições micaelenses, que lhe são referentes, assumem-se como características significativas de uma comunidade surda entendida como comunidade de aprendizagem (Wenguer, 1998)

### **6.7.3. Fatores temporais**

Como já foi referido anteriormente, a ideia de tempo sugere a durabilidade e a sistematização a que o individuo é sujeito aos acontecimentos que ocorrem nos diferentes sistemas. Deste modo parece pertinente considerar os contextos sociais onde a criança ou jovem passa mais tempo tais como a família (casa), a escola, a associação de surdos ou em cenários virtuais. E, o que sabemos é que quanto mais sistemático e durável for o tempo de permanência da criança ou jovem em contextos pouco estimulantes, mais conturbado será o seu processo de evolução. Perante este parecer, torna-se compreensível que os surdos ao permanecerem numa família, escola ou outra

instituição com a qual não se identifiquem cultural e linguisticamente poucas oportunidades terão para crescer de forma autónoma e emancipada. Daí a importância de disponibilizar ferramentas de comunicação, de aprendizagem e de interação nos contextos responsáveis pelo bem-estar da criança ou jovem surdo. O facto de alguns membros, adultos, da comunidade surda micaelense não terem evoluído no seu processo emancipatório encontra-se, de facto relacionando com o tempo e a sistematização a que foram sujeitos a ambientes pouco estimulantes, pouco criativos ou quiçá com uma estimulação e criatividade que não tenha atendido às especificidades culturais, identitárias e linguísticas das pessoas surdas.

Relativamente aos novos cenários virtuais de jogo, de convivialidade e de aprendizagem, o risco de uma iliteracia digital ou de uma navegação acrítica pelo ciberespaço coloca também em perigo os processos de desenvolvimento emancipatório dos jovens surdos. Os períodos de tempo que os jovens vagueiam nestes cenários ocorrem de forma pouco controlada ou sem supervisão e de forma bastante sistemática tendendo a tornar-se um hábito, uma forma de estar e, com a consistência do hábito, numa forma de ser: acrítico, cativo e dependente pois tal como Castells (2004) afirma “a internet é, sem dúvida, uma tecnologia da liberdade, mas pode servir para libertar os poderosos e oprimir os desinformados” Castells (2004; p. 317).

Parece, deste modo pertinente fomentar o debate social, político e educativo que defina áreas curriculares assertivas com tais realidades altamente informatizadas, tecnológicas e virtuais. Um debate que vá para além da intenção de disponibilizar meios tecnológicos e cenários ciberespaciais. Um debate com foco nas liberdades individuais, no direito ao conhecimento e à participação. Um debate que revise as implicações desta conjuntura socialmente complexa na formação das crianças e dos jovens, quiçá na formação dos professores e dos educadores, ou na sensibilização dos pais e das famílias. Um debate crítico, conscientizado e emancipado que reflita um verdadeiro estado das nações democráticas e globais, tecnológicas e livres e enalteça os valores humanos comunitários e pessoais.

#### **6.7.4. Fatores pessoais**

Como sabemos os fatores pessoais destacam as características físicas, culturais e psicológicas dos indivíduos e, também sabemos que para além de um conjunto de informação genética que nos acompanha desde o nascer existe um aglomerado de

particularidades contextuais e ambientais que ao longo do tempo vai moldando ou construindo, na interação com os sujeitos, as múltiplas dimensões que identificam cada um de nós. E, se aprendemos em interação voltamos à pedagogia do exemplo de Rousseau (1776) onde se aprende a ser, vendo e fazendo. E, em cenários de cativo aprende-se a ser, simultaneamente, oprimido e opressor: deste modo a pedagogia do exemplo torna-se incompleta, quicá um risco, porque não convida à alteralidade. E, desta estagnação emerge o pensamento de Paulo Freire que implica conscientização, responsabilidade, inconformismo e fuga ao ciclo mítico de Sísifo<sup>103</sup> sem princípio ou fim. O que sugere Paulo Freire é que se recriem humana e criticamente os contextos, se qualifique e se reorganizem os tempos, se oleie e se pessoalizem os processos e se propague a ideia de uma resiliência social. E, quando se destruturar a imagem do cativo e se quebrar o ciclo de Sísifo surge a possibilidade de coconstrução individual onde a pedagogia do exemplo deixa de ser ameaça e passa a ser oportunidade: a oportunidade de melhoramento pessoal sob a égide da liberdade, da emancipação, da interculturalidade e do bem da humanidade.

E com este discurso apenas se pretende sugerir que as características pessoais de cada um influem, obviamente no seu processo de emancipação; que essas características individuais podem ser melhoradas de forma a tornar mais fluido o processo emancipatório; que esse melhoramento das características sofre influências dos contextos pelos quais os indivíduos passam; e que, quanto mais emancipados forem esses contextos mais probabilidades haverá de as pessoas surdas evoluírem no seu projeto de vida, no seu processo de autodeterminação e de prática emancipatória.

E, foi desta conjugação conceptual e neste confronto de ideias que foram surgindo outras propostas para arriscar mais, fazer diferente, preencher possíveis lacunas ou (re) criar espaços de convivialidade. E, foi desta congregação de perspectivas sobre o desenvolvimento humano e o bem-estar das comunidades surdas que emergiram outros temas para estudar e refletir sobre os surdos, a educação e a interculturalidade.

---

<sup>103</sup> Referencia a Albert Camus: O Mito de Sísifo (1941)

### **6.8. Contributos para a mudança e rumos de investigação**

Considerando os resultados desta investigação, talvez seja oportuno sugerir algumas propostas de ação que podem ser significativas para a emancipação das crianças e jovens surdos da comunidade surda micaelense, nomeadamente:

- Um serviço nacional de intervenção precoce que atenda às especificidades das crianças surdas e das suas famílias ou projetos interculturais e transdisciplinares para a emancipação de famílias de crianças surdas;
- Uma articulação assertiva e partilhada entre os serviços sociais, da saúde e da educação que disponibilize um acompanhamento processual e informações claras e precisas à família da criança surda;
- Uma intervenção política e educativa com enfoque na literacia e cultura digital;
- Uma operacionalização efetiva das escolas bilingues;
- Intercâmbios com outras Escolas Bilingues que facilite o debate, a partilha e a (re) construção de metodologias e práticas pedagógicas;
- O acesso à informação e ao conhecimento nos diferentes contextos educativos, sociais, judiciais, de saúde e culturais através do intérprete de LGP;
- Projetos transregionais que facilitem o intercâmbio entre as múltiplas comunidades surdas e que atendam à consolidação das suas especificidades linguísticas e culturais;
- Uma abordagem intercultural crítica<sup>104</sup> da escola e da sociedade que instigue a ideia de uma inclusão instalada<sup>105</sup>, promotora do funcionamento geral dos sistemas: os sistemas maioritários que acolhem os supostos excluídos (Candau, )

Consideramos tais propostas atendendo que, a dinâmica da mutabilidade social e educativa se norteia pela capacidade política de ler a história da humanidade: trilhos que conduzem a sociedade a aprendizagens amplas e profundas “orientadas para o significado das coisas, para a convivência das culturas e para o sentido da vida”

---

<sup>104</sup> Num modelo de interculturalidade crítica o processo da conscientização da diversidade é em si mesma um contínuo envolvimento na e com a diferença: Uma ideia paradoxalmente incorreta que induz a uma desnecessária ideia de inclusão? Ou seja, será que numa sociedade que se norteie pelos princípios da interculturalidade crítica surge a necessidade de incluir a comunidade surda, ou outra qualquer comunidade minoritária? O facto de existirem não se assume por si só condição para serem, naturalmente, comunidades constituintes da grande sociedade plural?

<sup>105</sup>Inclusão estagnada, imposta por decreto e na prática pouco concretizada, conotada com uma interculturalidade funcional e com o desenho de uma organização social pré-estabelecida

(Hargreaves & FinK, 2007, p.50). E, é nesta busca contínua pela significação e sentido das coisas e dos atos que sugerimos os seguintes rumos de investigação:

- Escolas de referência para a educação bilíngue: estudos indicativos dos resultados da aplicação dos programas de LGP e PL2.
- A convivialidade intercultural na educação bilíngue pré-escolar: que alterações no desenvolvimento nas crianças ouvintes?
- Formação de professores interculturais: Especificidades na educação de surdos.
- Surdos e ouvintes: uma comunicação a *dois*.
- Famílias com surdos: Educação e identidades.
- Ensino Superior: Equidade, inclusão ou facilitismo?
- Implantes Cocleares e desafios transdisciplinares: revisão de estudos e análise comparativa dos mesmos.

A reunião, de tais propostas temáticas foram sendo construídas ao longo desta investigação como resultado de leituras sobre o mundo dos surdos, debates controversos sobre metodologias bilíngues e comunicação oral ou gestual, discussões sobre surdos e perda auditiva ou surdos e identidade cultural, pesquisa sobre história, pedagogia e políticas da educação dos surdos, ... Um estudo inacabado, talvez cíclico e metacognitivo, quiçá em busca de lugares inclusivos ou interculturais onde a educação estrutura e desconstrói, orienta e desorganiza, desarruma e reencontra: fragmentos de uma praxiologia ativa em prol da liberdade da humanidade, em prol do bem-estar das crianças e dos jovens e a favor dos processos emancipatórios da comunidade surda micaselense. E por ser, talvez cíclico e metacognitivo consideramos que este estudo, foi o convite a uma revisitação histórica da educação dos surdos centralizada na luta pelo reconhecimento das línguas gestuais, pela revelação da sua cultura manifestamente espacial e, pela consolidação da sua identidade genuinamente visual. Um convite revelado numa insularidade atlântica que induz à essência das comunidades minoritárias, tipicamente regionais e ultraperiféricas qual laço embrionário que se vincula aos valores da inclusão, da interculturalidade e de um mundo manifestamente tecnológico e global. É este cenário socialmente simples ou, quiçá, geograficamente complexo que dá a quadratura do conto, da história e do relato de experiências, de quem aprende a existir, *sendo continuamente*, entre o som e o silêncio: almanaque de dados,

recolhidos em entrevistas, observação participada, análise documental gráfica, fotográfica, vídeos, Web ou redes sociais, mediado por uma metodologia etnográfica que transborda de curiosidade e de espanto, de cumplicidade e desapego e cujo preâmbulo dialógico aconteceu, ciclicamente, entre os dez participantes surdos e a investigadora. Ciclos de interação feitos de aproximação que permitiu a convivência, a coconstrução, os saberes, a empatia e, de distanciamento que possibilitou a análise, a organização, a síntese, a interpretação, o conhecimento, ou apenas, tentativas para delimitar um caminho. Um caminho, muitas vezes, cheio de incongruências, de recuos e avanços, de incertezas e desafios que nos convidou a uma *ressignificação* dos conceitos da inclusão, da educação de surdos, da emancipação e da conscientização: uma *ressignificação* prefaciada pelo ritmo transformacional das sociedades globais e interculturais, virtuais e tecnológicas, mega informatizadas e (des)construídas.



## Referências

- Afonso, C. (2007). Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de surdos. Porto: Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P.
- Aires, L. (2003). Do silêncio à polifonia: Contributos da teoria sociocultural para a educação online. In Discursos: Novos rumos em educação. Série perspectivas em educação. Nº 1. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, L. (2011). Inclusão digital e percursos escolares: a apropriação dos media digitais em grupos com baixos níveis de escolarização. [https://www.researchgate.net/publication/221704290\\_Inclusao\\_digital\\_e\\_percursos\\_escolares\\_a\\_apropriacao\\_dos\\_media\\_digitais\\_em\\_grupos\\_com\\_baixos\\_niveis\\_de\\_escolarizacao](https://www.researchgate.net/publication/221704290_Inclusao_digital_e_percursos_escolares_a_apropriacao_dos_media_digitais_em_grupos_com_baixos_niveis_de_escolarizacao) (retirado em maio 2009)
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. JRC67075. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://europa.eu/> (retirado em abril 2016)
- Almeanra, J., Córdoba, M. Batanero & Batanero, J. (2007). La Tic para la igualdad. Sevilla: Editorial MAD, S.L.
- Almenara, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: McGraw-Hill
- Amaral, I. (1999). Prefácio in a magia do silêncio. Silva e Funck. Ponta Delgada: Secretaria Regional de educação dos Açores.
- Amstrong, D. (2000). William C. Stokoe, Jr. Founder of Sign Language Linguistics 1919-2000 <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html> (retirado em setembro, 2019)
- Aneas, M.; Sandín, M. (2009). Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods. Volume 10, No. 1, Art. 51.
- Antia, K., Metz, K.; Spolsky, S. (2011). Peer Interactions of Deaf and Hard-of-Hearing Children [The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Volume 1, Second Edition \(2 ed.\)](http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199750986.001.0001/oxfordhb-9780199750986-e-012) <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199750986.001.0001/oxfordhb-9780199750986-e-012>
- Araújo, J.; Silvestre, H. (2011). Metodologia para a investigação social. Escolar editora.
- Araújo, R. (2011). A cidade Sou Eu. (Comum - Rio de Janeiro - v.10 - nº 23 - p. 103 a 121 - julho / dezembro <https://arquiteturaeurbanismosite.files.wordpress.com/2016/03/arac3bajo-rosane-azevedo-de-a-cidade-sou-eu.pdf>

- Azevedo, W. (2003). *Pioneiros da educação online: o que eles têm a nos ensinar? Discursos: Novos rumos e pedagogia do ensino à distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Balantyne, S. (1995). *Surdez*. S. Paulo: Artes médicas.
- Battro, A. (2004). *Digital Skills, Globalization, and Education*. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization, Culture and, education in the new Millennium*. University of California Press.
- Bawden, D. (2008). *Digital literacy is the set of attitudes, understanding and skills to handle and communicate information and knowledge effectively, in a variety of media and formats*.
- Beck, U. (2015). *Sociedade de Risco Mundial*. Lisboa: Edições 70
- Benvenuto, A. (2004). *De quoi parlons-nous quando nous parlons de “sourds”?* *Télemaque* 2004/1, n° 25 <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-73.htm>
- Bidarra, J. Martins, T (2012). *O problema da ambiguidade lexical para a interpretação envolvendo a língua portuguesa e Libras*. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_154.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_154.pdf) (retirado em maio 2016)
- Bisol, et.al (2010). *Estudantes Surdos no ensino Superior: reflexões sobre inclusão*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>
- Blanchard, K. (2007). *Um nível superior de liderança*. Lisboa: Atual editora.
- Bloom, D. (2004). *Globalization and Education: An Economic Perspective in* Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization, Culture and, education in the new Millennium*. Califórnia. University of California Press.
- Boaventura, S. (2003). *Poderá o Direito ser emancipatório?* [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera\\_o\\_direito\\_ser\\_emancipatorio\\_RCCS65.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF) (retirado em junho 2016)
- Bogdan, R.; Biklen. (1996). *Investigação qualitativa em educação*.
- Bonni V.; Quaresma, S. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976> (retirado em junho 2016)
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a theory of practice*. Cambridge studies in social and cultural anthropology. Cambridge:University Press. [https://monoskop.org/images/7/71/Pierre\\_Bourdieu\\_Outline\\_of\\_a\\_Theory\\_of\\_Practice\\_Cambridge\\_Studies\\_in\\_Social\\_and\\_Cultural\\_Anthropology\\_1977.pdf](https://monoskop.org/images/7/71/Pierre_Bourdieu_Outline_of_a_Theory_of_Practice_Cambridge_Studies_in_Social_and_Cultural_Anthropology_1977.pdf) (retirado em abril 2016)

- Bregman, R. (2019). Utopia para realistas. Como construir um mundo melhor. Lisboa: Bertrand editora.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, PA (1998). A ecologia dos processos de desenvolvimento. In W. Damon e RM Lerner (Eds.), manual de psicologia infantil: modelos teóricos do desenvolvimento humano (pg. 993-1028). Hoboken, NJ, EUA:
- Burns, T. & and Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In Educating Teachers for Diversity: Meeting the challenge. OCDE
- Cabero, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: McGraw-Hill
- Cardoso, R.; Moreira, D. (2015). Contar histórias de vida: um processo intercultural de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4790> (retirado em junho 2016)
- Carneiro, R. (2008). Educação e interculturalidade. Percursos de Interculturalidade. Contextos e Dinâmicas. Vol.2
- Carroll, C. (1998). Laurent Clerc: The story of this early years. Washington, DC: Gallaudet University press.  
[https://books.google.pt/books?id=3n5zjYnGuH0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=3n5zjYnGuH0C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (retirado em setembro 2016)
- Carvalho, P. (2007). Breve História dos surdos no mundo. Lisboa: surd'universo editora
- Casanova, M. (2011). Educación inclusive: un modelo future. Madrid: Wolters Kluwer
- Castells, M. (2004). A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- Castro, F. (2009). Construção de atividades no programa Clic.3.0 para aquisição do português escrito nos alunos surdos. Master en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid e Alicante: Instituto Universitario de posgrado: IUP.
- Castro, F. (2013). A formação de educadores em educação especial. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta
- Castro, F.; Moreira, D.; Leite, T. (2018). Percursos inclusivos de uma comunidade surda. Emancipação Intercultural. Atas da conferencia internacional em formação e Inclusão, Educação de adultos e experiências para a empregabilidade. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, F.; Carvalho, P. (2019). Prefácio. in Susana Rodrigues. Um bando nas cócegas do Vento. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Castro, L. (2006). A construção da diferença: Jovens na cidade e suas relações com o outro. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 2, p. 437-447, mai./ago.  
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a22.pdf> (retirado em setembro 2019)

- Catoggio, L. (2008). El principio de indisponibilidade del lenguaje y la fusión de horizontes en la hermenêutica de Gadamer.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/.../2697056.pdf> (retirado em junho 2016)
- Cavaca, F. (2007). Programa Gestual da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: DgiDc. Ministério da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc\\_programa\\_curricular\\_lgp\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc_programa_curricular_lgp_basico.pdf) (retirado em janeiro2008)
- Chiara, (2011). Imagin in Europe. Myth, memory and identity.  
[https://books.google.pt/books?id=ib\\_S98PsJSoc&pg=PR1&lpg=PR1&dq=Chiara\(2011\)++identity&source=bl&ots=TMEzJbK8vJ&sig=ACfU3U17xowAl-2byPtQSGyr-N-sZcI\\_5Q&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi9j6\\_lp3mAhWsx4UKHd6OAgOQ6AEwA3oECAsQAQ#v=onepage&q=Chiara\(2011\)%20%20identity&f=false](https://books.google.pt/books?id=ib_S98PsJSoc&pg=PR1&lpg=PR1&dq=Chiara(2011)++identity&source=bl&ots=TMEzJbK8vJ&sig=ACfU3U17xowAl-2byPtQSGyr-N-sZcI_5Q&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi9j6_lp3mAhWsx4UKHd6OAgOQ6AEwA3oECAsQAQ#v=onepage&q=Chiara(2011)%20%20identity&f=false) (retirado em janeiro2008)
- Coatsworth, J. (2004). Globalization, Growth, and Welfare in History. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), Globalization, Culture and, education in the new Millennium. University of California Press.
- Coelho, O. (2007). Construindo Carreiras: redesenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de ciências da educação. Porto: Universidade do Porto. 2007.
- Coelho, O.; Magalhães, C. (2013). Da preservação à reclamação de marcadores culturais na reconstrução identitária da universidade de surdos. Coelho & Klein. Cartografias da surdez. Porto: Faculdade de psicologia e de ciências da educação do Porto.
- Coelho, O. (2015). Cartografias da surdez. Porto: Faculdade de psicologia e de ciências da educação do Porto.
- Cole, M.; Afeche, S. (1991). A formação Social da mente: Vigotsky. SãoPaulo: Fontes Editora Ltda. <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf> (retirado em junho 2014)
- Colôa, J. (2015). Contributos para uma reflexão crítica do Conceito de Necessidades Educativas Especiais. Revista da Pró Inclusão. Educação inclusiva – Vol.6.Nº2. dezembro. Lisboa: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Coloa, J. (2019). Revista da Pró Inclusão. Educação inclusiva
- Conferência Mundial de Jomtien em (1990)  
[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15) (retirado em maio 2008)
- Constituição da República Portuguesa (1976).  
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> (retirada em março 2013)

Cromack, E. (2004). Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. *Psicol. cienc.prof.* vol.24 no.4 Brasília Dec. 2004  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009)  
(retirado em janeiro de 2016)

Danielson, L. e Leeson, L. (2017) Accessibility of teacher Higher Training education from a deaf Perspective. *UNCRPD Implementation in Europe- A deaf perspective.* Article24. Education. Belgique: UES

David - Rodrigues (2015). Neuropsicologia e educação Inclusiva – tateando pontes. *Revista da Pró Inclusão. Educação inclusiva – Vol.6.Nº2. dezembro.* Lisboa: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

De Clerck, G. (2009). I don't worry because I have my education - Translated deaf people moving toward emancipation. <http://www.medanthrotheory.org/read/2805/i-dont-worry-because-i-have-my-education-translated-deaf-people-moving-toward-emancipation->

De Clerck, G. (2014). Fostering deaf people's Empowerment: epistemological equity. In Soldatic, K. & Meekosha, H. *Global politics of impairment and disability: Process and Embodiments.* London and New York: Routledge.  
[https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=\\_KheCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Soldatic,+K.+%26+Meekosha,+H.\(2014\).+Fostering+deaf+people%E2%80%99s+Empowerment:+epistemological+equity&ots=yyUYrVmCcy&sig=jheXIkn9dkEaVkvmc-LiROeL2Mo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=_KheCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Soldatic,+K.+%26+Meekosha,+H.(2014).+Fostering+deaf+people%E2%80%99s+Empowerment:+epistemological+equity&ots=yyUYrVmCcy&sig=jheXIkn9dkEaVkvmc-LiROeL2Mo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (retirado em junho 2016)

De Clerck, G. (2015). *Sign languages of the world. A comparative book.* Berlim, Boston: Share Press. <https://books.google.pt/books?id=sPQ-CwAAQBAJ&pg=PT20&lpg=PT20&dq=the+importance+of+interaction+between+the+deaf+in+different+countries+declerck&source=bl&ots=biIR5Yky89&sig=ACfU3U0Tp6iSmln8mnuAuVnlz5jRfts1wg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjZrsajvczIAhXOTsAKHZbyDnkQ6AEwAXoECAkQAO#v=onepage&q=the%20importance%20of%20interaction%20between%20the%20deaf%20in%20different%20countries%20declerck&f=false> (retirado em setembro 2019)

De Clerck, G. (2016). Fostering deaf people's Empowerment: epistemological equity. In Soldatic, K. & Meekosha, H. *Global politics of impairment and disability: Process and Embodiments.* London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group.  
[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=\\_KheCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Soldatic,+K.+%26+Meekosha,+H.\(2014\).+Fostering+deaf+people%E2%80%99s+Empowerment:+epistemological+equity&ots=yyUYrVmCcy&sig=jheXIkn9dkEaVkvmc-LiROeL2Mo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=_KheCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Soldatic,+K.+%26+Meekosha,+H.(2014).+Fostering+deaf+people%E2%80%99s+Empowerment:+epistemological+equity&ots=yyUYrVmCcy&sig=jheXIkn9dkEaVkvmc-LiROeL2Mo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (retirado em junho 2016)

Declaração de Salamanca (1994). Enquadramento de ação nas áreas das necessidades educativas especiais.  
[http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf) (retirado em junho 2014)

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Decreto - Lei nº 538/79 de 31 de dezembro  
<http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/40F9E67A-B5A5-4E9B-B995-5277C243FDCC/79583/DecretoLei53879.pdf> (retirado em junho 2016)

Decreto Lei 3/2008 [http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl\\_3\\_2008.htm](http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm) (retirado em junho 2016)

Decreto-lei nº 319 / 91 de 23 de agosto (1991). <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/> (retirado em junho 2016)

Decreto-lei Nº 5/73 (1973). <http://193.137.22.223/fotos/editor2/1973.pdf> (retirado em junho 2016)

Decreto-Lei nº 89/99 de 5 de julho (1999).  
<https://dre.pt/pesquisa/search/373656/details/maximized>

Delbecque, N. (2008). A linguística cognitiva. Compreender como funciona a linguagem. Lisboa: Instituto Piaget.

Dellors, J. (1996). Educação: Um Tesouro a Descobrir. Porto: Edições Asa

Despacho conjunto nº 105/97. (1997).  
<http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm>

Despacho nº 7520/98 (1998). <http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=7>  
(retirado em junho 2016)

DGS.Direção Geral de Saúde. Sistema Nacional de Intervenção precoce na infância.  
<https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia.aspx>

Diário da República (2016). Diário da República, 2ª série, nº 52 de 15 de março. Carta ética da investigação em educação e formação.  
<http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/564661.PDF> retirado em junho de 2016

Díaz-Aguado (2000). Educação intercultural e Aprendizagem Cooperativa. Porto: Porto Editora.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, in [em linha], 2008-2013,  
<http://www.priberam.pt/dlpo/hermen%C3%AAutica> (consultado em setembro 2016).

Domingos, A. (1986). A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Dominguéz, D. et.al (2007). Etnografia Virtual. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/274/603> (retirado em junho e 2016)

Edward, R. (2012). Wods Made Flesh: Nineteenth century Deaf education and growth of deaf culture. NewYork and London: New York University Press.  
<https://books.google.pt/books?id=AcAUCgAAQBAJ&pg=PA11&dq=deaf+education+>

[+laurent+clerc+gaudalet&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjRusHV2\\_jOAhUClxQKHYYxAJoQ6AEIaDAJ#v=onepage&q=deaf%20education%20%20laurent%20clerc%20gaudalet&f=false](#) (retirado em setembro 2016)

Eiji, H. (2013). Comunidades Surdas. <https://culturasurda.net/comunidades-surdas/https://culturasurda.net/comunidades-surdas/>(retirado em janeiro 2016)

Escudeiro, P. (2016). Automatic sign languages Translator Model. [https://drive.google.com/folderview?id=0B2gEePrTQcdGcGYxZHR4MWZ3a2c&usp=sharing\\_eid&ts=576aa8db](https://drive.google.com/folderview?id=0B2gEePrTQcdGcGYxZHR4MWZ3a2c&usp=sharing_eid&ts=576aa8db) (retirado em janeiro 2016)

Ewald, A. (2008). Fenomenologia e Existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos. <http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/html/v8n2a02.html>

Falzon, M. (2016). Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group <https://www.amazon.com/Multi-Sited-Ethnography-Locality-Contemporary-Research/dp/0754673189> (retirado em setembro 2016)

Felgueiras, I. (1994). Crianças com necessidades educativas: Como as educar? Porto: Inovação.

Flecha, R. et.al (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. revista Iberoamericana de educación. n° 46. <file:///C:/Users/OliveiraCastro/Downloads/rie46a04.pdf> (retirado em junho 2016)

Formosinho, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores II. Porto: Porto Editora.

Formozo, D; Santos, T.; Klein, M. (2013). Experiencia Visual e Pedagogia Surda: Enunciados e seus efeitos na educação de surdos. In Coelho e Klein. Cartografias da Surdez. Porto: Livresic

Freire, P. (1967). Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1985). Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). Educação na cidade. S. Paulo: Educadora Cortez.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São paulo, Editora UNESP.

Funk, M. & Silva, M. (1999). A magia do Silêncio: como falar com as mãos. Ponta Delgada: Gabinete da presidência do governo regional dos Açores.

Gadotti, 1996. Paulo Freire. Autobiografia. S. Paulo: Terra e mar.

- Galeazzi, G.; Torrielli, A. (2016). Esta economia mata. Lisboa: Bertrand editora.
- Gardner, H. (2004). "How Education Changes". In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), Globalization, Culture and, education in the new Millennium. University of California Press.
- Gaspar, M. (2003). Duas metodologias de ensino em educação à distância online. Discursos. Novos rumos e pedagogia em ensino à distância. Departamento de ciências de educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- GeremeK, B. (1996). Cocosão, Solidariedade e Exclusão. In Jacques Dellors. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Porto: edições Asa.
- Gesueli, Z. (2006). Língua(gem) e identidade: A surdez em questão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf> **novembro de 2018**
- Glickman, N (1996). The development of culturally deaf identities. Glickman, N. S. (1996). The development of culturally deaf identities. In N. S. Glickman & M. A. Harvey (Eds.), Culturally affirmative psychotherapy with deaf persons. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <http://psycnet.apa.org/record/1996-06469-005> (retirado, outubro, 2018)
- Gomes, M (2013). As políticas para a educação de surdos em Portugal: Das orientações internacionais à recontextualização nacional. Porsinal.  
<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=368> (retirado em junho 2016)
- Gomes, M (2014) - As políticas para a educação de surdos em Portugal: Das orientações internacionais à recontextualização nacional.  
<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=368>
- Gonçalves, M. (2016). Estudo diacrónico dos gestos da língua gestual portuguesa nos Açores. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20298> (retirado em setembro 2016)
- Guareschi, N; et.al. (2002). As relações raciais na construção das identidades.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2011). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. Scientific Journal of Media Education.  
<http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/En-03-PRE-13396.pdf> (retirado em abril 2016)
- Haguiara-Cervellini, N. (2003). A musicalidade do Surdo. São Paulo: Plexus editora.
- Hall, T. (1986). O espaço Oculto.  
<https://reader.wook.pt/?mode=preview&sample=81231-0-BS&ru=https%3A%2F%2Fwww.wook.pt%2Flivro%2Fa-dimensao-oculta-edward-t-hall%2F81231&bu=https%3A%2F%2Fwww.wook.pt%2Flivro%2Fa-dimensao-oculta-edward-t-hall%2F81231%3Fadd-to-cart%3D1>

- Halpern, c. (1996). Listening in on deaf culture.  
<http://www.colorado.edu/journals/standards/V5N2/AWARD/halpern2.html> (retirado em julho 2016)
- Hänel-Faulhaber, B. (2017). The impact of early sign language access - implications for early intervention Germany: University of Hamburg. Reuter, K. UNCRPD implementation in a Europe- A deaf perspective. Article 24. Education. Bruxelas, Bélgica: European Union of the Deaf
- Herzog, M. (1995). Psychomotricité, relaxation et surdit . Paris : Mason
- Hindley, P. et.al (1993). Interviewing Deaf Children, The Interviewer effect: A research not. [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02103.x/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=int.search.myway.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED\\_NO\\_CUSTOME](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1993.tb02103.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=int.search.myway.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOME) (retirado em julho 2016)
- Hipola, M. (2007). Las TIC y la diversidad auditiva. In Cabero, Córdoba e Batanero. Las TIC para la igualdad. Sevilla: eduforma.
- Hofer, T. (2017). Review of Signing and Belonging in Nepal by Erika Hoffmann-Dilloway. Himalaya. The Journal of the Association for Nepal and Himalayan Studies: Vol. 37: No. 1, Article 27. Available at:  
<http://digitalcommons.maclester.edu/himalaya/vol37/iss1/27>
- Hoffmann-Dilloway, E. (2016). Signing and Belonging in Nepal. Gaudallet: University Gaudallet press. <http://gupress.gallaudet.edu/bookpage/SABINbookpage.html>(retirado em julho 2016)
- Hogstad, E. (2017). Helen Keller: A great lover of music.  
<http://www.interlude.hk/front/helen-keller-great-lover-music/>
- Holder, S. (2019). Como o design do DeafSpace prev  uma cidade melhor. CityLab. Gallaudet University. [WWW.CityLab.com](http://WWW.CityLab.com)
- Howard, V. et.al. (1997). Very Young Children With Special Needs. A formative Approach for the 21<sup>st</sup> century. New Jersey: Columbus Merrill
- Hudson, J. (20119). [Moving From Diversity to Inclusion](http://www.diversityjournal.com/1471-moving-from-diversity-to-inclusion/)  
<http://www.diversityjournal.com/1471-moving-from-diversity-to-inclusion/>
- Hunt, R.; Young, A. (2011). Research with d/Deaf people.  
<http://sscr.nihr.ac.uk/PDF/MR/MR9.pdf> (retirado em julho 2016)
- IBM. (2004). IBM KidSmart Early Learning programme European Evaluation.  
<http://www-05.ibm.com/dk/ibm/ibmgives/pdf/KidsmartEvalueringsrapport.pdf>  
 (retirado em maio 2008)

Ivic, I. (2010). Vigotsky Lev Semionovich. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4685.pdf> (retirado em maio 2016)

Jankowski, K. (1997). Deaf empowerment. [https://books.google.pt/books?id=mOwJIYenSWMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=mOwJIYenSWMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) retirado em julho de 2016

John-Steiner, V.; Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a07> Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 55-64, jul./dez. 2002) (retirado, outubro, 2017)

John Wiley & Sons Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>  
<https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>

Jokinen, M. (2014). Impact Report. Bélgica: European Union of Deaf. [https://www.eud.eu/files/2414/5433/5041/EUD\\_IR\\_2014\\_low.pdf](https://www.eud.eu/files/2414/5433/5041/EUD_IR_2014_low.pdf) julho 2016

Kahlmeyer-Mertens, R. (2015). O elemento existencial da hermenêutica de Gadamer. [periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/.../Gadamer](http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/.../Gadamer) (retirado em maio 2016)

King, N.; Horrocks, C. (2010). Interviews in qualitative research. Los Angeles. London. Mixed Sources. SAGE. <https://books.google.com.au/books?id=iOsnITKC48gC&printsec=frontcover&dq=interviews+in+qualitative+research&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjgs5XfwdXNAhXGbBoKHTu6ChMQ6AEIKzAA#v=onepage&q=interviews%20in%20qualitative%20research&f=false> (retirado em julho 2016)

Laborit, E. (2001). O Grito da Gaivota. Lisboa: Caminho

Lacerda, C. (2006). A incluso escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669> Novembro 2018

Ladd, P. (2011). Em busca da surdidade: Colonização dos surdos. Lisboa: Surd'universo.

Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. Ethics and Deafness. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 10, Issue 3, 1 July 2005, Pages 291-310, Northeastern University. <https://academic.oup.com/jdsde/article/10/3/291/413383> (outubro 2018)

Lane, H. (1996). Comunidade Surda Amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget.

Lang, H. (2002). Higher Education for deaf students: research priorities in the news millennium. Journal of deaf studies and deaf education. [https://watermark.silverchair.com/267.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW\\_Ercy7Dm3ZL\\_9Cf3qfKAc485ysgAAAmwggJnBgkqhkiG9w0BBwagggJYMIICVAIBADCCAk0GCSqGSIb3DQEHAQeBglghkgBZQMEAS4wEQQMxSVrQTAPsepLFJebA](https://watermark.silverchair.com/267.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAmwggJnBgkqhkiG9w0BBwagggJYMIICVAIBADCCAk0GCSqGSIb3DQEHAQeBglghkgBZQMEAS4wEQQMxSVrQTAPsepLFJebA)

[gEQgIICHgdHIRK\\_4xJyM7jnOw5AOXkdPJYtPmymlyyaIE2aBoS8gBgoMHg4r146ZvcgbLMzPjnVaAO5j-hKxT-Opqe3JQbreHW1500Y0dogkQslidhk2mfmmNwICZ3TVsBngs1CL-j8xon3vkyWcwwMOC7jtyRJCb0un\\_ao4krYmDaBfEwiGqlixNq63i57diQS3h\\_XYajmRja-vwUXEj6\\_L2moz84KRAdIE9se52gTV5u-IUWHY2TQsZLtsEjwEyWYnr8FlnjRs5YxKU68n9HI4nkX1AG8s3PAOty1zuoRUBE9rsn1Pg84nHP26Q4es34nZ2aGP0vGXpsrJJVwQb74Y-YjO8D80RK8Ojzp5c-jBj2nsgOgTleCcax2GRrRkXr2HIBRwl3jCD\\_toNDPNKJ-FVFe4XVhY5glTLFS4OoccW\\_IYz-tC-dh8nXk2Cb9DxoUMp70GTmTKLS5uyypoUaRiKofr0-86Tb3PUc-3WdEEbmur\\_4xBcw2-E-833mhpwgjPjWQHXSz7y9h1qm5EC-GrhWVJnStynmkCMQ4H8RfuKHRzW-3PmD1zGBOjfdS5Ree1DobhROnUBeR-Hnz\\_y0bz\\_pVR6oqvPOgbYtCPLT-E9yE7TjiHlplpajeItwfnOgDn37dZf6JjyB20PnRA472vFwYalXjZE33xR4cWCpeoLrxjtYy5GBem98IKjMK95ONiICrIz\\_yXVBUowGCyyLrfjTno](http://gEQgIICHgdHIRK_4xJyM7jnOw5AOXkdPJYtPmymlyyaIE2aBoS8gBgoMHg4r146ZvcgbLMzPjnVaAO5j-hKxT-Opqe3JQbreHW1500Y0dogkQslidhk2mfmmNwICZ3TVsBngs1CL-j8xon3vkyWcwwMOC7jtyRJCb0un_ao4krYmDaBfEwiGqlixNq63i57diQS3h_XYajmRja-vwUXEj6_L2moz84KRAdIE9se52gTV5u-IUWHY2TQsZLtsEjwEyWYnr8FlnjRs5YxKU68n9HI4nkX1AG8s3PAOty1zuoRUBE9rsn1Pg84nHP26Q4es34nZ2aGP0vGXpsrJJVwQb74Y-YjO8D80RK8Ojzp5c-jBj2nsgOgTleCcax2GRrRkXr2HIBRwl3jCD_toNDPNKJ-FVFe4XVhY5glTLFS4OoccW_IYz-tC-dh8nXk2Cb9DxoUMp70GTmTKLS5uyypoUaRiKofr0-86Tb3PUc-3WdEEbmur_4xBcw2-E-833mhpwgjPjWQHXSz7y9h1qm5EC-GrhWVJnStynmkCMQ4H8RfuKHRzW-3PmD1zGBOjfdS5Ree1DobhROnUBeR-Hnz_y0bz_pVR6oqvPOgbYtCPLT-E9yE7TjiHlplpajeItwfnOgDn37dZf6JjyB20PnRA472vFwYalXjZE33xR4cWCpeoLrxjtYy5GBem98IKjMK95ONiICrIz_yXVBUowGCyyLrfjTno)

Laoutides, C (2016). Self-determination and collective responsibility in de secessionist struggle.

[https://books.google.pt/books?id=XwGrCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Laoutides+autodetermination,+2016+book&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjaz4O\\_2pDQAhVEVRoKHUTyB9gQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Laoutides%20autodetermination%2C%202016%20book&f=false](https://books.google.pt/books?id=XwGrCwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Laoutides+autodetermination,+2016+book&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjaz4O_2pDQAhVEVRoKHUTyB9gQ6AEIJzAA#v=onepage&q=Laoutides%20autodetermination%2C%202016%20book&f=false) retirado julho 2016

Latas, J. Moreira, D (2014). Mathematics education, cultural practices and communication. In Mary Jane Curry and David I. Hanauer (Eds.) Language, Literacy, and Learning in STEM Education. Research Methods and Perspectives from Applied Linguistics, pp. 109-122. Philadelphia John Benjamins Publishing Co. ISBN 9789027257505 <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3512> (retirado em janeiro 2016)

Lave, J. (1991). Situating learning communities of practice.

<http://www.seachangecop.org/sites/default/files/documents/1991%20Jean%20Lave%20-%20Situating%20learning%20in%20CoPs.pdf> (retirado em janeiro de 2016) (retirado em janeiro 2016)

Lave, J. (1998). Communities of practice. Learning Management and identity.

Cambridge: University Press <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a22.pdf> (retirado em janeiro 2016)

Liberman, K. (2009). Reespecificação da fenomenologia de Husserl como investigações mundanamente situadas.

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-31662009000400005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662009000400005) (retirado em setembro 2016)

Lima, J. & Pacheco, J. (2006). Fazer investigação. Porto: Porto editora.

Lima, R. (2016). Acessibilidades nas mãos: Património Histórico Acessível para Pessoas Surdas. Relatório de Projeto do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo apresentado à Faculdade de Economia e à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Livro Branco. (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. Conselho da Europa.
- Lopes, M.; Veiga-Neto, A. (2017). Acima de tudo que a escola no ensino: Em defesa da escola de Surdos. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.4 p. 691-704 out./dez. 2017  
[https://www.researchgate.net/publication/320262508\\_Acima\\_de\\_tudo\\_que\\_a\\_escola\\_nos\\_ensine\\_Em\\_defesa\\_da\\_escola\\_de\\_surdos](https://www.researchgate.net/publication/320262508_Acima_de_tudo_que_a_escola_nos_ensine_Em_defesa_da_escola_de_surdos)
- Lupton, R. (2016). O som do silêncio. Barcarena: Jarancada editora.
- Maia, A. (2016). O Sucesso dos Alunos Surdos No Ensino Superior. Universidade Católica de Lisboa  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22143/1/Tese%20Andr%C3%A9%20Maia.pdf> novembro 2018
- Man, S. (2016). Research Interview: Reflexive practice and reflexivity research processes. New York: Palgrave Macmillan UK.  
<http://link.springer.com/book/10.1057/9781137353368> (retirado em julho 2016)
- Mandela, N. (2012) Autobiografia. Um longo caminho para a liberdade. Lisboa: edições planeta)
- Marshall, A. (2015). Uma cidade construída para surdos. Gallaudette University.  
<http://WWW.good.is/articles/gallaudet-university.hols-compticion-to-built-city-special> (julho 2019)
- Martins, et. al. (1986). A criança Deficiente Auditiva: situação educativa em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Matos, J. (1995). Estudos etnográficos em educação matemática: Implicações da análise se estudos realizados em Portugal. Lisboa Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [http://spiem.pt/DOCS/ATAS\\_ENCONTROS/1995\\_12\\_JFMatos.pdf](http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1995_12_JFMatos.pdf) (retirado em janeiro 2016)
- Maza, L. (2005), Fundamentos de la filosofía hermenêutica: Heidegger Y Gadamer.
- Medeiros, C. (2009). Leitura e surdez: Programa Multimédia e orientações para promover a compreensão leitora. Ponta delgada: Direcção Regional da Educação.
- Medel-Anonuevo, C. & Bochynek, B. (1995). The international seminar on Women's Education and Empowerment. In Carolyn Medel-Anonuevo Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy. UNESCO  
[http://www.unesco.org/education/pdf/283\\_102.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/283_102.pdf) retirado em Novembro de 2016
- Melo, J. (2015). Percepções do público sobre a acessibilidade no cinema. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas.  
[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/309755/1/Melo\\_JulianaValeria\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/309755/1/Melo_JulianaValeria_M.pdf)
- Morais, A. (2013). Representação e liderança da Comunidade Surda: Um olhar da sociologia. In Coelho e Klein. Cartografias da Surdez. Porto: Livpsic

- Moreira, D e Fantinato, M. C. (2014). Adults' meanings for a professional requalification in a post-graduate eLearning context. In Paula Guimarães, Carmen Cavaco Laura Marrocos, Catarina Paulos, Ana Bruno, Sandra Rodrigues & Marcelo Marques (Eds) Conference Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses – Proceedings of the ESREA. 26-28 of June.pp. 393-400. Lisboa: Institute of Education. University of Lisbon. ISBN: 978-989-8753-02-1.
- Moreira, D. (2002). As contas da vida: Interação de saberes num bairro de Lisboa. Tese de doutoramento em Antropologia Social pelo departamento de antropologia. Pp 15-23. ISCTE. Lisboa: Instituto universitário de Lisboa
- Moreira, D. (2013). III Workshop metodologia das migrações: abordagens etnográficas. Lisboa Universidade Aberta.  
[http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/399417/mod\\_resource/content/1/III%20workshop%20MetMigra%C3%A7%C3%B5es%2C%2028-05-2013.pdf](http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/399417/mod_resource/content/1/III%20workshop%20MetMigra%C3%A7%C3%B5es%2C%2028-05-2013.pdf) retirado em junho de 2016
- Moreira, D. (2016). Observação [Sínteses no âmbito do Doutoramento em Educação-Especialidade em Educação e Interculturalidade]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, D.; Stathopoulou, C. (2013). Diversity in European school populations: A study in Portugal and Greece with particular attention to Romany cultures. Menon. Journal of Educational Research.  
[http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2732/1/charoula\\_stathopoulou\\_darinda\\_moreira.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2732/1/charoula_stathopoulou_darinda_moreira.pdf) (retirado em junho 2016)
- Moss, P. (2005). Understanding the other/ understanding ourselves: Toward a constructive dialogue about “principles” in educational researches. Educational theory,55,3. ProQuest education journals. Michigan: School education: University of Michigan.
- Moura, M. (2000). O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter editora.
- Mynaio, C. (2002). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: editora vozes lda.<http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> (retirado em junho 2016)
- Nascimento, S. e Costa, M. (2014). Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178. Editora UFPR.  
<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/12.pdf>
- Neto (2000). Psicologia Social.Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, J. (1991). Gestuário da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação.
- Orozco-Suárez, M. (2004). Formulating Identity in a globalized world. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), Globalization, Culture and, education in the new Millennium. Calafornia: University of California Press.

- Ortega, J. (2007). Las TIC y la diversidade cognitiva. In Cabero, Córdoba e Batanero. Las TIC para la igualdad. Sevilla: eduforma.
- Ortega, J. Fuentes, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Madrid: ediciones pirâmide
- Pereira, A. et. al. (2003) Editorial. Discursos. Novos rumos e pedagogia em ensino à distância. Departamento de ciências de educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F. (2009). Educação Bilingue de alunos Surdos: Manual de apoio à prática. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ\\_educ\\_bilingue\\_surdos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf)  
 (retirado em janeiro 2016)
- Perlin, G.; Strobel, K. (2014). História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17-31. Editora UFPR  
<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>
- Pfeifer, P. (2015). Novas Crônicas sobre a Surdez: Epifanias do implante coclear. São Paulo: Plexus editora.  
[https://www.amazon.com/dp/B00VQR912Y/ref=rdr\\_kindle\\_ext\\_tmb](https://www.amazon.com/dp/B00VQR912Y/ref=rdr_kindle_ext_tmb) (retirado em julho 2016)
- Phothongsuman, S. (2001). Interpretative paradigm in Educational research.  
[http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC\\_Pub/Galaxy-The-English-Department-Journal/v2-n1-1-oct-10.pdf](http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC_Pub/Galaxy-The-English-Department-Journal/v2-n1-1-oct-10.pdf)
- Pintassilgo, M (1998). Prefácio. In Michael Apple e António Nóvoa. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Lisboa: Porto Editora.
- Portaria 39/2002. (2002).  
<http://www.azores.gov.pt/JO/Serie+I/2002/S%C3%A9rie+I+N%C2%BA+20+de+16+de+Maio+de+2002/Portaria+N%C2%BA+39+de+2002.htm> (retirado em setembro 2016)
- Prata, I. (1980). Mãos que falam. Lisboa: Edição da divisão do ensino especial. Ministério da Educação.
- Quadros, R. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850> (retirado em fevereiro 2016)
- Relatório Mundial da UNECSO." Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural" [www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity](http://www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity) (retirado março 2016)
- Resende, J. (2010). A sociedade contra a escola? Lisboa: Instituto Piaget.
- Reuter, K. (2017). UNCRPD Article 24 and the UNCRPD Committee's General Comment No 4 on the Right to Inclusive Education – an EUD perspective. Implementation in a Europe- A deaf perspective. Article 24. Education. Bruxelas, Bélgica: European Union of the Deaf

Revista de teologia y vida. <http://www.scielo.cl/pdf/tv/v46n1-2/art06.pdf>(retirado em julho 2016)

Rezende, P (2010). Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos. Florianópolis Universidade Federal de Santa Catarina.  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1>  
(retirado em julho 2016)

Ribeiro, M. (2004). Perspectiva histórica do ensino da pessoa surda: o Instituto Araújo Porto. ESE de Paula Frassinetti Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo /

Rigolet, S. (1998). Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem. Linhas de orientação para crianças até aos seis anos. Porto: Porto editora.

Riviéne, P. (2009) Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Paris: UNESCO.

Rousseau, J. (1962). Emilio. Lisboa: edições Europa América

Rudiger, F. (2012). Sherry Turkle, percurso e desafios da etnografia virtual Sherry

Saerget, S.; Swap, W.; Zajonc, R. (1973) Exposure, context and interpersonal attraction. Journal of personality and social psychology. Voll.25.n2, 234-242. Michigan: University .Michigan  
[https://www.researchgate.net/publication/232562225\\_Exposure\\_Context\\_and\\_Interpersonal\\_Attraction](https://www.researchgate.net/publication/232562225_Exposure_Context_and_Interpersonal_Attraction) (retirado, outubro,2018)

Santiago, A. (2011). Programa de português L2 para alunos Surdos. Ministério da Educação.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_portugueslingua2\\_1\\_.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_portugueslingua2_1_.pdf)  
(retirado em janeiro 2012)

Santo Agostinho. (s/d). Confissões.  
[https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo\\_agostinho\\_-\\_confissoes.pdf](https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/santo_agostinho_-_confissoes.pdf)

Satre, J. (2011). Entre quatro paredes. Rio de Janeiro: civilização Brasileira.

Shirin. A. (2011). Social Outcomes of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in General Education Classrooms.  
[https://www.researchgate.net/publication/259105645\\_Social\\_Outcomes\\_of\\_Students\\_Who\\_Are\\_Deaf\\_and\\_Hard\\_of\\_Hearing\\_in\\_General\\_Education\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/259105645_Social_Outcomes_of_Students_Who_Are_Deaf_and_Hard_of_Hearing_in_General_Education_Classrooms)

Silva, D. (2002). Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus Editora.

Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão.  
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf> (retirado em janeiro 2012)

Silva, R.; Guarinello, A.; Martins, S. (2016). O intérprete de libras no contexto do ensino superior. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. Revista Teias

v. 17 • n. 46 • (jul./set.)

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/25283/18542>

Silva, S. (2014). A autodeterminação em crianças com necessidades educativas especiais. Tese de mestrado. Porto: Instituto Politécnico do Porto

Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In Sim-Sim, I. A criança surda. Contributos para a sua educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. Freitas, M. e Santos, A. (2017). Aquisição da linguagem. Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. Freitas, M. e Santos, A. Aquisição da Língua Materna e não Materna. Questões Gerais e dados do Português. Berlin: Language Science Press.

<https://books.google.pt/books?id=Ukc3DwAAQBAJ&pg=PA3&dq=Aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+linguagem:+Um+olhar+retrospetivo+sobre+o+percurso+do+conheciment+o&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiaydzklvDeAhWNYIUKHAvAAr0Q6AEIKjAA#v=onepage&q=Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem%3A%20Um%20olhar%20retrospetivo%20sobre%20o%20percurso%20do%20conhecimento&f=false>

Smith, D. (2008). Educação especial. Porto Alegre: Artmed.

Soares, J. () Implante Coclear: Considerações éticas e Cultura Surda. Trabalho Final de Mestrado e Medicina- Faculdade de Medicina de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31889/1/JoaoPMSoares.pdf>

Soderquist, P.; Pabsch, A. (2015). UNCRPD implementation in a Europe- A deaf perspective. Article 27. Work and Employment. Bruxelas, Bélgica: European Union of the Deaf

Soldatic, K.; Grech, S. (2016) Disability and Colonialism: (Dis)encounters and Anxious Intersectionalities. London e New York: Routledge  
<https://www.routledge.com/Disability-and-Colonialism-Disencounters-and-Anxious-Intersectionalities/Soldatic-Grech/p/book/9781138645738> junho 2016

Sousa, F. (2014). Direitos fundamentais das pessoas surdas. Coimbra: Almedina

Spradley, J. (2016). The ethnographic interview. Illinois: Waveland Press,inc.<https://books.google.pt/books?id=KZ3ICwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false> junho 2016

Sprinthall, R. (2001). Psicologia Educacional. Lisboa: McGraw Hill

Stefánsdóttir, B. (2012). Impact Report. Bélgica: European Union of deaf.  
[https://www.eud.eu/files/8414/5433/4965/EUD\\_IR\\_2012\\_email\\_copy.pdf](https://www.eud.eu/files/8414/5433/4965/EUD_IR_2012_email_copy.pdf)

Stevens, H. (2015). Opening presentation. In De Clerck, G. & Paul, P. Sign Language, sustainable development and equal opportunities. Belgium: Ghent University. Academic Press.

- Strobel, K. (2008). Surdos: vestígios culturais não registrados na história. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978> setembro 2016
- Suárez-Orozco, M. & Qin-Hilliard, D. (2004). Globalization, Culture and, education in the new Millennium. University of California Press.
- Tedesco, J. (2004) Educação e Novas Tecnologias: Esperanças e incertezas. Porto: Porto editora.
- Pabsch, A. (2015). UNCRPD implementation in a Europe- A deaf perspective. Article 29. Participation in Political and Public Life. Bruxelas, Bélgica: European Union of the Deaf
- Thoma, A. (2006). A inclusão no ensino superior: Caxambú: MG.
- Tuckman, B. W. (2001). Manual de Investigação em Educação (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Turkle, S. (2004). The Fellowship of the Microchip: Global Technologies as Evocative Objects. In Marcelo M. Suárez-Orozco & Desirée Baolian Qin-Hilliard (Eds.), Globalization, Culture and, education in the new Millennium. University of California Press.
- Turkle, S. (2012). Trajectory and challenges of virtual ethnography. revista Fronteiras – estudos midiáticos 14(2): 155-163 maio/agosto. <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2012.142.09/1000> (retirado em maio 2016)
- UNESCO (2009). Relatório Mundial da UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Valadares, J. (2011). Teoria e Prática da educação à distância. Lisboa: Universidade Aberta
- Vaz, H. (2013). As escolas de Referência para Surdos: Quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In Coelho e Klein. Cartografias da Surdez. Porto: Livpsic
- Vigotsky, L. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar.
- Wanderer, F.; Carneiro, F. (2016). Educação Matemática em uma Escola Bilingue para Surdos. Revista Caderno Pedagógico, Lajeado, v. 13, n. 1, 2016. ISSN 1983-0882 [http://www.univates.br/revistas/junho\\_2016](http://www.univates.br/revistas/junho_2016)
- Weatley, M.; Pabsch, A. (2102) Sign Language Legislation in the European Union. Bruxelas, Bélgica: European Union of the Deaf
- Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Learning, Management and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2014). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> Março 2016

Wenger, E. (2015). Communities of practice: a brief introduction. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> março 2016

Williams, P. (2006). Exploring the challenges of developing digital literacy in the context of special educational needs communities. Online Journal. <http://dx.doi.org/10.11120/ital.2006.05010006> (retirado em abril 2016)

Wit, M. (2017). Sign language interpreter use in inclusive education. Reuter. K UNCRPD implementation in a Europe- A deaf perspective. Article 24. Education. Bruxelas, Bélgica: European Union of the Deaf

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: ediciones Paidós.

Yunes, M. e Juliano, M.(2010) The Bioecology of Human Development and their interfaces with Environmental Education Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [https://www.academia.edu/8143218/A\\_Bioecologia\\_do\\_Desenvolvimento\\_Humano\\_e\\_suas\\_Interfaces\\_com\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ambiental\\_The\\_Bioecology\\_of\\_Human\\_Development\\_and\\_their\\_interfaces\\_with\\_Environmental\\_Education?email\\_work\\_card=interaction\\_paper](https://www.academia.edu/8143218/A_Bioecologia_do_Desenvolvimento_Humano_e_suas_Interfaces_com_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ambiental_The_Bioecology_of_Human_Development_and_their_interfaces_with_Environmental_Education?email_work_card=interaction_paper)The ecology of developmental processes.

Zabalza, M. (2000). Atitudes e Valores no Ensino. In Trillo F. Atitudes e valores no ensino. Lisboa: Instituto Piaget

Zangara, D. (2011). Sustaining Voice Through Leadership: How Do Deaf Leaders Sustain Voice in Challenging Dominant Systems. <https://aura.antioch.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=etds>

## **Anexo 1- Planos das Entrevistas**

## PLANO DE ENTREVISTA 1

Objetivos	Questões orientadoras
<p><b>1.</b> Caracterizar o entrevistado</p>	<p><b>1.1.</b> Identificação: profissão, idade, género, formação académica, naturalidade e residência. Grau e tipo de surdez</p>
<p><b>2.</b> Recolher informação sobre a história da comunidade surda de S. Miguel</p> <p>✓ O Centro de educação Especial</p> <p>✓ A Associação de Surdos</p>	<p style="text-align: center;"><b>O centro de Educação Especial</b></p> <p><b>2.1.</b> Sabemos que a sua história de vida está relacionada com a história da comunidade surda de S. Miguel. Quer falar-nos um pouco dessa sua história?</p> <p><b>2.2.</b> Que tipo de escola frequentou?</p> <p><b>2.3.</b> Qual era o tipo de comunicação que utilizava?</p> <p><b>2.4.</b> E que tipo de educação <i>recebiam</i>?</p> <p><b>2.5.</b> Que dificuldades sentiu?</p> <p><b>2.6.</b> Tinha outros colegas a viver a mesma situação de distanciamento? Quantos e de onde vinham?</p> <p><b>2.7.</b> Acha que o estar longe da família e dos amigos aproximou os surdos uns dos outros? E facilitou o crescimento da noção de comunidade? Porquê?</p> <p><b>2.8.</b> Nesse meio de internato que tipo de identidade (surda) se foi desenvolvendo? Quer mencionar algum acontecimento ou pessoa que a tenha marcado no desenvolvimento da sua identidade surda?</p> <p><b>2.9.</b> Para onde foram os surdos quando a Escola de Educação Especial foi encerrada? Que consequências teve para a comunidade surda</p> <p><b>2.10.</b> Como se relacionava a comunidade surda e com a comunidade ouvinte?</p> <p style="text-align: center;"><b>O surgir da Associação de Surdos</b></p> <p><b>2.11.</b> Sei que é (e foi) uma forte impulsionadora da Associação de Surdos de S. Miguel. Como nasceu essa Associação? E porque nasceu?</p> <p><b>2.12.</b> O CEE possibilitou a ideia de uma comunidade surda Açoriana uma vez que reunia num mesmo centro educativo surdos de todas as ilhas do país... Acha que essa ideia foi perdida com a extinção do CEE? O que aconteceu aos outros surdos das outras ilhas?</p> <p><b>2.13.</b> Foi com a extinção do CEE e com o surgir da ASSISM que se começou a organizar a comunidade surda Micaelense? Quais as dificuldades que</p>

	<p>encontraram?</p> <p><b>2.14. Escolha uma das frases para comentar:</b></p> <p>a) A associação preocupa-se com a inclusão dos surdos na comunidade ouvinte.</p> <p>b) A associação promove a participação dos surdos na sociedade multicultural.</p> <p>Ou seja, tendo em conta que a nossa sociedade é caracterizada por uma diversidade de culturas, de que forma é que a comunidade surda participa de forma livre, independente e responsável na sociedade?</p> <p>Como se faz representar nas manifestações de arte, teatro, cinema, ou poesia da comunidade?</p> <p><b>2.15.</b> De que forma o seu percurso académico e desenvolvimento pessoal influenciou no desenvolvimento da comunidade surda? Ou seja, fale um pouco do seu percurso académico (que formação tem?). Que atividades formativas têm vindo a desenvolver junto da comunidade surda e junto da comunidade ouvinte?</p> <p><b>2.16.</b> O que deseja para a comunidade surda de S. Miguel?</p>
<p><b>3.</b></p> <p>Identificar marcos políticos, culturais, sociais e educacionais relacionados com a comunidade surda</p>	<p><b>3.1.</b> Qual foram, para si os acontecimentos mais importantes na história da educação dos surdos no mundo e em S. Miguel?</p> <p><b>3.2.</b> Que políticas educativas foram mais marcantes na história da educação dos surdos em S. Miguel: Influências do congresso de Milão de 1980?</p> <p>Integração Dec.Lei 319 de 1991) Possibilidade do uso da LGP/encerramento do CEE</p> <p>1997- O surgir das UAAS (2002 nos Açores)</p> <p>EREBAS 2008 Bilinguismo</p> <p>O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação?</p>
<p><b>4.</b></p> <p>Refletir sobre as literacias da</p>	<p><b>4.1.</b> Aprender a língua gestual é importante? Porquê?</p> <p><b>4.2.</b> Aprender o português é importante? Porquê?</p>

<p>comunidade surda</p>	<p><b>4.3.</b> Aprender a usar as tecnologias é importante? Porquê?</p> <p><b>4.4.</b> Como são feitas essas aprendizagens?</p> <p><b>4.5.</b> Como caracteriza a comunidade surda quanto aos conhecimentos de língua portuguesa, da língua gestual e da língua digital?</p>
<p><b>5.</b> Sinalizar conceitos e ideias sobre a emancipação das pessoas surdas</p>	<p><b>5.1.</b> Que tipo de aprendizagens considera importantes para promover a emancipação da pessoa surda?</p> <p>Ou seja, quais os conhecimentos ou competências que ajudam os surdos a serem mais informados, a terem mais capacidade de decisão sobre a própria vida, a terem acesso a emprego, a conquistarem direitos e responsabilidade social...?</p> <p><b>5.2.</b> Acha que os surdos são livres de se assumirem como surdos? Ou seja já não têm receio medo ou vergonha de usarem a própria língua ou de expressarem a sua cultura? De escolherem o grupo de amigos, o tipo de educação e formação e a profissão que querem? O que dificulta essa escolha?</p> <p><b>5.3.</b> O que precisa a escola e a sociedade de fazer para que os surdos sejam mais livres, autónomos e independentes?</p>
<p><b>6.</b> Refletir sobre a recetividade da comunidade a novos elementos</p>	<p><b>6.1.</b> Considera que a chegada de novos membros surdos de outras regiões do país vieram enriquecer a comunidade surda Micaelense? Porquê?</p>

## PLANO DE ENTREVISTA 2

Objetivos	Questões orientadoras
<p><b>1.</b> Caracterizar o entrevistado</p>	<p><b>1.1.</b> Identificação: profissão, idade, género, formação académica, naturalidade e residência. Grau e tipo de surdez</p>
<p><b>2.</b> Recolher informação sobre a comunidade surda de S. Miguel</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comunidade surda micaelense</b></p> <p><b>2.1.</b> Pertence a esta comunidade há quanto tempo? Como foi recebido pelas pessoas surdas e pelos ouvintes? Teve alguma dificuldade de integração? Sentiu alguma diferença ao nível da língua e da cultura?</p> <p><b>2.2.</b> Quem faz parte da comunidade surda de S. Miguel? Só surdos?</p> <p><b>2.3.</b> Poderemos dizer que a ASSISM é a comunidade surda?</p> <p><b>2.4.</b> Que tipo de intervenção faz a Associação com as famílias, as escolas, e os restantes serviços da comunidade?</p> <p>Ou seja, que papel desempenha a Associação na inclusão da pessoa surda na Comunidade? (ao nível da sinalização e acompanhamento de pessoas com surdez, apoio a famílias, encaminhamento para serviços de educação (Escolas e intervenção precoce), procura de emprego, formação...)</p> <p><b>2.5.</b> Quais os objetivos da Associação de Surdos?</p> <p><b>2.6.</b> Como caracteriza a comunidade surda Micaelense?</p> <p><b>2.7.</b> O que deseja para a comunidade surda de S. Miguel?</p>
<p><b>3.</b> Identificar o papel da escola no desenvolvimento da pessoa e da comunidade surda</p>	<p><b>3.1.</b> A equidade educativa é sentida pelos alunos surdos? Ou seja, considera que os alunos surdos beneficiam das medidas educativas que por direito estão legisladas? Quer mencionar alguma dessas medidas?</p> <p><b>3.2.</b> Tendo em conta que a nossa sociedade é caracterizada por uma diversidade de culturas, de que forma é que a escola acolhe os alunos surdos e os incentiva a participarem de forma livre, independente e responsável na vida da escola? em projetos educativos, no desporto, em expressões, dança, cinema, fotografia.</p> <p><b>3.3.</b> Escolha uma das frases para comentar:</p> <p style="margin-left: 40px;">a) A escola preocupa-se com a inclusão dos surdos na comunidade ouvinte.</p> <p style="margin-left: 40px;">b) A escola promove a participação dos surdos na sociedade multicultural.</p> <p>Ou seja, a escola desenvolve competências nos alunos de forma a que eles sejam responsáveis, críticos livres e autónomos, conscientes do seu valor cultural e</p>

	identitário? Capazes de tomar decisões conscientes sobre a própria vida e sobre a vida em sociedade?
<p><b>4.</b></p> <p>Identificar o tipo de relação que a os alunos e comunidade surda têm com os alunos e a comunidade de ouvintes</p>	<p><b>4.1.</b> Que tipo de relação têm os alunos surdos com os ouvintes? Como comunicam?</p> <p><b>4.2.</b> Que tipo de relação têm os alunos ouvintes com a Língua gestual? Que conhecimento têm os alunos ouvintes da cultura surda?</p> <p><b>4.3.</b> Como se organizam os surdos no seu grupo de pares? Por género, idade, interesses, ...</p> <p><b>4.4.</b> A escola preocupa-se com a formação dos alunos no âmbito da língua gestual, do português Língua 2 e da digitalése (língua digital)?</p> <p><b>4.5.</b> A língua gestual deveria ser considerada como língua de opção para os ouvintes. Porquê?</p>
<p><b>5.</b></p> <p>Sinalizar conceitos e ideias sobre a emancipação das pessoas surdas</p>	<p><b>5.1.</b> Que tipo de aprendizagens considera importantes para promover a emancipação da pessoa surda? Ou seja, quais os conhecimentos ou competências que ajudam os surdos a serem mais informados, a terem mais capacidade de decisão sobre a própria vida, a terem acesso a emprego, a conquistarem direitos e responsabilidade social...?</p> <p><b>5.2.</b> Acha que os surdos são livres de escolherem o tipo de educação e a profissão que quiserem? O que dificulta essa escolha?</p> <p><b>5.3.</b> O que precisa a escola e a sociedade de fazer para que os surdos sejam mais livres, autónomos e independentes?</p>
<p><b>6.</b></p> <p>Refletir sobre as literacias da comunidade surda</p>	<p><b>6.1.</b> Aprender a língua gestual é importante? Porquê?</p> <p><b>6.2.</b> Aprender o português é importante? Porquê?</p> <p><b>6.3.</b> Aprender a usar as tecnologias é importante? Porquê?</p> <p><b>6.4.</b> Como são feitas essas aprendizagens?</p> <p><b>6.5.</b> Como caracteriza a comunidade surda quanto aos conhecimentos de língua portuguesa, da língua gestual e da língua digital?</p>
<p><b>7.</b></p> <p>Refletir sobre a recetividade da comunidade a novos elementos</p>	<p><b>7.1.</b> Considera que a chegada de novos membros surdos de outras regiões do país vieram enriquecer a comunidade surda Micaelense? Porquê?</p>

### PLANO DE ENTREVISTA 3

Objetivos	Questões orientadoras
<p><b>1.</b></p> <p>Caracterizar o entrevistado</p>	<p><b>1.1.</b> Identificação: profissão, idade, gênero, formação acadêmica, naturalidade e residência. Grau e tipo de surdez</p>
<p><b>2.</b></p> <p>Compreender o caminho e as vivências de uma família na sua relação com a escola e com a sociedade</p>	<p><b>2.1.</b> Qual é a língua dominante na sua família?</p> <p><b>2.2.</b> Como é crescer numa família que se distingue pela tipo de comunicação que usam?</p> <p><b>2.3.</b> Como se aproximaram os seus pais da sua língua e cultura? Que tipo de dificuldades sentiram?</p> <p><b>2.4.</b> Ao longo do seu crescimento teve alguma dificuldade no acesso à informação e formação? Como ultrapassou essas dificuldades?</p> <p><b>2.5.</b> Que dificuldades tiveram os seus pais na escolha da escola certa?</p> <p><b>2.6.</b> Como reajustavam as informações medicas com as orientações pedagógicas que apostavam na língua gestual e na metodologia bilingue?</p> <p><b>2.7.</b> Que dificuldades sentiu na escola enquanto aluna?</p> <p><b>2.8.</b> Que diferenças existem entre a escola de Há 5 anos e a escola de hoje?</p> <p><b>2.9.</b> Como gostaria que as famílias de surdos se relacionassem com a escola?</p> <p><b>2.10.</b> Quais as maiores dificuldades entre a escola e a família de surdos?</p>
<p><b>3.</b></p> <p>Compreender a atitude dos jovens face aos seus projetos de vida</p>	<p><b>3.1.</b> Como projetam os jovens surdos a sua vida no domínio da formação profissional, do emprego sustentável, da constituição de família, do lazer, da vida em sociedade? Pode falar um pouco de si tendo em conta estes aspetos?</p> <p><b>3.2.</b> Quais as dificuldades que os surdos sentem em alcançar os seus projetos de vida?</p> <p><b>3.3.</b> Na revisão bibliográfica que fiz, vários autores, referiram que os surdos têm fracas espetativas em relação ao seu sucesso escolar e profissional? Concorda?</p>

	<p>Será que estão relacionadas com o fraco conhecimento de si mesmo (débil identidade), com dificuldades de aprendizagem ou com as fracas expectativas que alguns familiares ou outras pessoas têm da pessoa surda?</p>
<p><b>4.</b> Reconhecer a função e relevo das tecnologias digitais no desenvolvimento da comunidade surda</p>	<p><b>4.1.</b> Usa as tecnologias? Quais?</p> <p><b>4.2.</b> Acha que os surdos sabem usar as tecnologias? Quais?</p> <p><b>4.3.</b> Essas tecnologias têm melhorado a vida dos surdos? Em que aspectos?</p> <p><b>4.4.</b> Considera que as TIC são facilitadoras da comunicação entre surdos e ouvintes?</p> <p><b>4.5.</b> Que tipo de aplicações digitais são usadas nessa comunicação?</p> <p><b>4.6.</b> Acha que as TIC promovem a cultura Surda e o desenvolvimento dos surdos? em que aspetos?</p> <p><b>4.7.</b> Qual o papel que a escola tem desempenhado no ensino da literacia digital? (uso): manuseamento, aplicação nas diferentes realidades quotidianas; informação e uso dos diferentes tipos de plataformas de aprendizagem, informação e uso consciente das diferentes aplicações de comunicação (redes sociais).</p> <p><b>4.8.</b> Se a escola não ensina como ou com quem aprendem os surdos? Os surdos (adolescentes) são educados para as questões de segurança nos espaços ciber espaciais?</p> <p><b>4.9.</b> Com que finalidade usam os surdos as tecnologias de informação e comunicação?</p> <p><b>4.10.</b> Sente-se mais próxima (o) dos surdos que vivem em distintas partes do mundo ou mais próxima dos seus vizinhos ouvintes?</p> <p><b>4.11.</b> Costuma comunicar com surdos de outros países? Como comunica com eles se a língua gestual não é universal?</p> <p><b>4.12.</b> Considera importante a comunicação entre os surdos de diferentes países? Porquê?</p> <p><b>4.13.</b> O que é a CNJS (comissão Nacional de Jovens surdos) que objetivos tem? Qual o papel das TIC na concretização desses objetivos</p>
<p><b>5.</b> Refletir sobre questões da inclusão da comunidade surda na comunidade ouvinte</p>	<p><b>5.1.</b> Considera que os surdos se encontram mais incluídos na escola de hoje? O que melhorou na escola e o que falta melhorar?</p> <p><b>5.2.</b> Quais as dificuldades sentidas pelos surdos no acesso à informação inerentes aos serviços de saúde, serviços sociais, serviços de protecção civil, eventos comunitários como exposições de arte, concertos musicais, cinema, teatro, manifestações de carácter político ou religioso?</p>

	<p><b>5.3.</b> A comunidade surda tem participado nesses eventos revelando a sua cultura? Porquê e como? O que poderemos fazer para melhorar a situação?</p> <p><b>5.4.</b> Acha que os surdos têm a mesma facilidade no acesso aos diferentes níveis de educação que os ouvintes? Educação pré-escolar; ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo); ensino secundário e ensino superior?</p> <p><b>5.5.</b> Acha que os surdos têm a mesma possibilidade de acesso a emprego que os ouvintes? Porquê?</p> <p><b>5.6.</b> Quais as maiores dificuldades sentidas pelos surdos no acesso ao emprego?</p> <p><b>5.7.</b> O que é para si uma comunidade bilingue? Como a imaginas? Que ações poderemos desenvolver para que essa ideia se concretize ou intensifique?</p> <p><b>5.8.</b> Existem diferenças culturais e linguísticas entre as diferentes comunidades de surdos?</p> <p><b>5.9.</b> De que forma é que o conhecimento dessa diversidade pode promover o respeito pelas diferenças, a autonomia, a independência e capacidade e poder de tomadas de decisão sobre assuntos pessoais e ou sociais?</p>
<p><b>6.</b> Refletir sobre a receptividade da comunidade a novos elementos</p>	<p><b>6.1.</b> Considera que a chegada de novos membros surdos de outras regiões do país vieram enriquecer a comunidade surda Micaelense? Porquê?</p>

## PLANO DE ENTREVISTA 4

Objetivos	Questões orientadoras
<p><b>1.</b> Caracterizar o entrevistado</p>	<p><b>1.1.</b> Identificação: profissão, idade, gênero, formação acadêmica, naturalidade e residência. Grau e tipo de surdez</p>
<p><b>2.</b> Refletir sobre as literacias da comunidade surda</p>	<p><b>2.1.</b> Aprender a língua gestual é importante? Porquê?</p> <p><b>2.2.</b> Aprender o português é importante? Porquê?</p> <p><b>2.3.</b> Aprender a usar as tecnologias é importante? Porquê?</p> <p><b>2.4.</b> Como são feitas essas aprendizagens?</p> <p><b>2.5.</b> Como caracteriza a comunidade surda quanto aos conhecimentos de língua portuguesa, da língua gestual e da língua digital?</p>
<p><b>3.</b> Reconhecer a função e relevo das tecnologias digitais no desenvolvimento da comunidade</p>	<p><b>3.1.</b> Usa tecnologias? Quais?</p> <p><b>3.2.</b> Acha que os surdos sabem usar as tecnologias? Quais?</p> <p><b>3.3.</b> Essas tecnologias têm melhorado a vida dos surdos? Em que aspetos?</p> <p><b>3.4.</b> Com que finalidade usam os surdos as tecnologias de informação e comunicação?</p>
<p><b>4.</b> Relacionar conceitos tecnologia /surdez/ educação/ globalização</p>	<p><b>4.1.</b> Qual o papel que a escola tem desempenhado no ensino da literacia digital (uso): manuseamento, aplicação nas diferentes realidades quotidianas; informação e uso dos diferentes tipos de plataformas de aprendizagem, informação e uso consciente das diferentes aplicações de comunicação (redes sociais).</p> <p><b>4.2.</b> Se a escola não ensina como ou com quem aprendem os surdos?</p> <p><b>4.3.</b> Os surdos (adolescentes) são educados para as questões de segurança nos espaços ciberespaciais?</p> <p><b>4.4.</b> Alguma vez se sentiu estrangeiro ou estranho no seu país? Na sua cidade? Na sua família?</p>

	<p><b>4.5.</b> Considera que as tecnologias podem diluir esse sentimento de não pertença e ajudá-lo a relacionar-se com os seus familiares e amigos ouvintes?</p> <p>E com os serviços e instituições da comunidade? De que modo?</p> <p><b>4.6.</b> Sente-se mais próximo dos surdos que vivem em distintas partes do mundo ou mais próximo dos seus vizinhos ouvintes?</p> <p><b>4.7.</b> Costuma comunicar com surdos de outros países?</p> <p><b>4.8.</b> Como comunica com eles se a língua gestual não é universal?</p> <p><b>4.9.</b> Considera importante a comunicação entre os surdos de diferentes países? Porquê?</p> <p><b>4.10.</b> Considera que as TIC são facilitadoras da comunicação entre surdos e ouvintes? Que tipo de aplicações digitais são usadas nessa comunicação?</p> <p><b>4.11.</b> Acha que as TIC promovem a cultura Surda e o desenvolvimento dos surdos? em que aspetos?</p>
<p><b>5.</b> Sinalizar conceitos e ideias sobre a emancipação das pessoas surdas</p>	<p><b>5.1.</b> Que tipo de aprendizagens consideras importantes para promover a emancipação da pessoa surda?</p> <p>Ou seja, quais os conhecimentos ou competências que ajudam os surdos a serem mais informados, a terem mais capacidade de decisão sobre a própria vida, a terem acesso a emprego, a conquistarem direitos e responsabilidade social...?</p> <p><b>5.2.</b> Acha que os surdos são livres de escolherem o tipo de educação e a profissão que querem? O que dificulta essa escolha?</p> <p><b>5.3.</b> O que precisa a escola e a sociedade de fazer para que os surdos sejam mais livres, autónomos e independentes?</p>
<p><b>6.</b> Refletir sobre questões da inclusão da comunidade surda na comunidade ouvinte</p>	<p><b>6.1.</b> Considera que os surdos se encontram mais incluídos na escola de hoje? O que melhorou na escola e o que falta melhorar?</p> <p><b>6.2.</b> Quais as dificuldades sentidas pelos surdos no acesso à informação inerentes aos serviços de saúde, serviços sociais, serviços de protecção civil, eventos comunitários como exposições de arte, concertos musicais, cinema, teatro, manifestações de carácter político ou religioso?</p> <p><b>6.3.</b> A comunidade surda tem participado nesses eventos revelando a sua cultura? Porquê e como? O que poderemos fazer para melhorar a situação?</p> <p><b>6.4.</b> Acha que os surdos têm a mesma facilidade no acesso aos diferentes níveis de educação que os ouvintes? Educação pré-escolar; ensino básico (1º, 2º e 3º</p>

	<p>ciclo); ensino secundário e ensino superior?</p> <p><b>6.5.</b> Acha que os surdos têm a mesma possibilidade de acesso a emprego que os ouvintes? Porquê?</p> <p><b>6.6.</b> Quais as maiores dificuldades sentidas pelos surdos no acesso ao emprego?</p> <p><b>6.7.</b> O que é para si uma comunidade bilingue? Como a imaginas? Que ações poderemos desenvolver para que essa ideia se concretize ou intensifique?</p> <p><b>6.8.</b> Diferenças culturais e linguísticas entre as diferentes comunidades de surdos?</p> <p><b>6.9.</b> De que forma é que o conhecimento dessa diversidade pode promover o respeito pelas diferenças, a autonomia, a independência e capacidade e poder de tomadas de decisão sobre assuntos pessoais e ou sociais?</p>
<p><b>7.</b></p> <p>Refletir sobre a receptividade da comunidade a novos elementos</p>	<p><b>7.1.</b> Foi bem recebido na comunidade surda Micaelense ou sentiu dificuldades?</p> <p><b>7.2.</b> Como caracteriza a comunidade surda Micaelense?</p>

## **Anexo 2 - Organização dos dados recolhidos nas entrevistas**

## **Tema 1: Emancipação**

“...Emancipação? ... Autonomia?... É ser capaz de determinar uma família... não ficar sozinho ...ter filhos como...ter autonomia...e independência como os ouvintes...ter emprego...ter formação... conhecer... ter um carro... ter uma vida que possa experienciar outras coisas... ter novas experiências.” E

### **Categoria 1**

#### **Desenvolvimento da Identidade e Cultura surda**

“... Eu cresci com uma identidade um pouco... ouvinte. Dentro de mim eu não sabia bem o que é que eu era...eu era surda? Ou era ouvinte? Ou era uma surda que ouvia? Isto durante alguns anos foi um bocadinho difícil...” Ana Vitória

“...O que é isto a cultura surda? O que é isto a identidade surda? As pessoas são tão expressivas... e comecei, então, a perceber e a olhar para a comunidade surda.” Benvindo

“... E perguntou-me, diretamente, qual é que era a minha identidade...e eu nessa altura fiquei um bocadinho chocado...o que é que isto significava? Benvindo

“... alguns não se sentem livres (de se assumirem como surdos). Alguns nem se sentem surdos...ou então dizem...Ah, sou surdo parcial. Sou surdo severo. (...) Muitos, também usam aparelho e oralizam e depois dizem ah...eu não sou surdo porque eu oralizo...eu falo...pronto...e, eu acho que isso...o conceito é: SOU SURDO!” Maria da Luz

“... Antigamente falava-se muito pouco destas questões... da língua gestual... dos surdos... ser parcial.... ser moderado... No primeiro ciclo não se falava nada... diziam que era MOUCA... diziam: ...ela não ouve bem ...ela é mouca... vem cá dar uma ajudinha.... E a minha mãe dizia: Não! Ela é Surda!” Ana Vitória

“Se eu perguntar o que é a identidade de uma pessoa? Eu pergunto-lhe: “- Qual é a tua identidade? Tu ouves? És ouvinte? (...) Ah, tens alguns resíduos? Mas és ouvinte? Ele diz: “- Ah, Não. Sou Parcial.” Não! Parcial? Essa palavra, parcial não existe...és surdo ou és ouvinte? Eu sei que existem vários graus de surdez..., mas eu pergunto: “- És surdo ou és ouvinte?” E ele continua a dizer: - “sou parcial.” Porque é que isto acontece? Porque são influenciados pela comunidade médica, ou seja, não se aceitam como surdos. Porque não interessa o grau de audição, as pessoas são surdas. E, isso é muito importante. Perceber que são surdos e se, infelizmente, as crianças nascerem e desenvolverem-se sem esse conceito, e sem essa identidade eu tenho (de considerar) que a educação não pode ser igualitária, ... para os surdos e para os ouvintes... Emanuel

“Enquanto um ouvinte aprende naturalmente o surdo anda com uma identidade um pouquinho confusa...e sem língua, sem estrutura de língua, sem identidade, olha para

si de uma forma pouco autónoma, é influenciado pelo meio, falta-lhe o modelo (...) então, quando encontra um adulto surdo e, percebe que a pessoa é surda e que não oraliza e fala Língua Gestual, vê a identidade dessa pessoa e sente-se parecido. Percebe que o outro é surdo tal como ele e são iguais ... isso, é algo que se vai construindo: é a identidade. A pessoa aceita-se e é a sua vida e isto é que é ser surdo... e isto acontece.” Emanuel

## Tema 1: Emancipação

### Categoria 1

#### Desenvolvimento da Identidade e Cultura surda

#### Subcategorias

Língua gestual	Modelo Surdo	Influência médica
<p>“A língua gestual é muito importante. Precocemente tem de haver uma intervenção. É uma questão de bom senso... que influi na aprendizagem de conceitos e na compreensão do mundo... se não houver uma aprendizagem da língua gestual desde cedo... por exemplo na pré...como é que eles vão ter conceitos e compreender o mundo sem uma língua? Não existe compreensão... e a LG permite que isso aconteça de forma natural” Ana Vitória</p> <p>“Uma criança só oralizada não tem conceitos... com dois, três anos como é que vai aprender a oralizar se não ouve? Com dois, três anos quantas palavras já sabem as crianças ouvintes? E os surdos? Se ninguém lhes ensina a falar Língua Gestual, quantas palavras sabem? Poucas ou nenhuma... não é? Estão em grande desvantagem...A leitura labial é difícil. Temos de começar pela língua natural.” Ana Vitória</p>	<p>“Deveria existir, sempre um adulto surdo presente na sala de aula para que a criança acesse à informação na sua língua, uma vez que não existe intérprete no 1º ciclo. Ou seja, ter uma pessoa modelo sempre nas disciplinas desde a pré (...) Porque quando eles são muito pequenos têm uma capacidade de adaptação e de assimilação muito maior. Ou seja, crescendo com estes conceitos e esta identidade adquirida, a partir do 5º ano já seriam mais autónomos para trabalhar como os alunos ouvintes. Se as crianças tivessem este acompanhamento, de uma pessoa surda, as questões da acessibilidade estariam resolvidas e poderiam proporcionar um maior desenvolvimento.” Emanuel</p> <p>“Desde a intervenção precoce, nos bebés surdos começamos também a fazer gestos... mamã, papá... [e os bebés] começam a criar imagens e isso é muito importante. Os ouvintes também as criam (...) Sinto [isto] quase como uma salvação para as crianças surdas, porque realmente começam a fazer alguns gestos popó, cão,...gestos mais fáceis que vão associando às imagens e vão criando conceitos e mais facilmente se dá a aprendizagem da escrita. E, na intervenção precoce [se] não têm</p>	<p>...Os pais que têm um filho surdo...vão primeiro aonde? Ao médico (...) fala-se logo de aparelhos (...) de implantes... Mas (...) o que importa é a Língua Gestual...é isto que nos une...mas esta questão linguística e cultural nunca é falada...agora depende dos pais...se os pais... sentem que é necessário encontrar uma alternativa ao oralismo vão às associações (...). Os médicos...não dão esta informação a nível da LGP... Eu acho que isso prejudica imenso...porque isso influencia os pais.” Ana Vitória</p> <p>“Porque, quando [os pais] têm uma criança surda têm que saber aceitar. (...) Eles tiveram um sonho de ter um filho. É tudo muito bonito e, de repente, quando descobrem que o filho é surdo</p>

<p>“A língua, as trocas e experiências dentro da comunidade surda, ajudam-me a fazer trocas entre mim e o mundo. Os surdos isolados e sem língua não crescem.” Ana Vitória</p> <p>“Eu acho que a língua é muito importante (para a emancipação da pessoa surda) ...sim, porque me dá e me permite conhecer mais do mundo, perceber melhor o mundo, comunicar com outras pessoas..., sim sem dúvida...Maria da Luz</p>	<p>[LGP]... [não têm] estes conceitos... Quando existe uma maior plasticidade do cérebro e não existe esta intervenção, mais tarde já é tarde de mais...mais tarde, já e tarde de mais.” Emanuel</p> <p>“são as pessoas surdas que têm de emancipar estas crianças e jovens desde muito cedo com estas questões culturais e da identidade surda... E isto é o que o modelo surdo deverá fazer...e isto fará com que no futuro haja mais surdos mais autónomos e capazes de tomarem as suas decisões” Emanuel</p>	<p>ficam completamente chocados...pensam na cura, e não é por mal, isso é normal. É muito importante encontrar uma resposta consensual para estes pais e estas famílias para evitar que as crianças cresçam sem conceitos... e, a Associação pode ser a resposta...” Emanuel</p>
---	--	--

**Tema 1: Emancipação**

**Categoria 2**

**Obstáculos à autonomia e à liberdade**

“Há muitos surdos que não têm segurança. São muito inseguros, não têm autoconfiança, porque falta-lhes o papel da família, o apoio da família. Sem que [ninguém] o incentive e estimule.... É preciso dizer-lhes que conseguem alcançar. É preciso que os pais acreditem, que os professores acreditem para ajudarem os surdos a acreditar (...) É preciso esclarecer dar informação sobre as vantagens da cultura e da língua para poderem crescer e ajudar a crescer sem medo e de forma mais autónoma, livre e independente...! Ana Vitória

“...outras vezes descobre-se a surdez mais tarde. E pronto! E depois mandam-nos aqui para a escola e a escola avalia e reflete: “...tem tantas necessidades e problemas de aprendizagem e faz-se, em muitos casos, uma avaliação de problemas cognitivos. E, na verdade a criança pode até não ter tido esses problemas cognitivos. (...) [Possivelmente], a forma como se trabalhou com essa criança, até ao momento, não foi a mais correta. E, colocam-se na TVA. E os problemas cognitivos (...) de quem é a culpa? Dos pais? Das famílias? Não sei! da Escola? Dos hospitais? Talvez seja um conjunto de tudo isto... ou isto é mais um problema de cultura e contexto?” Emanuel

### Subcategorias

#### Atitudes dos surdos

“Vergonha (de ser surdo)? Eu penso que era estar mesmo dependente dos pais. Não sei se era vergonha, se era não conseguirem emanciparem-se. Era: faz tu! Faz tu! Faz tu! Pediam tudo aos pais... e os pais faziam... E eu sinto que agora começam a autonomizarem-se mais, ... e eles próprios a quererem fazer”. Maria da Luz

“A maioria dos surdos, antes, não era autónoma. Iam sempre ao centro de emprego e ao médico com a mãe: m´mamamamamaa acompanha. Era sempre preciso a mãe ou outro familiar , agora não... Parece que os surdos começam a olhar para si próprios... e vêem que há outros surdos que conseguem através dos intérpretes ou da escrita, depende das pessoas...e então querem também ser iguais...querem incluírem-se na sociedade, que era aquilo que não conseguiam anteriormente.” Maria da Luz

#### Atitudes dos pais

“... Porque as famílias não dão autonomia aos seus filhos e aos seus surdos e eles estão habituados...ou seja, desde crianças estão habituados a não terem autonomia porque as famílias não os autonomizaram e agora são adultos e não são autónomos...desde crianças até agora.” Emanuel

“... As próprias famílias...também... têm que aceitar para estimularem e ajudarem, de forma a que, as crianças se desenvolvam de modo diferente e que depois também sejam aceites na sua diferença diferente.” Ana Vitoria

“Os pais mais velhos tinham medo. Tinham medo de que os filhos não soubessem e, diziam sempre: - Ah, o meu filho não sabe. ...Tinham sempre essa desculpa. Agora os pais mais novos têm mais controlo e deixam mais os seus filhos crescerem... e deixam-nos ser independentes.” Maria da Luz

#### Atitudes dos professores

“... Por outro lado, os professores também pensam...Ah! É surdo! Vai fazer só isto...pronto...está bom... (referencia a algum facilitismo). Não!!! É importante que te também se pense e se faça o contrário que não se lhes deem as limitações, mas que se puxe por eles.” Ana Vitória

“É importante que a sociedade e a escola perceba a cultura e aquilo que está dentro da pessoa surda porque...” Emanuel

## Tema 1: Emancipação

### Categoria 3

#### Emprego e sustentabilidade

“...sonhar é o caminho possível para felicidade e eu nunca lhes digo. Nunca! Nunca lhes digo: - tu não podes porque és surdo.

Eu só lhes vou dando alertas. Por exemplo: se quiseres ser piloto vais ter de fazer um teste auditivo...eu não lhes digo, diretamente, mas se eles me disserem eu não quero saber, não quero saber...não quero saber nada disso e vou tentar na mesma. (...) Eu só lhes vou dando algumas dicas sobre como a sociedade funciona e a opção será sempre deles, claro! (...) Mas, a sociedade não pensa desta forma” Emanuel

#### Subcategorias

Situação dos surdos	Atitudes dos empregadores	Perseverança e luta (exemplos)
<p>“...o negativo é que os desempregados são jovens. Antigamente, os jovens surdos tiveram mais sorte com os empregos e com a forma como estava o país...” Emanuel</p> <p>“Os surdos têm mais dificuldades que os ouvintes. Se neste momento de crise que vivemos os ouvintes têm dificuldade em arranjar emprego, imagina os surdos...não é?” Ana Vitória</p> <p>“Temos [ASISM] outros projetos para ajudarmos a pessoa surda...temos o trabalho na quinta... na quinta social... Para além de ajudar os pais no encaminhamento dos seus filhos surdos...nos contactos com centros de emprego, serviço social...estamos abertos a perceber o perfil de cada pessoa... [para fazer o encaminhamento mais correto]” Emanuel</p> <p>“. Temos o exemplo de MC, uma rapariga que está a</p>	<p>“...Mesmo em trabalhos simples ninguém quer estas pessoas porque pensam logo na comunicação. Mesmo que o surdo diga: - Eu escrevo. Eu faço mimica.” Ana Vitória</p> <p>“...mesmo que eles [os empregadores] digam sim. sim, sim... acabam por nunca os empregar... Mesmo que os surdos digam que há outros surdos que trabalham e têm sucesso... Mesmo que se diga que os surdos são mais focados...[pois], enquanto os ouvintes podem ficar na conversa, as pessoas surdas não. Os ouvintes por vezes acabam por empatar e os surdos não. [No emprego os surdos] nunca falam com os outros... E, eu tenho pena que as pessoas continuem com esta atitude...” Ana Vitória</p> <p>“Mas os surdos conseguem fazer! É preciso que que nós lutemos porque não existem impossíveis e eu não digo aos meus alunos que existem impossíveis. Existem barreiras e que têm de lutar para ultrapassar essas barreiras...eu nunca lhes digo nunca [aos alunos]. Nada é impossível, ..., se tu queres luta! Lutar! Sonhar!</p>	<p>.... de MC, está a estudar medicina [no continente] e é surda profunda e através das tecnologias, adaptou-se o estetoscópio que tem um cabo que liga ao seu telemóvel... é, evidentemente, as tecnologias a favor das pessoas surdas. Através desse aparelho ela consegue perceber se a pessoa tem um batimento cardíaco normal ou não. [Ela] é um exemplo de perseverança e de luta...” Emanuel</p> <p>“Também temos um cantor de RAP surdo, na Finlândia: o Sign MarK. Ele tinha um sonho de cantar e toda a gente lhe dizia que era impossível. Mas, ele nunca quis saber desse impossível e foi aprendendo ritmos e agora canta em</p>

<p>estudar medicina [no continente] e é surda profunda e não quis saber. Lutou na mesma.” Emanuel</p>	<p>[São palavras de ordem]” Emanuel</p> <p>“A maioria dos surdos [em S. Miguel] trabalham e isso é muito positivo ...” Ana Vitória</p>	<p>LGP com o irmão também e são muito famosos. Eles tinham um sonho e não desistiram. É importante, realmente, que saibam que existem.” Emanuel</p>
---	--	---

## Tema 2: Interculturalidade

“...temos os surdos severos, profundos moderados, parciais... esta diversidade [leva a uma] situação um bocadinho complicada... porquê? implantados, num lado...pessoas que ouvem algum som ambiente...outros têm terapia da fala...uns que usam o oralismo e outros que uso a LGP...mas o importante de tudo é a identidade e a estrutura a língua” Benvindo

### Categoria 1

#### Comunidade Surda Micaelense

“ A comunidade surda Micaelense somos todos nós... são todos aqueles que estão envolvidos com surdos. Só surdos? Não. Não são só surdos. São, também, as intérpretes, as famílias, os pais com filhos surdos, as pessoas que sabem LGP, os professores, os formadores. Todos os que estão envolvidos” Emanuel

“Na época do CEEA poderíamos falar de uma comunidade surda açoriana?...uma vez que estavam vários elementos surdos das distintas ilhas numa mesma ilha...Neste momento o que é feito da comunidade surda açoriana? É a Micaelense! Agora, aqui, temos uma comunidade surda Micaelense...” Maria da Luz

“... eu sinto que, aqui, a comunidade surda micaelense desenvolveu-se muito mais que nas outras ilhas”. Maria da Luz

### Subcategorias

<u>ASISM</u>	<u>Literacias e influencias</u>	<u>Lideranca e modelos</u>
<p>“A fundação da Associação [foi o acontecimento na ilha de s. Miguel mais importante para promover a</p>	<p>“...A associação sempre promoveu e tentou incentivar a pessoa surda. Tenta sempre o melhor</p>	<p>“Eu não penso que sou modelo.(...) Fico preocupada pelo facto de as pessoas não terem trabalho, as</p>

<p>emancipação e o desenvolvimento da comunidade surda]: A associação estava em ascendência depois começou a ter muitos problemas e pedimos ao HD para vir. Ele salvou-nos. Esteve 3 meses connosco...elaboramos protocolos com a segurança social...e desenvolvemos outras áreas que permitiu o crescimento da Associação. Veio pela primeira vez uma intérprete para a região que foi a CJ que apoiou muito a associação. Outro marco importante foram os trinta e cinco jovens que vieram do Continente fazer um intercâmbio e que possibilitou aos jovens micaelenses um desenvolvimento imenso...e ficou na memória deles... foi um marco importante também...” Maria da Luz</p> <p>“A Prof. CM também incentivou imenso a comunidade surda. Quando eu vim do continente...tinha cerca de 23 anos ...eu percebi que era tudo muito diferente...lá no continente havia uma associação de surdos...e havia várias atividades para nos entretermos...aqui não havia nada...E eu quando regresssei, ...à noite pensava muito sobre isto...então eu fui contactar com a professora CM, e falei que era importante criarmos aqui uma associação...porque as pessoas estão fechadas nas suas casas e não há... e como será no futuro?...Lisboa já tem uma associação... e nós aqui não temos nada...e então falamos imenso sobre isso...Eu, a CM, também uma psicóloga...a...HM. E as três colamos os estatutos das IPSS e adaptamo-los à nossa realidade... e em 1993 conseguimos criar a nossa associação e com muito contentamento começamos a chamar as pessoas ...e conseguimos juntarmo-nos novamente...” Maria da Luz</p>	<p>para a comunidade surda o problema é que, às vezes, cada surdo tem o seu feitito e forma de estar.” Maria da Luz</p> <p>“ [Na comunidade surda micaelense] A língua gestual...depende muito...Alguns [surdos] são mais experientes e fluentes que outros...no português também[alguns surdos são mais fluentes que outros]....Agora a questão tecnológica...Eu sinto que a questão tecnológica ...para a maioria dos surdos...como é muito visual....gostam imenso...são muito fluentes...são muito bons ao nível das tecnologias...” Maria da Luz</p> <p>[Relativamente às influências da ASL, da LG do Canadá e da mimica da comunidade Açoriana no desenvolvimento da Língua gestual]. Houve também, umas pessoas que já estavam na reforma e vieram cá com a filha que tinha cerca de 25 anos... era mais velha...mas mudaram-se para cá porque os pais já estavam na reforma...Tinham estado vários anos lá e tinham um filha surda e acabaram por vir para aqui para os Açores e ela utilizava a língua gestual do Canadá e ...acabou por haver aqui uma grande...Canadá, Estados Unidos da América, ..., várias línguas que acabaram por se misturar e depois também, aqui, a nossa mimica...Ou seja, Três línguas por assim dizer Deu um grande erro, não é? porque depois aquilo deu uma mistura muito grande e começamos a ligar muito mais à</p>	<p>pessoas estarem sozinhas, serem proibidas de casar, que os pais proibiam de casar impedindo os filhos de fazer as suas vidas... quando se criou a associação e isso era uma preocupação minha...</p> <p>[Depois]começou-se a ver o casamento entre pessoas surdas que se encontravam. E que são muito felizes... agora, eu modelo?... Pensar que tenho de fazer coisas porque sou modelo?...não... Eu tenho esta preocupação. E é verdade, já várias pessoas me disseram que sou um modelo porque divulguei e ensinei a LGP, porque tentei promover a independência da pessoa surda, porque [eu consegui essa independência] e estava aqui sozinha...agora não...há outros modelos.... Há outras pessoas surdas.... Agora claro, eu fico muito orgulhosa por sê-lo! Maria da Luz</p> <p>“Eu não sou líder...líder...não sou...eu sou eu! (...) Eu fui aprendendo a ser autónomo. Eu gosto de ser autónomo e no meu tempo livre vou fazendo algumas coisas. Mas não penso em ser líder. Se me chamarem para alguma coisa, estou sempre disponível para ajudar. Alguns surdos já me pediram para os ensinar alguma coisa de fotografia e eu ajudei, com todo o gosto. Eu líder? Líder é algo diferente. Líder quer dizer alguém que está num patamar um pouco superior. Eu não, eu ainda estou em igualdade com a maioria das pessoas. Não sinto que esteja ainda nesse patamar.” Benvindo</p>
--	--	---

<p>“...é que os adultos ajudam muito os jovens...por exemplo no futebol. Um adulto surdo que tenha carta preocupa-se em ir buscar um jovem surdo que não tenha carta e isso é muito bom e importante..., no entanto os jovens preocupam-se menos comos adultos...” Emanuel</p> <p>“A maioria dos surdos não vai à associação. O movimento associativo está muito diminuído...ou seja, há muitos surdos, há uma grande parte da comunidade surda que não frequenta a associação porque cada um tem a sua vida...e as pessoas,...é claro que não podemos mandar ou obrigar alguém a ir à associação ... e as pessoas que gostam vão e participam...em atividades de a lazer, em festas, em seminários, em algumas coisas que nós organizamos, em eventos...mas cada um tem a sua vida... as suas preocupações e as suas decisões, não são obrigadas a estar...Mas, também temos surdos isolados, sim...cá também temos surdos isolados que cresceram sem língua gestual, e se integraram nas famílias de ouvintes, vão para escolas integradas e não se sentem como surdos...ou seja têm um bocadinho... mas, não sentem o <i>deafaud</i> porque são ou foram muito protegidos, foram sujeitos a um determinado protecionismo e não comunicam da mesma forma ...não têm uma língua, Comunicam através da mimica, algumas palavras a nível oral ...estão nas suas freguesias habituados a viver desta forma...e depois não se envolvem com a restante comunidade ,com a restante comunidade surda...realmente existem ainda, muitas destas pessoas isoladas.” Emanuel</p>	<p>ASL...” Maria da Luz</p> <p>“Os surdos adultos têm falta de autonomia. As pessoas não têm iniciativa para fazer nada. Estão habituadas a que alguém faça. Ao princípio eram ouvintes que estavam com surdos e esta questão de passar a ser um surdo à frente de uma direção ou de uma instituição ... As pessoas (surdas) não conseguem posicionarem-se dessa forma...A colaboração e a união faltam, também. A maioria dos surdos olha para o seu umbigo. Só olha para si próprio e só pensa em si ... Não olha para os outros. Não quer saber... é um problema teu, resolve tu. Faz tu.... Lá na associação às vezes aparecem problemas e as pessoas só sabem dizer...ah...está tudo bem.... Está tudo bem...comigo está tudo bem... [isso]é um problema da associação. Falta (...) A disponibilidade para ajudar a associação... As pessoas surdas dizem eu tenho direito a isto, isto e isto..., mas não pensam naquilo que devem fazer para [alcançarem esses direitos...] Não querem participar ou querem participar de uma forma superficial...não se preocupam como que está a acontecer na sociedade diariamente e isto são as questões negativas que caracterizam a comunidade micaelense...” Emanuel</p>	<p>“Eu já fui presidente da CNJS (Comissão Nacional de Jovens surdos) ... o presidente da federação de surdos disse que era melhor a associação criar um departamento da juventude...porque sentia que era a identidade de uma comunidade de surdos micaelense. Era uma identidade muito própria... e depois então, esse departamento podia filiar-se na CNJS, mas...no meu tempo enquanto aqui estive...organizei alguns eventos e tentei sensibilizar os mais jovens para o movimento associativo..., mas isso acabou e eu sinto que faz falta.... Vamos lá ver se no próximo ano se eu consigo incentivar alguém a continuar este projeto e trazer mais jovens para a associação. Eu sinto que era muito importante. Ana Vitória</p> <p>“A articulação (com a CNJS no continente) é importante...sim. Mas...um vez que temos uma identidade própria...de jovens que se identificam culturalmente...quem quiser vir...deve vir e participar...são sempre bem vindos...construir a nossa própria identidade e consolidar a nossa história, a nossa língua, a nossa cultura enquanto grupo de jovens... depois partilhar.” Ana Vitória</p> <p>“...como é que se resolve essa coisa do desenvolvimento local? É termos por exemplo líderes...termos equipas...termos pessoas para fazermos conferencias...para trocar experiências...” Benvind</p>
--	--	---

## Tema2: Interculturalidade

### Categoria 2

#### Comunidades de Aprendizagem

“Antigamente, acontecia que as pessoas surdas de Lisboa e do Porto Encontravam-se às 4<sup>as</sup> feiras em Coimbra. Eu fui contactando com este grupo de pessoas. (...) Fui tendo vontade, fui lutando por algumas coisas, mas não é fácil escolher um caminho. Depois acabei por aprender melhor a língua, a conhecer melhor a cultura e a querer integrar a comunidade surda.” Benvindo

#### Subcategorias

##### Comunidades virtuais

“Também temos um grupo de mulheres surdas... que é Facebook mulheres surdas... abordamos algumas duvidas ... problemas de tudo, tudo... por exemplo menstruação, temas sexuais, sobre cabelo, maquilhagem, pele... tanta coisa... e depois nós vamos partilhando as experiencias de cada uma e vamos explicando as experiencias através de uma partilha... e postamos nesse grupo de facebook privado.” Ana Vitória

“Às vezes há pessoas que estão mais isoladas ... Pessoas de mais idade com algumas dúvidas e que têm vergonha de perguntar e de se manifestarem publicamente por exemplo... fomos, foram três mulheres que se lembraram ... este grupo tem regras... só a partir dos 18<sup>a</sup> anos...” Ana Vitória

“... Não sei se continua ou não mas havia... o OVO um grupo de estrangeiros [vários países...] que às vezes publicavam uma coisa e dava para fazer conversa entre 3 ou 4 pessoas... formava-se quase um fórum... sim fazia-se ali quase um fórum... podíamos ir adicionando amigos...” Ana Vitoria

“Temos um grupo no Facebook... no qual abordamos vários temas. mas a maioria são alunos de LGP e depois outros surdos vão-se juntado. Discutimos algumas questões sobre a língua como gestos, cultura...” Ana Vitoria

##### Comunidades presenciais

“Na escola de referência os surdos acabam por se encontrar e formar uma pequena comunidade... ter intérpretes, ter professores de várias disciplinas, professores de língua gestual portuguesa, ... isto é muito positivo porque aprendemos uns com os outros” Maria da Luz

“... aprendemos muito no contacto diário uns com os outros... onde fazemos uma troca de gestos...”  
Benvindo

## Tema 2: Interculturalidade

### **Categoria 3**

#### **Relacionamentos e obstáculos**

“... Eu adoro a comunidade surda e adoro a comunidade ouvinte e consigo integrar-me nos dois mundos...viver num mundo só de surdos...não...sinto que poderia desenvolver-me pouco... eu preciso de estar em contactos com ouvintes para aprender e evoluir mais.... E tendo esse conhecimento tento fazê-lo passar à comunidade surda para a ajudar a evoluir...” Maria da Luz

#### **Subcategorias**

##### **Convivialidade entre surdos e ouvintes**

“Eu sinto-me bem...por exemplo no meu grupo de amigos...tenho poucos ouvintes... há aqueles que me acompanharam na escola...que me e apoiaram sempre... com os quais continuo a falar e a comunicar com eles..., mas agora... tenho surdos... E se eu tiver um grupo” Ana Vitória

De surdos e um grupo de ouvintes... e nunca vejo nenhum deles...eu automaticamente vou preferir conhecer, primeiro, as pessoas surdas que ali estão... porque temos uma forma de comunicar igual... enquanto os ouvintes depois estão ali...e eu não percebo bem... estou sempre com medo de interromper... com os surdos é mais natural...eu vou preferir estar com as pessoas surdas... e isso é identidade, é uma ligação, é...é *deafaud*... eu penso que isso, é *deafaud*...” Ana Vitória

“Eu tinha uma identidade muito parecida com os ouvintes...às vezes passava tudo muito rápido e eu não percebia...só se as pessoas falassem devagar...e eu sinto que é importantíssimo estar acompanhado do intérprete de LGP para me possibilitar aceder a estes dois mundos.” Benvindo

“Eu sou muito feliz nos dois mundos. Tenho amigos surdos, tenho a família ouvinte...” Benvindo

“...o que eu vejo aqui na escola é que há vários surdos que comunicam com as suas turmas não é com todos os alunos é com aqueles que estão mais vezes e mais tempo...não é numa LGP fluente é com alguns gestos básicos...há uma comunicação mínima entre eles...mas falando da questão das turmas ,,...eles de facto deveriam aprender a LGP com língua 2º a LGP é língua 1º para a comunidade surda e deveria ser considerada língua 2ª para os ouvintes.” Emanuel

“... quando comecei a namorar (namorado surdo) senti-me realmente com uma identidade mais forte, mais estruturada...comecei a aceitar-me como era...como surda...e os outros começaram a aceitar-me também como surda...e comecei a vivenciar e a sentir a cultura surda...e sim, claro que defendo a cultura surda...” Ana Vitoria

**Tema 2: Interculturalidade**

**Categoria 4**

**Inclusão e Participação**

**Subcategorias**

**O papel da escola**

**O papel da ASISM**

**O papel dos surdos**

Não, ainda não [vivemos numa comunidade bilingue [porque] os surdos adultos não. [Os surdos adultos] dominam [a] LGP, mas depois quando passam para a escrita, escrevem algumas coisas...” Ana Vitória

“Os mais jovens sim, [começam a viver numa comunidade bilingue]. A escola melhorou e ajudou. Se não houvesse a escola onde é que ficavam as competências?” Ana Vitória

“Às vezes parece que fica tudo na mesma...Por ex: No ano em que houve a novidade dos alunos surdos os professores não tinham sensibilidade para a cultura surda...e tentavam saber coisas sobre essa realidade...e descobriram os intérpretes...mas parece que os professores precisam que os intérpretes estejam um passo à frente dos professores...porque não sabem contactar diretamente com o professor de LGP...os professores somos nós...(surdos) nós é que somos responsáveis por resolver os problemas dos alunos e não as interpretes...A interprete é a ponte de comunicação. E na realidade fico triste que isso não aconteça...estamos invertidos...” Emanuel

“A Associação preocupa-se ... tem preocupação que os surdos sejam mais autónomos...há surdos muito fechados... a associação preocupa-se sempre em ajudar essas pessoas a serem mais autónomas... e isto acaba por ser uma inclusão na sociedade, não é?” Maria da Luz

“porque um prof. Ouvinte [de LGP] pode dar [ensinar gestos] ...e o [professor] surdo dá a expressividade a estrutura...a identidade própria de uma cultura...” Benvindo

“Há uns tempos atrás sim [a comunidade surda sentia-se subjugada pela comunidade ouvinte], agora os surdos já começam também a chegar à frente...e a dizerem: - não, não. Temos de ser iguais. Mas antigamente não, realmente sentíamos-nos súbditos...sim eu creio que sim..., mas agora estamos a tentar chegar a um patamar mais igual.” Maria da Luz

### Tema 3: Literacia Digital

“...os que sabem usar as tecnologias...agora são autodidatas...aprendem sozinhos ou com os colegas...a linguagem tecnológica é muito visual...é disso que os surdos gostam e precisam...” Emanuel

#### Categoria 1

#### Redes sociais

“Os Surdos gostam muito mais de redes sociais e do Facebook...sentem-se mais poderosos e à vontade nas relações sociais...e eu acho que não deveria ser[assim]. O contacto pessoal (...), e diário com as pessoas é que deveria ser o principal. Mas eu respeito (...) porque a integração e a inclusão no futuro [será] muito mais fácil e as pessoas serão [mais] autónomas e comunicativas com as redes...” Benvindo

#### Subcategorias

Comunicação	Resistência	Infoexclusão
<p>“Usamos as tecnologias para comunicar...a maioria...para comunicarmos com os outros.” Maria da Luz</p> <p>“nas Flores [ilha das Flores] há um surdo que tem o 9º ano e vem aqui [ilha de S. Miguel] com a mãe ao médico. (...) Ele soube da Associação pelo Facebook e ele veio e eu fiquei muito admirada” Maria da Luz</p> <p>“... Eu vejo pela minha irmã (irmã mais nova também surda) e os amigos...costumam usar o Skype, o chat do Facebook...” Ana Vitória</p> <p>“...muitas vezes, eu também recorro muito à internet para</p>	<p>“Agora, eu acho que ainda e um bocadinho cedo [para usar as redes sociais]. Para eles o mais importante é estruturarem-se a nível cultural e identitário e a nível da LGP. Eles nas aulas são ensinados a comunicar. Os meios de comunicação é um dos temas que nós abordamos: o uso da vídeo chamada, do <i>call center</i>, ..., ou seja, isto é informação ao nível da comunicação em LGP. As redes sociais, o <i>facebook</i>, o <i>instangram</i>, o <i>whats app</i> e outras redes sociais...eu penso que ainda é muito cedo para eles” PR</p>	<p>“Há alunos que sabem muito bem usar as tecnologias e outros não, nem computador têm.” Emanuel</p> <p>“O whats app...no continente sim...usam muito o whats app..., mas aqui não é muito frequente... aqui é mais o Skype e o face... o chat do Facebook...” Ana Vitória</p> <p>“Os meus alunos acho que não têm o whats app. Só tenho um aluno, dois, que frequentemente usam o email e comunicam também a nível da vídeo chamada. comunicam entre si. E há outros que têm Facebook...porque é do interesse deles...” Benvindo</p>

<p>ensinar LGP.... E o caminho é o quê?” Benvindo</p> <p>“Como é que eles fazem os trabalhos de grupo? Fazem-no através da internet, os professores mandam fazer (...) trabalhos individuais ou de grupo e eles têm de recorrer a essas tecnologias para [realizar a atividade].” Benvindo</p> <p>“Uso vídeo chamada...porque é muito importante para comunicar alguma coisa à distância...surge algum assunto e eu uso a LGP ... também tenho o watts app, tenho Skype ...antigamente tínhamos o ovo...” Benvindo</p>		<p>Mas muitos deles [alunos]não têm portáteis. A escola tem portáteis e eles fazem aqui na escola esses trabalhos.” Benvindo</p> <p>“Sim é preciso internet sim... estamos quase nas férias do verão e daqui a 3 meses eles vão deixar de se verem ...vão deixar de se verem durante 3 meses e é importante o uso destas tecnologias para se aproximarem..., mas nem todos têm...” Benvindo</p>
<b>Tema 3: Literacia digital</b>		
<b>Categoria 2</b>		
<b>Formação</b>		
<p>“Era preciso alguma formação para alertar para os perigos...das tecnologias...da internet...” Emanuel</p>		
<b>Subcategorias</b>		
<b>Aprendizagem de competências</b>	<b>e-learning</b>	
<p>“Os que sabem usam as tecnologias para investigar sobre temas que interessam...pesquisam sobre a língua internacional.” Emanuel</p> <p>“...quando eu uso as tecnologias, se tiver legendas eu aprendo mais português. Ou então, não comunicar através de videochamada e, diariamente, tentar comunicar através da escrita, também, pode ser um bom exercício ... permite desenvolver o português...mensagens de telemóvel, por exemplo. Antigamente os surdos nunca escreviam mensagens de telemóvel e agora, sim, fazem-no.” Maria da Luz</p> <p>“Era um pouquinho difícil (fazer licenciatura e mestrado à distância)...porque a rede...às vezes passava um dia inteiro a olhar para o computador, para o intérprete e não</p>		

via os meus colegas...Olhava só para a figura do interprete...A rede da internet, às vezes, também era fraca ... o intérprete continuava e eu tinha de avisar algum colega a informar que já não estava interconectada... na verdade a tecnologia avançou muito... e foi muito bom...se não houvesse eu nunca teria feito esta formação porque a minha vida é aqui e não podia estar três anos fora...precisava trabalhar...trabalhar e estudar.” Maria da Luz

“Por exemplo ao nível de software [os surdos] são imensamente curiosos...e aprendem...porque são muito visuais...têm essa facilidade...” Maria da Luz

#### **Tema 4: Surdos e Educação**

“Isto tem sido muito conturbado (em relação à alteração da lei 3/200) ... Esta história (os avanços e retrocessos) parece que nunca acaba!!! A lei...isto...não sei...nunca vamos ficar com uma lei perfeita... porque os professores surdos arregaçam pouco as mangas...os ouvintes fazem planificações de excelência...os surdos fazem planificações menos boas... e acabam por ser os ouvintes a alcançarem outras coisas... e isto tudo depois é refletido numa lei... Maria da Luz

“é uma alteração à lei [Decreto Lei 3/2008] muito, muito recente...não conheço muito bem..., mas parece que a alteração na lei não menciona que os formadores devem ser surdos.... fala só em formadores...não é?” Maria da Luz

“[esta alteração acontece porque...] São formas diferentes de planificar.... Os ouvintes são muito mais fluentes no português...mais eruditos a escrever...escrevem exemplarmente...isso é um facto..., mas a língua gestual portuguesa destes ouvintes ahha ahha ... mais ou menos.! E os surdos são muito fluentes em LGP mas menos fluentes no português...e isso...o que importa são os papéis.... São os papeis e a burocracia...e os documentos que chegam a quem manda e criam estes conflitos...” Maria da Luz

#### **Categoria 1 Que escola?**

“Agora eu que já estudei...sinto que não tem de existir um centro só, só com surdos...os ouvintes também teriam de ir a estas escolas...esta integração teria de ser necessária, mas os moldes...” Ana Vitória

#### **Subcategorias**

<b>Institucionalização</b>	<b>Integração</b>	<b>Inclusão</b>
“No CEEA, antigamente, não havia Língua Gestual, por causa do Congresso de Milão. [Mas] quando eu entrei na escola, eu vi que	“No meu tempo de estudante foi muito diferente: Havia professores mais rígidos...com apoios mais individualizados, obrigavam-me a escrever...sofri muito para escrever português....	“... agora as pessoas e a escola estão sensibilizadas para a cultura e língua gestual portuguesa, para os modelos que existem...estão sensibilizadas para o

<p>havia códigos e, muita mimica que possibilitavam a comunicação. durante 1985 ou 1988, não sei bem, ... veio um professor a América, dos Estado Unidos ...da América, fazer um estágio. Esse professor entrou aqui, na escola, no CEEA e, viu que as crianças não tinham estrutura da língua. Comunicavam de uma forma muito rudimentar. E, esse professor começou a ensinar a escrever e a ler, ... porque eles eram adultos [mas] não sabiam ler nem escrever.... Então, aproveitou e juntou a ASL para que eles comesçassem a comunicar e a adquirir alguma língua ...E, essa língua acabou por influenciar tudo!” Maria da Luz</p> <p>“Eu, na escola, estava mais nas outras atividades de costura. Mas tinha muita curiosidade na língua gestual e via os outros colegas a evoluírem e tentei integrar este grupo para começar a falar em Língua gestual. E, eu..., como estava dentro deste centro, acabei por influenciar os mais velhos, também, com a ASL.” Maria da Luz</p> <p>“A escola...O centro...o CEEA eu sinto que era o melhor... Agora sim, é verdade que há a LGP, há intérpretes...mas este centro...para mim foi sempre o melhor... todos os dias se falava em LG...eramos autónomos, eramos independentes... tínhamos trabalho mais facilmente...comunicávamos razoavelmente</p>	<p>E agora sinto e agradeço a esses professores pela exigência que tiveram comigo...” Benvindo</p> <p>“Foi um caminho normal ,por assim dizer, no 1º ciclo eu não tive apoios enquanto surda...não tive terapia da fala, não tinha nada...porque eu era surda moderada...e eu sentia algumas dificuldade devido a esta inexistência de apoios... tinha de estar constantemente a pedir desculpa aos meus colegas para eles me explicarem algumas coisas, estava constantemente a chateá-los...muitas vezes...os meus colegas... era mais fácil e escreviam num papel...para eu poder estar sempre a ver... e esses apontamentos davam-me no fim da aula e isso aconteceu até ao fim do 12º ano. ...só através da leitura labial...fazia um grande esforço também...e os professores Às vezes tinham um ritmo...ou tons de voz...mais perceptíveis que outros... uns percebia...outros não...outros falavam muito baixinho...fechavam muito a boca...Às vezes era muito difícil...Sentava-me sempre à frente mas era muito muito difícil... e era chato para os meus colegas porque eu continuava a pedir-lhes que me ajudassem...eles não se importavam mas eu sentia-me assim um bocadinho...presa....dependente....deles” Ana Vitória</p> <p>“...não se falava de nada...nada... nada de surdos...nada ...absolutamente nada... Por exemplo, no primeiro ciclo não havia nada... As crianças gozavam...faziam bullingue” Ana Vitória.</p> <p>“...eu nasci ouvinte....estive na terapia da fala, estive nas escolas regulares, tinha apoios individualizados, não tinha intérprete de LG, não tinha professores de LG, e fiz um grande esforço e fiz assim o meu percurso escolar às vezes encontrava alguns surdos e comunicava com eles através de mimica, eles estavam muito isolados e na escola secundaria de Beja onde fiz o10º 11º e 12º chamaram um professor surdo de língua gestual portuguesa e eu</p>	<p>ser surdo e respeitam...respeitam a pessoa surda. E, também a divulgação, há mais divulgação.” Ana Vitória</p> <p>“O português é muito importante é uma vantagem para o desenvolvimento e futuro da pessoa surda. A pessoa surda deve estar integrada com ouvintes e perceber que existe esta ponte, ou seja, são pessoas ouvintes e pessoas surdas mas que se podem relacionar...” Benvindo</p> <p>“...e é importante que mais tarde, no futuro o surdo tenha confiança e estrutura das duas línguas para por exemplo entrarem em estudos superiores na universidade...” Benvindo</p> <p>“Na escola de referência os surdos acabam por se encontrar e formar uma pequena comunidade...ter intérpretes, ter professor de língua gestual portuguesa, ter várias disciplinas...isto é muito positivo” Maria da Luz</p> <p>“Eu sinto-me um bocadinho influenciado. Eu sinto que o português escrito e a minha oralidade, desde que eu comecei a entrar em contacto coma comunidade surda, veio a decair. Mas a culpa não é da LGP... a culpa é minha porque deixei de investir tanto...e o melhor,... eu penso que o melhor é eu</p>
---	--	--

nesses locais de trabalho...agora é diferente...é muito muito diferente...Para mim...eu...preferia o modelo CEEA...para mim era o modelo perfeito...olhem para mim! Estou aqui...e consegui” Maria da Luz	pensei” vamos ver como é que corre” e aos poucos eu fui adquirindo a língua...” Benvinso  “...tinha de recorrer muito aos dicionários, recorrer muito à gramática...estava sempre a perguntar aos professores para conseguir evoluir.” Benvindo	posicionar-me no meio entre estes dois mundos...Quando estou com surdos comunicar el LG quando estou com ouvintes tentar comunicar” Benvindo
---	---	--

#### Tema 4: Surdos e Educação

#### Categoria 2 Flexibilização curricular

“A forma de comunicação que se escolhe não é importante. O importante é que se adquira conceitos...” Maria da Luz

“...é um direito e uma opção a oralidade, ou não. Proibir é que não...” Bemvindo

#### Subcategorias

Conceitos	Programa de LGP	Programa PL2
“Algumas pessoas conseguem [autonomia] outras não. Por exemplo: nas Flores há um surdo e, nós não comunicamos em LGP, mas ao nível da oralidade. Ele adquiriu conceitos. Ele evoluiu com a comunidade ouvinte e não com a comunidade surda, mas adquiriu conceitos e isso é o mais importante (...) Há outras pessoas que crescem com a comunidade ouvinte e acabam	“O programa curricular de Língua Gestual Portuguesa é essencial para o currículo dos alunos surdos, principalmente pelas escolas de referência que optem pelo ensino bilíngue. Julgo que o mesmo está bem estruturado, de acordo com os níveis etários e de escolaridade, tendo em conta as especificidades da Língua Gestual Portuguesa (LGP) na modalidade de ensino e aprendizagem.” Benvindo  “Um Professor de LGP tem o programa curricular de Língua Gestual Portuguesa e deve sempre adaptá-lo aos alunos surdos com quem trabalha, tanto no que toca à idade de acesso como às competências em LGP	“Sim, acho importante [o programa PL2]! 80% dos alunos Surdos das escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos têm dificuldades na aprendizagem do Português, pois deveriam aprender a língua portuguesa como segunda língua. A língua portuguesa para alunos Surdos deve ser ensinada em LGP, a primeira língua dos alunos Surdos, para que eles possam compreender melhor a leitura e a escrita. Daí os problemas enfrentados pelos professores na inclusão de alunos Surdos e as dificuldades que os alunos sentem na leitura e na escrita da língua portuguesa. O objetivo desta disciplina, na minha opinião, é a prática da escrita pela experiência da leitura sendo um desenvolvimento necessário e presente na proposta bilíngue. Tornar a perspectiva bilíngue, com uso da Língua Gestual Portuguesa e da Língua Portuguesa, ajuda a melhorar o desenvolvimento dos alunos Surdos, pois conhecendo a sua língua natural,

<p>por não adquirir nada...” Maria da Luz</p> <p>“...como é que elas (crianças surdas) vão ter conceitos e compreender o mundo sem uma língua?...” Ana Vitória</p> <p>“...é importante aprender uma língua para viver o mundo e descobrir uma cultura ... é assim no português, no francês, no inglês e na língua gestual, também. Maria da Luz</p> <p>“Aprender LG é muito importante porque é uma língua... as pessoas ouvintes têm a sua língua e nós surdos temos a LGP e a LG pode ser para surdos ou para ouvintes.” Benvindo</p> <p>“...o surdo vive numa comunidade ouvinte e oralizante e pensa que deve pensar também na oralidade porque as pessoas que vivem à sua volta oralizam e ele precisa de se identificar com alguém...” Emanuel</p> <p>“.... Sinto-me muito mais rico [com a LGP]. Sinto mais facilidade na Comunicação,</p>	<p>que o aluno tenha.” Benvindo</p> <p>“Quanto aos temas [do programa], e visto que o professor de LGP tem o poder de organizá-los consoante os alunos que tenha pode ser “manipulá-los”. Com as atividades lúdicas, que o mesmo pode desenvolver para explorar os temas, consegue favorecer a aquisição da LGP, guiando à emergência da comunicação para uma cada vez haver uma maior fluência na língua. Assim, é importante a narração de histórias, atividades lúdicas e informação sociais do mundo em LGP que são mais dúvidas do quotidiano dos alunos surdos.” Benvindo</p> <p>No geral sim acho [o programa de LGP bem estruturado]. Ana Vitória</p> <p>“Sim, [Os temas que o programa e LGP aborda são os necessários], embora ache que poderia explorar mais o mundo que os rodeia.” Ana Vitória</p> <p>“Acho que os temas abordados no currículo [PLG] são imprescindíveis não só para o seu desenvolvimento linguístico, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social, afirmando -se como surdo perante a sociedade. No entanto (...), penso que era bom haver conteúdos/temas que permitissem aos alunos surdos alargar outros horizontes e perceber como funciona a sociedade/mundo à sua volta permitindo assim uma melhor aquisição de conceitos (nomeadamente os mais abstratos).” Ana Vitória</p> <p>“Sim, [o programa de LGP é um bom recurso para o professor]. Tal como os programas ditos «normais» de</p>	<p>o significado das palavras, eles aprendem melhor.” Benvindo</p> <p>“Acho que apesar de estar feito à realidade do pensamento surdo,[o programa de português língua 2] poderia ser mais rico. É importante que os professores sejam fluentes em LGP (não só para comunicação entre professor e aluno) mas também para perceber a estrutura desta língua porque desta maneira o ensino do próprio português acaba por se tornar mais fácil. [Os professores] Também poderiam explorar mais tendo em conta as capacidades do aluno em questão, não se limitando apenas pelo programa.” Ana Vitória</p> <p>“Há alguns temas que seria bom ser [explorados] em paralelo para uma melhor distinção das estruturas das duas línguas. a partir do momento em que se percebe que numa língua faz se de determinado modo e noutra de outro modo, torna-se mais fácil. Também não faz sentido por exemplo estar a ensinar/abordar determinado tema na disciplina de LP no 1º período e depois ser abordada novamente no 3º período pelo professor de LGP, daí que acho importante articulação/colaboração com ambos os professores, para se poder desenvolver LGP/escrita.” Ana Vitória</p> <p>“Na minha opinião [o facto de os alunos surdos saberem pouco português]tem a ver com um conjunto de fatores desde idade da aquisição da língua gestual (muitos chegam ao 1º ano sem conceitos sobre o mundo que os rodeia-daí a importância da intervenção precoce), envolvimento da família (se aceita o filho como Surdo, se comunica com o filho em LGP ou não...) o interesse/pré disposição do professor para compreender o mundo Surdo (comunicar com o aluno em LGP, saber adaptar os temas de aluno para aluno Surdo tendo em conta as suas capacidades; adoptar metodologias adequadas (mais focadas no visual e de acordo como o surdo pensa) e até motivação do próprio aluno. Importante também incentivar à leitura desde pequeninos, a pegar em livros, a folhear (grande maioria dos surdos não gosta de ler).” Ana Vitória</p> <p>“os professores achavam que este programa [PL2] estar pobre para explorar.</p>
---	---	---

<p>agora o conceito é muito mais claro e descobri que valia apenas tentar.” Benvindo</p> <p>“Por exemplo: Há cinco ou seis anos eu estive na Terceira, de férias, e encontrei um colega meu da escola do 4º ano, e ele: - Olá tudo bem?. Ele parecia que não tinha nada! Eu não sei explicar isto muito bem, cognitivamente parece que lhe faltam conceitos. Não evoluiu. parece que ficou lá mais atrás...encontrei-o e falou (...) palavras soltas...um discurso muito pouco construído (...) e coisas da vida, coisas mais concretas... nós não conseguimos comunicar. Faltava-lhe convivialidade e aquisição de conceitos...” Maria da Luz</p>	<p>1º ciclo, português, matemática, ciências etc, é necessário uma estrutura curricular coerente e objetiva para os professores se orientarem de forma lógica, permitindo assim uma melhor performance destes, e como consequência o sucesso no desenvolvimento linguístico dos alunos. “Ana Vitória</p> <p>“[O programa de LGP]Não se adapta a todos os alunos tendo em conta que há conteúdos (principalmente aqueles que se focam na comunidade, identidade e cultura surda e interação entre pares) que os alunos mais isolados (que têm pouco ou nenhum contato com a comunidade surda) não lhes farão muito sentido”. Ana Vitória</p> <p>“Posso falar Surdo, para ele o programa de LGP, mas não temos orientação e controlo. Na maioria não cumpre este programa porque não percebe nada.” Maira da Luz</p> <p>“[O programa de LGP] Ajuda a ideia para ensinar os alunos e os conteúdos são opções da vontade dos professores que prejudicam para os alunos porque escolhe mais fácil... material zero...o mais importante para os alunos surdos é saber a nossa Comunidade Surda, Histórias do Surdos Famosos do Mundo, a nossa Identidade Surda...” Maria da Luz</p>	<p>Os professores tentam criar uma Metodologia de ensinar escrita e leitura.)” Maria da Luz</p> <p>“[A exploração simultânea de conteúdos e temas dos programas de LGP e PL2] Não ajuda nada, porque os professores tentaram cumprir, mas sentem falta qualquer coisa, por Ex: Formação do programa todo geral isso não cumpriram. Optam por temas gerais e fundamentais para poder para comunicar com os surdos. e a LGP tem outro programa... o ensino Bilingue não serve nada...” Maria a Luz</p> <p>“[Se os alunos sabem pouco português] Culpa Educação e falta Educação, ex: antigamente o programa que havia poucas disciplinas e desenvolvemos pouco em português e agora muitas coisas .... E perde muitas coisas importantes ou acho que a organização escolar é muita coisa que os Surdos não conseguem alcançar os objetivos do desenvolvimento próprio. Eles aprendiam muitas coisas já sabem Lusíadas e TV havia legendas da animação, agora o programa... na TV de animação sem legendas para crianças surdas, é mau futuro...” Maria da Luz</p> <p>“[Aprender língua portuguesa é importante,] Claro, então, como é que se integra na sociedade? Como é que é? Como seria o seu futuro? É impossível é não o aprender...claro que temos a LGP... mas na sociedade como é que se comunica... por vezes temos de comunicar por escrito...Claro que é importantíssimo aprender o português...Claro que sim...” Maria da Luz</p>
--	---	--

#### **Tema 4: Surdos e Educação**

##### **Categoria 3 Interpretação**

O intérprete é comunicação...principalmente comunicação” Benvindo

“(…) na Universidade, eu fiquei assim um bocadinho reticente porque tinha uma figura nova: o interprete. Eu não estava habituada ao intérprete de LGP. Eu usava alguma LGP, mas não era fluente. (...) eu estava habituada a olhar e a fazer leitura labial e depois é que comecei a perceber que poderia conjugar as duas questões (leitura labial e interpretação) ...e depois comecei também a aprender mais, LGP. Conforme adquiria a língua e ficava mais estruturada comecei a focar-me mais no intérprete...porque senti que era muito mais acessível para mim...tinha toda a informação...uma coisa à qual não conseguia aceder.” Ana Vitória

“...descobri que através dos intérpretes eu também conseguia aceder mais facilmente à informação...” Benvindo

“... É claro, que tenho barreiras. Quando vou ao médico por ex: estou na fila de espera...as pessoas estão sempre a conversar... e eu não vou conseguir ouvir chamar pelo meu nome... Preciso, de estar acompanhado de um interprete para me indicar o meu nome e me dizer o que é que o medico esta falar porque ele fala muito rápido e eu não percebo...se for lento ainda consigo perceber algumas coisas...mas se ele fala com palavras muito eruditas, eu só consigo aceder a essa informação através da Interpretação em LGP” Benvindo

“...também no teatro...é muito importante...porque tem várias pessoas a falar e depois eu distraio-me e depois a informação passa-me toda ao lado e dessa forma preciso de ter um ILG...também por exemplo, às vezes tenho o rádio muito alto por exemplo estou a ouvir o jogo do Benfica e depois ouço gooooooolo e não sei de quem é que foi o golo e então peço à pessoa que está ao meu lado: foi golo de quem? Se forem amigos ouvintes ou pessoas ouvintes... pergunto logo quem foi...outras vezes tento sozinho, mas raramente consigo... e então...é assim que eu consigo fazer...” Benvindo

“Eu sei que no passado os surdos abusavam um bocado dos intérpretes....Os intérpretes têm uma vida muito difícil...não podem fazer tudo...não podem estar disponíveis para tudo... Têm que ter um limite e esse limite é o seu horário de serviço....o seu horário de trabalho... os surdos não podem dizer...é só um bocadinho e não pagavam... é importante pagar um valor justo porque é um trabalho que tem de ser remunerado e é muito importante... e os surdos não podem estar habituados a “vão ao cinema não pagam...vão ao teatro não pagam...não! É importante pagar ... pagar ao intérprete... porque se os ouvintes pagam tudo...nós temos de estar também neste campo de uma forma igualitária... porque se existe uma dificuldade financeira...é uma questão... poderão tentar contactar a associação ou a federação portuguesa das associações de surdos e, realmente se a associação aceitar fazer gratuitamente de uma forma individual... tudo bem....mas o importante é que as pessoas comuniquem.” Benvindo

### **Anexo 3 - Organização dos dados recolhidos na Observação**

## Tema 1: Cidade

### Categoria 1

#### Espaços

#### Subcategorias

<b>Objetivos e regras</b>	<b>Comunicação surdos / ouvintes (tradução em LGP)</b>	<b>Outras situações</b>
<p>No dia... foi organizado por alguns elementos da escola uma atividade de rua destinado a todos os alunos surdos. O objetivo principal, para além de proporcionar momentos de convívio e de interação entre os alunos surdos dos distintos níveis de ensino, facilitar a descoberta e a consolidação da identidade de uma comunidade surda, desenvolver a língua e a cultura visual focou-se, também na exploração da cidade, na forma das ruas, na cor dos monumentos, na função dos edifícios, nos cheiros dos cafés e restaurantes, no movimento do porto marítimo: nos quatro navios-cruzeiros ancorados que traziam pessoas de países distantes e que transformavam as ruelas, a avenida e a marginal num espaço megacosmopolita. (...)</p> <p>Quando chegamos à escola já as carrinhas brancas se encontravam no estacionamento com as suas portas abertas convidando à entrada de todos. As crianças mais novas foram acomodadas numa carrinha e as mais velhas noutra carrinha acompanhadas dos respetivos educadores, professores, assistentes técnicos e intérpretes de</p>	<p>(...) O primeiro cartão do grupo onde estive inserida levou-nos ao Jardim Antero de Quental. Aí as crianças mais novas teriam de identificar a cor dos bancos e de que material, eram feitos, enquanto os mais velhos teriam de descobrir o nome do jardim e de pesquisarem quem era Antero de Quental. Esta pesquisa exigia que um dos jovens comunicasse com uma pessoa ouvinte. Quase todos os jovens revelaram algum retraimento.</p> <p>- Eu não sei falar, disse Safira. Eles não vão perceber...</p> <p>-Pede à intérprete, sugeriu Rubi.</p> <p>Safira olhou para a intérprete que se prontificou a ir com ela, informando-a que era ela que tinha de falar e perguntar...ela só iria traduzir...</p> <p>Safira e Diamante aproximaram-se de uma pessoa e começaram a gestuar. A intérprete traduziu:</p> <p>-Boa tarde, somos surdos, estamos a fazer um jogo e precisamos de saber quem é Antero de Quental. Pode-nos ajudar?</p> <p>A senhora que abordaram sorriu e disse: Antero de Quental foi um grande poeta açoriano.</p>	<p>(...) Ao mesmo tempo (...), Rubi perguntava aos mais pequenos a cor dos bancos e identificava os materiais de que eram feitos. Depois das respostas encontradas e devidamente registadas, o cartão do nosso envelope indicava que tínhamos de ir até ao tribunal. Os adultos surdos foram dando as orientações: Atravessar na passadeira, virar à esquerda, sempre em frente, voltar a atravessar na passadeira, virar à direita... agora nesta rua tentem descobrir ... o tribunal. Diamante foi o primeiro a manifestar-se: está ali, do lado direito.</p> <p>(...)</p> <p>Ao mesmo tempo, Safira e Esmeralda contavam juntamente com as crianças mais novas os degraus do tribunal. Depois de tudo, devidamente registado, o cartão conduziu-nos para o porto de pesca. Aí, cada grupo, teve de tirar uma fotografia, original. E, como estávamos a meio da manhã, aproveitamos para lanchar e descansar um</p>

<p>LGP. Os profissionais que não tiveram lugar nas carrinhas deslocaram-se para a cidade nos seus próprios carros. Tínhamos combinado que o local de encontro seria à frente da igreja do Colégio, edifício quinhentista cunhado pelos primeiros jesuítas que colonizaram a ilha. Quando acabamos de reunir todas as pessoas, o coordenador da atividade, um docente surdo, o Emanuel, explicou que ninguém se podia afastar do grupo e solicitou aos jovens surdos que prestassem uma atenção especial às crianças mais novas, uma vez que havia muita gente na cidade e que facilmente se poderiam perder, ao que o jovem Euclides respondeu:</p> <p>- “Nós ajudamos, sei que é perigoso.”</p> <p>Sim, respondeu Pérola, outra jovem surda, “vamos estar com atenção às crianças, não queremos que levem nenhuma e as ponham nos barcos...e depois? Vamos ficar todos juntos e unidos.”</p> <p>Emanuel sorriu e disse para não se preocuparem: “Só preciso que não se afastem e que ajudem as crianças que estiverem mais distraídas. Vai correr tudo bem e vai ser divertido. A professora Ana Vitória e o professor Benvindo vão explicar agora o jogo que vamos realizar.”</p> <p>Benvindo explicou que ia distribuir a todas as pessoas uma fita com cores diferentes (vermelho, amarelo, cor de rosa, azul). As pessoas que tinham a fita da mesma cor iriam pertencer ao mesmo</p>	<p>-Obrigada, responderam Diamante e Safira ao mesmo tempo que se prontificaram a preencher a ficha que tinham na mão. (...)</p> <p>(...) Quando chegamos ao tribunal os mais Pequenos tiveram de contar os degraus e os mais velhos teriam de descobrir algumas profissões que estavam presentes naquele espaço. Diamante e Rubi olharam para a intérprete e perguntaram: -Vens? Sim, respondeu. Aproximaram-se os três da receção e Rubi, perguntou:</p> <p>-Pode dizer-nos algumas profissões do tribunal? A senhora não percebeu a pergunta. E. Diamante interveio:</p> <p>-Somos surdos, precisamos de saber quem trabalha no tribunal para ganharmos um jogo.</p> <p>E a senhora lá foi dizendo, advogados, juizes, policia, ... Os jovens foram escrevendo à medida que a intérprete ia traduzindo. Obrigada, disseram. (...)</p> <p>(...) Agora, o local de pesquisa era uma agência de turismo, que ficava na avenida marginal. O objetivo era perguntar quais os lugares que os turistas costumavam visitar. Como a agência estava cheia de turistas, tivemos de esperar um pouco.</p> <p>Depois uma senhora veio ter com o nosso grupo e Safira fez a pergunta pretendida com a tradução do intérprete. A resposta indicou vários lugares como as Furnas, as Sete Cidades, a Lagoa do Fogo e a Praia de Santa Bárbara para quem gosta de praticar wind surf ou a Marina onde podem aproveitar para fazerem uma viagem de barco para descobrirem golfinhos ou baleias...</p> <p>depois de tudo preenchido, os mais novos pegaram nos panfletos turísticos e reiniciamos a caminhada para a igreja matriz, local indicado no nosso cartão. (...)</p>	<p>pouco, uma vez que já se sentia algum calor e ainda tínhamos de fazer mais ou menos, dois quilómetros. Depois do lanche pegamos de novo nos cartões.</p> <p>(...) Quando chegamos à igreja Matriz, quase todos os grupos já se encontravam sentados na escadaria da igreja, protegidos pela sombra das suas paredes e pela frescura das pedras negras. Estávamos todos cansados e os alunos já só pensavam na promessa do almoço. Tínhamos combinado ir a um restaurante, nas portas do mar e para lá nos dirigimos. Como as mesas estavam todas ocupadas tivemos de esperar enquanto outros surdos ocupavam o lugar na fila para fazer os pedidos correspondentes a cada um. Sempre que uma mesa ficava vaga, um jovem surdo sentava-se para a guardar para os seus colegas até conseguirem espaço para todos. Foram-se reunindo nas mesas e neste momento juntaram-se por níveis etários e por grupos de amizades. (...)</p> <p>(...) “Entretanto chegou a hora do regresso. As carrinhas esperavam, por nós, perto do Clube Naval. Quando estávamos quase a chegar, encontramos um músico a tocar na rua, com um teclado. Como era conhecido de alguns adultos surdos, o músico convidou alguns alunos a tocarem com ele. Foi um momento fantástico pois estavam tão entusiasmados que todos quiseram</p>
--	---	---

<p>grupo. O objetivo era que cada grupo fosse constituído por alunos de diferentes níveis de ensino e por um ou dois adultos. Após a constituição dos grupos cada um teria de arranjar um gesto e som que o identificasse. Foi muito interessante verificar que os jovens tiveram cuidado em explicar às crianças mais novas o seu som e gesto motivando-os a que os imitassem. Posteriormente foi entregue a cada grupo um envelope com orientações precisas sobre as tarefas a realizar e o caminho a percorrer.</p>	<p>(...) Pelo caminho tivemos de identificar, o monumento das portas do mar e a camara municipal. Mas agora, os jovens já abordavam as pessoas ouvintes com mais facilidade e a fluidez da comunicação também se começava a fazer sentir com mais naturalidade.</p> <p>(...)</p> <p>No restaurante, alguns jovens ainda revelaram algum receio em fazerem o pedido do seu menu: Uns não só porque não estavam habituados a frequentar este tipo de espaço, outros porque estavam habituados a que os outros fizessem o pedido por eles. O objetivo foi desbloquear medos e autonomizar. Foi que compreendessem e acreditassem que eram capazes. (...)</p>	<p>experimentar, não só o teclado como também o microfone.</p> <p>Entretanto várias pessoas, uns turistas, outros nativos da ilha, foram parando e quando perceberam o que estava a acontecer aplaudiam com grande alegria e entusiasmo. Não podíamos continuar, tínhamos mesmo de ir embora. Entramos nas carrinhas e fomos para a escola. (...)</p>
--	---	---

<b>Tema 1: Cidade</b>	
<b>Categoria 2 A cidade surda</b>	
<b>Subcategorias</b>	
<b>Perceção sensorial</b>	<b>Comunicação gestual</b>
<p>(...) Saímos então para a rua da cidade. Um rapaz ia à frente. O outro ia atrás. As três raparigas pareciam distraídas e uma delas às vezes saía para a estrada, pois o passeio era estreito. Era preciso ter cuidado com os carros uma vez que não os ouvíamos, disse eu. Mas nenhum dos surdos revelou essa preocupação. Os seus outros sentidos estavam decerto bem mais despertos que os meus</p>	<p>Setembro azul... Grupos de surdos manifestam a cultura e língua da comunidade surda na rua da cidade. É um convite à partilha e à reunião entre as duas comunidades que coabitam as mesmas ruas, a mesma cidade e a mesma ilha. A tarde é enfeitada pela luz do sol e pelo azul do céu e as mantas de trapos no chão transformam a rua do Gil, em plena cidade de Ponta Delgada. (...)</p> <p>(...) Ana Vitória e Esmeralda ocupam cada uma a sua manta e recebem as crianças que passam, com brinquedos, legos e jogos. Uma criança, aparentemente com a idade de sete anos, sentou-se no tapete de Ana Vitória e escolheu a caixa de legos. Ana Vitória sorriu e fez o festo de olá, ao mesmo tempo que produzia a palavra oralmente numa</p>

<p>porque me explicaram:</p> <p>- Não te preocupes, sentimos os cheiros, a vibração do chão, a forma como as pessoas se encostam às paredes ou descem do passeio indicam-nos se vêm carros ou não...(Esmeralda)</p> <p>(...)</p> <p>(...) Quando voltamos para a rua aproximei-me de Diamante, era o último da fila e caminhei a seu lado.</p> <p>Gostaste da Torre Sineira? Lancei eu a pergunta.</p> <p>Sim, mas para os surdos, a cidade é diferente”, disse Diamante</p> <p>“Diferente porquê?”</p> <p>“-A cidade dos surdos não tem sons, tem movimento...muito movimento” esclareceu. Diamante</p> <p>“E, não vês as cores da cidade? Perguntei.</p> <p>“-Sim tem muitas cores. Algumas estão paradas outras também estão em movimento.... Esclareceu.</p> <p>Depois de um pequeno silêncio Diamante continuou:</p> <p>“-... Para mim a cidade é só movimento e</p>	<p>voz pouco clara. A criança encaixava as peças de forma aleatória, Ana Vitória começou a construir algo só com peças vermelhas. A criança ficou a olhar para ela. Ana Vitoria fez o gesto de vermelho ao mesmo tempo que verbalizava a palavra e repetiu esta ação duas vezes, depois apontou para uma peça vermelha caída no tapete e fez o gesto correspondente à cor. A criança apanhou a peça e encaixou-a na construção que Ana Vitória estava a fazer. Este tipo de jogo repetiu-se para a cor amarela e azul. No final ficaram com três construções e a criança apontou para cada uma delas fazendo o gesto das cores correspondentes. Ana Vitória sorriu e levantou o polegar. A criança olhou para os pais que sorriam, depois olharam Ana Vitória e acenaram dizendo adeus. (...)</p> <p>(...)</p> <p>- Para cada jogo, brinquedo, imagem ou conceito temos sempre de associar um gesto...será que eles percebem? Perguntou Ana Vitória</p> <p>-Acho que sim...temos é que fazer devagar...respondeu Esmeralda que segurava na mão uma boneca que a criança do seu tapete penteava. O cabelo da boneca tinha um nó. O pente não passava no cabelo. Esmeralda fingia que chorava e, ao mesmo tempo abanava a cabeça dizendo que não e batia no peito (gesto de não querer) ... A criança percebeu o jogo de faz de conta abraçando a boneca ao mesmo tempo que Esmeralda fazia o gesto de boneca. A criança sorriu e foi embora.</p> <p>(...)</p> <p>Para cada brinquedo ou imagem, um gesto, uma palavra... algumas crianças repetem o movimento das mãos, outras apenas sorriem... Os olhares, porém, encontram-se com frequência e a comunicação faz-se de palavras e gestos que ganham significado, sentidos e alma. Um as crianças levantam-se e seguem caminho com os irmãos, os pais, os avós, que acabaram de tomar café na esplanada do bar, ao lado.</p> <p>(...)</p> <p>-Achas que, eles gostaram? Pergunta-me, Esmeralda.</p> <p>-Quem? Pergunto.</p> <p>-As crianças, claro! Responde.</p>
---	--

<p>cor...muito movimento.”</p> <p>“-E gostas da cidade?” - Questionei</p> <p>“- Sim, a cidade é bonita. Tem mar e barcos e casas antigas” Explicou Diamante</p> <p>- “Tens razão, a tua cidade é linda!”</p> <p>(...)</p> <p>- “..., mas a cidade é mais dos ouvintes. As pessoas deviam saber todas LGP e falar para os surdos e então os surdos sabiam mais da cidade”</p> <p>- Achas que a cidade devia ser diferente para os surdos...O que mudavas tu na cidade?</p> <p>- Punha mais luzes mais luzes à noite. Os surdos não gostam do escuro sabias?</p> <p>Caminhamos em silencio... em silencio... (...)</p> <p>(...)</p> <p>“- Agora, sabes para onde vamos?”</p> <p>“Vamos lanchar, na Marina. Não trouxeste lanche? Perguntou. Diamante</p>	<p>Ana Vitória permanece calada olhando para a parte mais longe da rua. Está pensativa.</p> <p>(...)</p> <p>- Gosto das cores da rua. E gosto de estar sentada no chão. O dia está bonito. Tem sol. As crianças parecem felizes. Sentam-se connosco. Os pais também parecem felizes. Olham e sorriem..., mas porque não vêm as crianças surdas. Porque não vêm mais surdos? Questionou com alguma tristeza, Ana Vitória.</p> <p>-Não vêm porque...Esmeralda não explicita a sua ideia. Duas crianças ouvintes acabaram de chegar e ocuparam a sua manta de cores garridas sob o olhar atento e curioso dos familiares que sorriem com expectativa. Esmeralda brinca com um carro e nomeia o brinquedo em LGP. Aproxima o brinquedo da criança convidando-o a brincar com ela... A criança sorri e pega no carro fazendo rodar as rodas...Esmeralda volta a nomear em LGP e repete mais duas vezes... a criança faz o gesto. E, sorriem, silenciosamente, as duas...</p> <p>- Ele aprendeu, ele fez o gesto de carro”, diz-me Esmeralda, entusiasmada.106</p> <p>Entretanto, mais duas crianças aparentemente de 5 e 6 anos, acabam de ocupar a manta da Ana Vitória que brinca com uma bola. Ana Vitória coloca a bola no chão e nomeia o brinquedo em LGP, depois agarra na bola fá-la rolar na direção das crianças que vão dizendo: “<i>eu... eu...p’ra mim, ..., p’ra mim...</i>”</p> <p>Uma agarra-a e atira-a de novo ao ar. Ana Vitória repete o gesto de bola em LGP e convida a criança, com o olhar e expressão facial a fazer o mesmo gesto... A criança aceita gestualizar... Ana Vitória sorri, abraça-a e deixa-a escolher entre a bola azul e a bola amarela. A criança escolhe a bola azul e Vitória faz o gesto de bola azul...Depois, aponta para a bola amarela e faz o gesto de bola amarela que entrega a outra criança mais nova... Ana Vitória coloca a criança mais nova no colo e ajuda-a a fazer o gesto de bola ao mesmo tempo que procura o olhar dela...o gesto é feito num silêncio que toca os meandros do poder e da influência<sup>107</sup> pois, quando a humanidade partilha a voz e o gesto, os idiomas são adquiridos no respeito pelas diferenças e pela apropriação dessas mesmas diferenças<sup>108</sup>.</p>
--	---

<sup>106</sup> Foi como se o silêncio e o ato de aprender a permanecer em silêncio fizessem emergir comunidades interculturais que aceitam a diversidade e celebram as diferenças sem se exporem a atitudes discriminatórias ou tendências normalizadoras (Verstraete, 2017)

<sup>107</sup>Tradução da autora: “... *silence does not equate with a lack of power or influence.*” (Hoegaerts & Verstraete, 2017, pg.3)”

<sup>108</sup> Tradução da autora:” For Padden and Humphries, shared humanity in both vocal and signed

language is not accounted for by assimilation, but by difference and appropriation” (De Clerck & Hoegaerts, 2017, pg.32)

“-Tenho água e uma maçã”. Disse-lhe enquanto ele me mostrava as suas bolachas e o Ice tea.

“- Estás a ver a placa? Apontou...diz MARINA, também podia estar em LGP... na cidade dos surdos que eu penso tudo devia estar em LGP.”

“-Depois os ouvintes não percebiam, disse eu a rir...” ele também riu e acabamos por nos sentar a nas pedras da Marina a saborear o lanche que tínhamos trazido.

**Durante um espetáculo de rua:**

(...) Não acho muito interessante... a guitarra não sinto muito...e o que ela canta também não percebo disse Ana Vitória. (...)

(...) Eu gostava se fossem tambores...esses eu sinto cá dentro. A guitarra não sinto e a voz também não.” Safira

Chegou a *hora da leitura*. Alguns livros encontram-se sobre as mantas... As crianças sentam-se e pegam neles, abrem-nos e olham-nos...uns, em silêncio, outros partilhando o que vêm com os amigos. Vitória e Esmeralda acompanham a “leitura” dos seus convidados. Vitória escolhe sentar-se junto da criança com livros sobre animais... e, à medida que aponta para as imagens, começa a nomeá-los, em LGP. Algumas crianças deixam de lado os seus livros e sentam-se perto da Safira, tentando perceber o que está a acontecer. Na outra manta, Esmeralda está sentada. Uma criança aproxima-se, traz consigo um livro, olha para os pais que se sentam a tomar café, protegidos pela sombra da esplanada. Os pais dizem que ela se pode sentar. A criança senta-se. Esmeralda pergunta se pode ver o livro. A criança não diz nada, mas estende o livro na sua direção. É um livro de imagens. Esmeralda abre o livro e começa a ler, a história/imagens em LGP, ao mesmo tempo que diz algumas palavras como [casa, pai, mãe, irmã, gato, avô, avó]. Mais três crianças chegam e sentam-se... sorrindo, Esmeralda incita-os a fazer os gestos... Um pouco timidamente começam a apontar para as imagens...querem saber mais gestos...

**Tema 1: Cidade**

**Categoria 3**

**Simbologias de mercado de trabalho**

**Subcategorias**

**Projetos**

**Banca de vendas**

No caminho pela cidade fomos falando sobre a profissão de alguns surdos que conheceram em eventos anteriores como palestras, convívio e debates. Ao se terem confrontado com a presença e surdos juristas, gestores, informáticos, estudantes de medicina, estudantes de direito e de educação Diamante exclamou

- “Estou emocionado, nunca pensei que um surdo podia ser tantas coisas.”  
Diamante

E Euclásio acrescentou pensativo:

- “Vou ter que pensar bem no que vou querer ser... agora, sei que posso escolher mais... quero um trabalho que dê dinheiro” Euclásio

- Rubi (jovem surdo) retorquiu “há pessoas que não trabalham e têm dinheiro (...) talvez não precise de trabalhar...”

(...) As raparigas iam conversando. Iam discutindo sobre amigos em comum. Uma levava a máquina fotográfica.

“- Gostas de fotografia, perguntei.”

“- Sim, muito”.

Não gostavas de aprender mais sobre fotografia, fazer um curso... gostavas? Podias experimentar a Academia<sup>109</sup>

De novo na rua do Gil, agora sob o céu de um entardecer devagar, morno e sereno. Pelas 18 horas um bar da cidade acolhe a banca de vendas que expõe trabalhos feitos, na associação, por jovens e adolescentes. (...)

Algumas pessoas aproximam-se e perguntam o preço de um suporte lápis. São ouvintes e Euclásio fala-lhes numa voz meio nasalada ao mesmo tempo que indica dois com os dedos. Dois euros é o que pretende dizer. As pessoas compreendem e fazem o pagamento. Euclásio agradece. Ametista faz a demonstração para duas crianças sobre o possível uso de umas mãos feitas em *placa eva*: coloca as mãos num lápis e depois prende-as com um alfinete na gola do casaco. As crianças parecem ter gostado. Perguntam o preço.

Ametista pronuncia na sua voz rouca “*um euro*” e reforça a sua comunicação oral com o indicador no ar. As crianças correm para junto dos pais que se encontravam sentados numa das mesas do bar. Minutos depois voltam à banca para fazer a compra. Ametista coloca as mãos

<sup>109</sup> Academia das expressões

<p>“- Eu gostava do curso de fotografia ou teatro, mas sei que na academia não sabem LGP”.</p> <p>“-Podias tentar, o curso deve ser muito visual. Porque não vais à academia perguntar? Questionei.</p> <p>“- Vou pensar, não sei!” disse Safira</p> <p>Olhei para Pérola e perguntei:</p> <p>“- Também gostas de fotografia?”</p> <p>“- Sim, mas, ..., quero ser cozinheira. Quero ir para uma escola profissional aprender.” 110</p> <p>Entretanto chegamos ao centro da cidade, a Câmara Municipal estava mesmo pertinho, só tínhamos de entrar e subir para torre sineira. As escadas eram antigas, já gastas e muito estreitas. Mas, no topo das mesmas encontramos um patamar largo onde conseguimos tatear os sinos e olhar a magnífica cidade iluminada pelo sol. Foi o momento da fotografia, das selfies e das postagens no facebook, rápidas e velozes como só a Web sabe se</p>	<p>com quatro cores diferentes próximas das crianças convidando-as a escolher. (...)</p> <p>Três adolescentes ouvintes entram no bar a rir...aproximam-se da banca de Euclásio. Uma delas conhece-me, tinha sido minha aluna. Ela olha-me e eu percebo que quer ajuda. Apenas lhe digo: -Usa as mãos. Tu sabes apontar e também sabes as cores em LGP. A minha comunicação foi oral e gestual, como tal, Euclásio e Ametista compreenderam o embaraço das adolescentes e sorriram tentando compreender o que pretendiam ... a comunicação entre os dois grupos (compradores ouvintes e vendedores surdos) fez lembrar a o método da comunicação Total em que a mimica, o português oralizado e a LGP foram utilizados.</p>
---	--

**Tema 2: Artes**

**Categoria 1**

Poesia

Imagem<sup>111</sup>

(Rubi)

**Subcategorias**

<b>Harmonia</b>	<b>Felicidade</b>	<b>Emoção</b>	<b>Imagem</b>
Imagem Um mundo a girar Sem legendas	Imagem Um mundo a girar Em grades	Imagem Um mundo a girar Cá dentro	E o mundo continua fechado Surdos Caminham em direção

<sup>110</sup> Pérola tinha participado recentemente, numa visita de estudo a um restaurante da ilha organizada pela escola.

<sup>111</sup> Tradução livre da autora: Poema em Língua Gestual Portuguesa - Autora participante surda

<p>Uma língua Confusa Boca que diz nada Tagarelante</p> <p>Olho Pessoas que passam e falam Não percebo Não compreendo</p> <p>Sou margem Aborrecida Alheada e triste</p> <p>Mas De repente vejo Pessoas como eu</p> <p>Sinto Movimento, mãos no ar Comunicação</p> <p>Gestualizando Tudo ganha sentido Outra cor, outra forma</p> <p>Compreendo Que há um coração único Que bate partilhando</p> <p>Harmonia</p>	<p>Hiatos Espaços vazios Deste lado, surdos Daquele, ouvintes Sombras rasgadas</p> <p>Enlaçando Todos unidos Espalhando</p> <p>respeito desfazendo</p> <p>diferenças Ajudando Um coração único Que bate</p> <p>partilhando Felicidade</p>	<p>Palavras Sons soltos Sem conversar Eu e tu</p> <p>Ecrã Sem mãos Que aborrecimento Janela aberta que não diz</p> <p>nada Televisão Que ensina e informa Tem mãos que falam Contando histórias Interpretação</p> <p>Aprendo Tudo fica mais claro Agora eu compreendo Agora eu percebo</p> <p>Sinto Um coração único Que bate partilhando</p> <p>Emoção</p>	<p>contrária Sem conexão Desunidos Não</p> <p>Aproximem-se Venham Vamos dar as mãos Somos iguais Ligados</p> <p>Ajudem Ajudem Partilhem ideias Sonhos</p> <p>Sentidos A língua Gestual</p> <p>Portuguesa É um orgulho Palavra viva</p> <p>Liberdade Um coração único Que bate e voa Livre...</p> <p>Realidade E o mundo a girar E a rodar A rodar</p> <p>Imagine</p>
---	---	---	--

**Tema 2: Artes****Categoria 2****Música -Tremor****Subcategorias**

<b>organização</b>	<b>Sentir surdos</b>	<b>Sentir investigadora</b>
<p>O Tremor toma São Miguel como um palco privilegiado para a música, com uma programação interdisciplinar que inclui concertos, interações na paisagem, laboratórios, momentos dedicados ao pensamento, arte e residências artísticas que se fundem com a comunidade local. (...)</p> <p>(...) É evidente que os surdos comunicam muito com a língua gestual, e isso é muito interessante, do ponto de vista performativo, do movimento, e usamos isso. Mas também é muito interessante a forma gramatical como a língua gestual põe as coisas (...), a forma como divide as palavras, como mima as palavras, a forma como diz e não diz coisas. (...)</p> <p>(...) O que nós criamos é um espetáculo que tem por base a música. É um ponto de partida, porque é universal, mesmo para surdos, e depois cada pessoa, cada grupo, cada comunidade, dá o seu input (...)</p> <p>(...) são oportunidades como as do Som Sim Zero que, "dadas em simultâneo e adaptadas", colocam os surdos "em pé de igualdade com qualquer pessoa ouvinte". (...)</p> <p>(...) é essencial que existam mais iniciativas destas, sempre pensando que as atividades podem ser mais inclusivas e a sociedade pode estar</p>	<p>Nós vamos praticar nos próximos dias e esperamos no dia 24 poder proporcionar um bom espetáculo..., vamos ver o que vai acontecer (...) espero que a sala esteja cheia não só por ouvintes, mas também por surdos. Rubi</p> <p>Nunca pensei poder tocar um instrumento, muito menos em conjunto com outras pessoas. Mas quando aconteceu, (...) no Som Sim Zero, foi "perfeito" e de ficar com 'pele de galinha'.</p> <p>Sente-se o dobro da vibração... Com violinos ou flautas seria bem mais complicado. Ana Vitória</p> <p>Nunca imaginei, nem em pequena, poder sentir o que senti.... Foi arrepiante. Pérola</p> <p>Quando toquei bombo... estava no palco com todos.... Senti cá dentro...muito forte. Não estava à espera. Foi um orgulho participar neste espetáculo...Safira</p> <p>Podemos ver, visualizar e sentir junto com os ouvintes (Diamante)</p> <p>A música não entra nos ouvidos... entra pela pele vibrando... a música</p>	<p>De facto, o espetáculo foi...lindo. A comunidade surda representada em cima do palco...focados, iluminados, a fervilhar de emoção...a embalar a plateia ora com o ritmo dos bombos, teclados, recos,... e outros instrumentos, que tocavam intensos até atingir o cimo da cabeça, ora com um decrescendo de intensidade que culminava num silêncio, a planar... ambos, no seu tempo</p>

<p>mais sensibilizada para a diferença. (...)</p> <p>(...) que fique, pelo menos, na cabeça de cada um dos nossos participantes a ideia de que naquele momento puderam fazer parte, criar, ou co-criar uma coisa que vai ser única e irrepetível", prosseguiu, sublinhando o seguinte: "o som que nós fizemos ali em cima de palco será um som que nunca foi produzido no universo" (...).</p> <p>(...) A música, explicaram-nos, não se lhes entra como aos ouvintes. Chega-lhes "pelo chão", "pela vibração" até poder ser sentida "e se conseguir 'ouvir' por dentro" (...).</p> <p>No começo, a ideia de vibração era injetar vida e movimento em um lugar estagnado (...).</p> <p>Um jornal local, regista: "Pérola é surda profunda e nunca pensou poder tocar um instrumento, muito menos em conjunto com outras pessoas. Mas quando aconteceu, (...), naquele que foi o primeiro momento do projeto Som Sim Zero, foi "perfeito" e de ficar com 'pele de galinha'"<sup>112</sup></p>	<p>sai das colunas, dos amplificadores, dos tambores...sentimos um pouco de emoção...construímos ideias... é verdade.... Aqui no palco que é de madeira...com os tambores ...uma pessoa toca...duas pessoas...três pessoas...todos... e eu toco ..., tudo treme e a emoção fica grande...grande... gosto muito...muito...é verdade, diz emocionada. Maria da Luz</p> <p>“O mundo tem pessoas surdas e ouvintes e todos são iguais na mente. Os surdos não são deficientes. Não. Não têm de ficar sentados a ver, ...calados e silencioso. Não! Os Surdos vêm a música. Os Surdos tocam música. O corpo sente. Vibra. Venham ao Tremor”. Diamante</p> <p>“Musica nos ouvidos não há. Sinto no peito pum pumpum...vibração. Sinto ca dentro... é uma emoção e é bom. (Safira diz sorrindo) porque tremor? O nome, vibra. Vem! Vais sentir dentro do peito... no corpo...cor, vibração, luzes.... Vem! Vai ser fixe!” Safira</p> <p>“É muito importante para dar o exemplo na igualdade entre os surdos e os ouvintes (...) podemos tocar, visualizar e sentir junto com os ouvintes”. Rubi</p> <p>“Nós não somos pessoas com deficiência, com incapacidades, nós somos iguais a todos os outros. (...) As pessoas acham que é estranho, e depois veem que nós somos pessoas, temos capacidades, temos os mesmos direitos, podemos tocar, podemos sentir a música” Diamant</p>	<p>certo, enchendo o espaço. E toda a plateia se deixava envolver pelo mote melódico SOM SIM ZERO, qual coro grego em cena.</p> <p>A poesia marca presença na performance musical como eco ilhéu de um só grito, amplamente intercultural: ato conscientizado de uma ilha que se liberta e perpetua nas ondas selvagens e naturais de um Atlântico pluralista, diverso, endémico e global.</p>
--	---	--

<sup>112</sup> <https://ondamarela.pt/pt/tremor/>

**Tema 2: Artes**

**Categoria 3  
Cinema**

**Subcategorias**

**Produções multimédia de alunos surdos**

**Ciclo de Cinema**

Quando era mais pequeno, (...) a Safira também era pequena, estávamos noutra escola (diz sorrindo) fizemos contigo a história que falava das folhas e do mago. Gostei... Mas agora gosto mais, porque sei que outras crianças agora vêm a história que eu e a Safira contamos em LGP. Isso é muito importante para mim... Acho que podíamos fazer mais... Euclides

(...) Não sabia que tinhas guardado a história... gostei muito de ver e estou muito contente porque eles [as crianças] gostaram... e também gostei de me ver... gostei de ver o

EU pessoalmente, e na minha opinião, gostei muito. Este ano foi o nosso 10º aniversário. Foi algo muito arrepiante, muito emocionante. Eu senti que foi um ano em que fizemos progressos enormes. Foi muito, muito bom... Eu olhei para este ciclo de cinema e convidar surdos de fora, que eu já conhecia, é verdade, mas...deu aqui uma emoção muito grande. Demos um grande salto... este ano de 2017 [apresentou] a maior evolução do ciclo de cinema...deixou-me muito emocionado, a presença destes surdos<sup>113</sup>. Diamante

Os surdos têm de ficar juntos. Unidos para lutar pela comunidade surda. Sim, quando eu for estudar lá para fora, vou lutar pela comunidade surda. Sim, é isso que quero fazer. Diamante

Porque não lutas já aqui? perguntou um dos convidados...

Aqui?!Sim, é verdade, posso... Mas eu quero aprender lá fora, ir para o continente. Estudar e lutar, melhorar e ajudar a vida dos surdos”. Diamante

“No filme, disseram, um rapaz disse... que gostava de conviver com amigos surdos e ouvintes...acho importante isso...Surdos e ouvintes deviam conviver mais...Eu concordo... Eu também tenho amigos surdos e ouvintes...” Pérola... Também gostei do filme “por detrás das nuvens...porque tinha interpretação em LGP....Acho que no cinema os filmes deviam ter interpretação em LGP...assim os surdos iam ao cinema e compreendiam...e aprendiam... se não tem interprete não tem comunicação e não

<sup>113113</sup> Ciclo de cinema dos arrifes

<http://tvj.azores.gov.pt/video/x-ciclo-de-cinema-sobre-a-comunidade-surda>

<p>Euclides...eramos muito pequenos... Não sabia, não sabia que tinhas guardado essa história” Esmeralda</p>	<p>aprendemos...e não percebemos...vimos as imagens...mas... se um ouvinte visse só as imagens como era? Diamante</p> <p>O verso da fala <sup>114</sup>também gostei, mas...falavam de coisas sobre o Surdo... preocupação dos pais? Dos professores? Não sei, preferi o gesto...” Rubi</p> <p>O Gesto, sim...gostei...falou que era importante a nossa identidade surda...ser igual e ter amigos surdos! Esmeralda“Os surdos sabem pensar...sabem fazer... nós surdos somos inteligentes... queremos aprender...é isso ...como o rodrigo lutar! Rubi</p> <p>No cinema aprendemos que há surdos iguais... E podem ser atores, fazer cinema... Fixe... eu gostei e percebemos a história, porque fala da cultura surda e da língua dos surdos. Safira</p>
--	--

<sup>114</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=chhawHMSwfy>

## **Anexo 4 – Cartaz do ciclo de cinema**



PROGRAMA				
DIA	HORAS	X CICLO DE CINEMA	LOCAL	PÚBLICO-ALVO
2/05/2017	10h00	Multimédia	Núcleos Escolares da EBI de Arrifes	Alunos dos Jardins de Infância da EBI Arrifes
3/05/2017	10h00	Filme documentário Gesto (M12)	Teatro Ribeiragrandense	Alunos do 2º e 3º CEB de R. Grande
4/05/2017	10h00	Atrás das Nuvens (M10), sessão I	Teatro Ribeiragrandense	Alunos do 1º, 2º e 3º CEB de Arrifes e R. Grande
	13h30	Atrás das Nuvens (M10), sessão II	Teatro Ribeiragrandense	Alunos do 1º, 2º e 3º CEB de Ribeira Grande
5/05/2017	14h30	Verso da Fala, sessão aberta à comunidade, com debate.	Teatro Ribeiragrandense	Pais/Encarregados de Educação, Comunidade Surda, Comunidade Educativa e Sociedade Civil

**C10**

A UNECA Educação de Alunos Surdos, da EBI de Arrifes (EREBAS \_ Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos) promove um Ciclo de Cinema sobre a Comunidade Surda que no presente ano letivo leva a efeito a sua 10ª edição, em parceria com a Câmara Municipal da Ribeira Grande e Teatro Ribeiragrandense, tendo por objetivo sensibilizar a comunidade para a pessoa e cultura surda e a Língua Gestual Portuguesa com vista a uma melhor inclusão dos nossos jovens alunos surdos. Na presente edição tentamos levar mais longe a mensagem promovendo um encontro entre a Comunidade Surda - constituída por jovens surdos, suas famílias, docentes e técnicos que com eles trabalham, abrangendo áreas como a educação, saúde, cultura e associações e a comunidade civil. Neste sentido, reuniremos pessoas e entidades que certamente trarão um enriquecimento ao encontro e a esta comunidade.

Patrocínios



Créditos: Fernanda Castro, Pedro Rolha & Sandra Silva