



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS**

**A formação pedagógica dos docentes das escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos da zona norte: realidade ou ficção**

Carla Cristina Lopes Pereira Monteiro

Licenciada em Teologia, pela Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto

**Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial**

**ISCE – Felgueiras**

**2013**

*Não é a surdez que define o destino das pessoas,  
mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez, (Vygotsky)*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, irmã e restante família pelo apoio incondicional em todas as etapas do meu desenvolvimento. Em especial, ao meu marido, cúmplice nas horas de estudo e de desespero para produzir. Obrigada pelo amor, o carinho, a amizade que sempre me dedicaram e a compreensão face à minha ausência. Acreditem que o meu maior triunfo é saber que aos vossos olhos todas as minhas conquistas são motivo de orgulho.

À minha querida filha, a quem também dedico este trabalho, pela compreensão em dividir o tempo com ela e o computador.

À minha orientadora Professora Doutora Deolinda Barata, por ter assumido comigo a realização deste projeto. Pela dedicação e incentivo nas horas de aperto, pelos conselhos e força para a realização e conclusão deste meu desenvolvimento académico.

Aos diretores das escolas de referência que autorizaram a aplicação dos inquéritos. E a todos os professores participantes pelo contributo para a realização deste projeto, sem o qual ele não se teria realizado.

Às pessoas amigas, colegas de mestrado e escola que, em muitos momentos estiveram presentes dando palavras de incentivo para a realização e conclusão de mais um projeto.

## RESUMO

A escola foi sendo, ainda que de modo gradual, um espaço multicultural e socioculturalmente heterogéneo. Os agentes educativos foram-se adaptando às necessidades do novo público e os professores depararam-se com novas responsabilidades e novos compromissos, repensando a escola e as práticas educativas adequadas à especificidade de cada aluno, tornando a escola mais inclusiva. O presente estudo tem como objetivo principal analisar a adequação da formação pedagógica dos docentes das escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, tentando, para isso, conhecer a formação dos professores de alunos surdos, analisar o impacto da formação no sucesso educativo dos alunos surdos, conhecer a opinião dos docentes sobre o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a língua gestual portuguesa, perceber se a experiência adquirida ao longo dos anos é um contributo eficaz para o ensino dos alunos surdos e identificar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos comparativamente aos alunos ouvintes. Participaram no estudo professores do ensino secundário (N=34), do terceiro ciclo (N=9), do segundo ciclo (N=10), do primeiro ciclo (N=8) e do ensino pré-escolar (N=7). Todos os docentes trabalham com alunos surdos, quer estejam inseridos em turmas unicamente de alunos surdos quer estejam inseridos em turmas mistas (alunos surdos e alunos ouvintes). Para atingir o objetivo proposto foi construído um questionário específico. A partir dos resultados alcançados foi possível concluir que os docentes nem sempre possuem formação específica para trabalharem com alunos surdos e que, por vezes, a formação específica não vai além da formação inicial. Também é perceptível que a experiência do contacto com alunos surdos é um instrumento de aproximação com esses alunos, da mesma forma que se constata a baixa participação em ações de formação como veículo de conhecimento de novas estratégias de ensino.

**Palavras – chave:** inclusão, escola inclusiva, surdez, escolas de referência para surdos, formação de professores

## ABSTRACT

School has been, even in a gradual way, a multicultural and sociocultural heterogeneous space. The educational agents had to become adapted to the new necessities of a new public and teachers run into new responsibilities and new commitments, reconsidering school and educational practices convenient to each students specificity, making the school more inclusive. The present study has as main goal to analyse the suitability of the teachers' pedagogic training of reference schools for the bilingual education of deaf students, trying, for this purpose, to know teachers' training of deaf students, analyzing the impact of training in the educational success of deaf students, to be acquainted with the opinion of scholars about the teaching of deaf students in the classroom and the Portuguese sign language, to understand if the acquired experience throughout the years is an effective contribution for the education of deaf students and to identify the barriers in this teaching and learning process of deaf students comparatively to audit/listener students. In this survey took part teachers of secondary school (N=34), lower secondary education (7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> year) - (N=9), lower secondary education (5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> year) – (N=10), primary school (N=8) and pre-school teachers (N=7). All these teachers work with deaf students, even if they are integrated either in deaf students' classes exclusively, or in mixed groups (deaf students and listener students). To achieve the proposed goal there was made a specific questionnaire. From the results reached it can therefore be concluded that teachers do not always have specific training to work with deaf students and sometimes a specific training does not go beyond initial training. It is also noticeable that the experience of the contact with deaf students is a tool of approach with those students, and in the same way it is possible to perceive the low participation in educational training actions as a vehicle of knowledge of new education strategies.

**Key-words:** inclusion, inclusive school, deafness, reference schools for deaf people, teacher training

## **ÍNDICE GERAL**

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA</b>	4
1. História e práticas educativas nos surdos em Portugal	4
2. Conceito de surdez	10
2.1. Implicações da surdez na aprendizagem e o contacto dos Surdos com as línguas	12
3. O processo de inclusão dos jovens surdos nas classes regulares	15
4. Educação bilingue de surdos	17
5. A Legislação Nacional e Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos	19
6. A formação dos professores de alunos surdos	24
6.1. A formação específica de docentes para o ensino de alunos surdos	27
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b>	31
1. Formulação do problema	31
2. Objetivos do estudo	32
2.1. Objetivo geral e objetivos específicos	32
3. Formulação das hipóteses	32
4. Tipo de estudo	33
5. Caracterização da Amostra	34
6. Instrumento e procedimentos	38
6.1. Descrição do Instrumento	40
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS</b>	42
1. Descrição dos resultados	42
1.1. Conceito e ensino da língua	42
1.2. Barreiras no ensino-aprendizagem de alunos surdos	44
1.3. Planificação das aulas	45
1.4. Aprendizagem da escrita pelo aluno surdo	46
1.5. O conhecimento da Língua Gestual Portuguesa	48
1.6. A formação contínua do professor de alunos surdos	51
2. Discussão dos resultados	54

<b>CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES</b>	60
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	63
<b>APÊNDICES</b>	71

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº 1 _ Nível de ensino a que leciona	34
Tabela nº 2 _ Género	35
Tabela nº 3 _ Idade dos participantes	35
Tabela nº 4 _ Tempo de serviço docente	36
Tabela nº 5 _ Tempo de serviço docente com alunos surdos	36
Tabela nº 6 _ Tipo de apoio que presta aos alunos	36
Tabela nº 7 _ Habilitação académica dos docentes	37
Tabela nº 8 _ Formação específica para trabalhar com alunos surdos	37
Tabela nº 9 _ Formação em Língua Gestual Portuguesa	37
Tabela nº 10 _ Frequências de resposta sobre a noção e ensino de língua	43
Tabela nº 11 _ Médias de resposta sobre a noção e ensino de língua	43
Tabela nº 12 _ Noção e ensino de língua em função do género	44
Tabela nº 13 _ Frequências de resposta sobre o ensino-aprendizagem de alunos surdos	44
Tabela nº 14 _ Médias de resposta sobre o ensino-aprendizagem de alunos surdos	45
Tabela nº 15 _ Frequências de resposta sobre planificação das aulas	46
Tabela nº 16 _ Médias de resposta sobre a sobre planificação das aulas	46
Tabela nº 17 _ Frequências de resposta sobre a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo	47
Tabela nº 18 _ Média de resposta sobre a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo	47
Tabela nº 19 _ Frequências de resposta sobre o conhecimento da Língua Gestual Portuguesa	48
Tabela nº 20 _ Média de resposta sobre a formação em Língua Gestual Portuguesa	51
Tabela nº 21 _ Frequências de resposta sobre a formação contínua do professor de alunos surdos	52
Tabela nº 22 _ Média de resposta sobre a formação contínua	53

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 \_ Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores,  
de acordo com a perda auditiva em Db

11

## **LISTA DE SIGLAS**

CPL – Casa Pia de Lisboa

dB – Decibel

EE – Educação Especial

ENR – Ensino regular

ER – Escola regular

EREEBAS – Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos

IJRP – Instituto Jacob Rodrigues Pereira

L1 – Língua materna/natural

L2 – Língua segunda

LG – Língua gestual

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

NEE – Necessidade educativas especiais

QE – Quadro de escola

QZP – Quadro de zona pedagógica

TR – Turmas regulares

## INTRODUÇÃO

(...) Ensinar Surdos é menos difícil do que normalmente se supõe. Apenas temos que introduzir nas suas mentes, através dos olhos o que tem sido introduzido nas nossas próprias mentes através dos ouvidos(...)

Abade de L'Épée, 1776

A importância atribuída à filosofia da inclusão vem sendo argumentada por vários autores que tentam, desta forma, dar o seu contributo nesta área. Espera-se, com esta filosofia, um acesso de igualdade de direitos, de oportunidades e de meios que fomentem a socialização dos alunos sem que a patologia sirva de argumento para a exclusão. A diferença é aceite uma vez que não há ninguém que seja completamente igual ao outro e vista como um fator enriquecedor da diversidade das comunidades escolares

Nas últimas décadas, a escola tornou-se um espaço multicultural e socioculturalmente mais heterogéneo. Do mesmo modo, as expectativas por parte dos vários agentes foram-se alterando em relação ao futuro. Estas mudanças trouxeram para os professores novas responsabilidades e novos compromissos, repensando a escola e os currículos e as práticas educativas adequadas a à especificidade de cada aluno. A Declaração de Salamanca surge, precisamente, no intuito de tornar a escola mais inclusiva face a este cenário.

Apesar da surdez ultrapassar a perspetiva redutora da deficiência (Pacheco & Caramelo, 2005), continuam a ser, algumas vezes, alvo de exclusão e de desigualdade.

A necessidade de adaptar e aproximar o currículo dos alunos torna-se ainda mais urgente quando se fala de inclusão. Ao professor cabe a responsabilidade de pensar e planear o palco de ensino dos alunos surdos incluídos em turmas de alunos ouvintes, de modo que nenhuma das partes fique impossibilitada de alcançar o sucesso escolar. Este trabalho passa, entre outros aspetos, pelo

investimento na seleção, adaptação e elaboração das tarefas propostas e pela reflexão sobre o tipo de práticas que desenvolve (César, 2003, 2009; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997), bem como na procura da formação específica para um desempenho eficaz da sua tarefa pedagógica.

Estima-se que, em Portugal, a perda auditiva atinja cerca de 120.000 pessoas, sendo que cerca de 30.000 são pessoas surdas falantes nativos de Língua Gestual Portuguesa. Daí que a formação específica de docentes, e todo o investimento a ela associada, neste tipo de Língua se revista de elevada importância. Assim, dada a parca bibliografia sobre o tema e o desconhecimento da realidade formativa nesta área, tornou-se imperativo a realização deste estudo.

Neste trabalho, propomo-nos a refletir se o professor de alunos surdos das Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREEBAS) possui formação específica e adequada com vista a oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Do mesmo modo propomo-nos a perceber se a experiência profissional com alunos surdos contribui para o sucesso escolar do aluno surdo e identificar possíveis barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo centra-se em docentes que trabalham com alunos surdos, quer estejam incluídos em turmas com alunos ouvintes, quer a turma seja constituída somente por alunos surdos.

No primeiro capítulo deste estudo é abordada a história e as práticas educativas com surdos em Portugal, em jeito de enquadramento. Seguidamente, é analisada a implicação da surdez na aprendizagem e o contacto do surdo com as línguas, refletindo sobre a importância de uma comunicação eficaz para o sucesso escolar do aluno surdo. Tenta-se, ainda, perceber o processo da integração dos jovens surdos nas classes regulares. A pedagogia inclusiva implica que o professor tome decisões de acordo com a comunidade da sala de aula com que se depara. Neste sentido, procura-se compreender se a presença de diferenças entre os alunos prejudica o desempenho e o progresso do conjunto.

Ainda nesta parte, abordaremos a Língua Gestual (LG), como língua natural do surdo, e a LP, como língua segunda (L2), dado que a educação do aluno surdo se baseia no Bilinguismo. Este é um direito defendido pela Constituição da República Portuguesa, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei 3/2008, que também se refere nesta parte.

Em continuidade será refletida a formação dos professores e a formação específica de docentes para o ensino de alunos surdos, numa perspetiva histórica e pedagógica. Uma integração bem sucedida está dependente, também e de forma direta, da formação dos professores. Tenta-se perceber neste estudo qual o tipo de formação que os professores de alunos surdos possuem e se participam em ações de formação contínua, uma vez que “à medida que os professores adquirem mais competência para responder eficazmente a crianças com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração e decrescem as solicitações aos serviços de educação especial” (Correia, 1999, p. 161).

Depois de feito o enquadramento teórico do tema deste trabalho, é formulado o problema no capítulo segundo, determinando-se os objetivos e as hipóteses do estudo. Também é referido o tipo de estudo, a caracterização da amostra e são explicados os instrumentos e os procedimentos considerados para a produção desta investigação.

No capítulo terceiro é feita a descrição dos resultados obtidos pela análise dos dados e à discussão dos mesmos, de forma a verificarmos se as hipóteses se confirmam ou não e se, de alguma forma, as crenças dos professores vão ao encontro da literatura apontada no enquadramento teórico.

Finalmente, na Conclusão, apresentamos algumas ilações passíveis de serem retiradas dos dados de investigação, mostrando a correspondência possível com as questões orientadoras e possíveis recomendações para o futuro.

# CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

## 1. História e práticas educativas nos surdos em Portugal

A criação de escolas específicas para crianças e jovens surdos em Portugal surge mais tarde do que vinha acontecendo na Europa. Podemos classificar a criação das escolas específicas para crianças e jovens surdos em Portugal em três períodos distintos.

O primeiro período foi no reinado de D. João VI. Sob instigação feita pela filha do próprio rei, a princesa D. Isabel Maria, que ao ver várias crianças surdas a vaguear pelas ruas de Lisboa, solicitou ao rei que havia necessidade do reino se encarregar da educação destas crianças/jovens. Assim, este após mandar averiguar sobre o ensino destas crianças a nível europeu, convidou o professor de “surdos-mudos” sueco Per AronBorg<sup>1</sup>, para formar e abrir uma escola para surdos no nosso país, utilizando o método baseado na Comunicação Gestual com suporte na língua escrita e no Alfabeto Manual. Este fez-se acompanhar pelo seu irmão JohanBorg, e em 1823, abriu o primeiro Instituto de “surdos-mudos” português que ficou instalado no Palácio Conde de Mesquitela, onde permaneceu até 1827. Mais tarde foi integrado na Casa Pia de Lisboa a contragosto do professor sueco, ameaçando desde logo abandonar a direção do Instituto. O Rei D. João VI, por sua vez, com receio de que este tipo de ensino ficasse sem orientador, retirou a tutela da Casa Pia de Lisboa ao referido Instituto, tornando-o independente, com um orçamento anual para poder permanecer em funcionamento.

Entre 1860 a 1870, não se encontram fontes que façam referência à existência de qualquer tipo de estabelecimento de alunos surdos. O ressurgimento do ensino de surdos em Portugal dá-se por volta de 1870, por iniciativa do padre

---

<sup>1</sup>Professor sueco, fundou em 1809 o primeiro instituto de surdos na Suécia AllmännaInstituet for Blinda ochDofstumma (Instituto Público de Cegos e Surdos). Foi inspirado e criou um alfabeto manual, depois de ter visto um jogo onde um menino surdo comunicava por meio de gestos. Assim, em 1808 começou regularmente a ensinar alunos surdos e cegos.

Pedro Maria de Aguiar que criou no liceu de Marvila um curso gratuito para surdos. Este padre e professor de Educação Moral e Religiosa, acompanhado pelo seu sobrinho Eliseu Aguiar, cria um instituto para surdos em Guimarães, que acabaria por encerrar devido a problemas financeiros. No entanto, com o apoio da Câmara Municipal do Porto inaugura o primeiro Instituto de surdos nesta cidade.

Em 1887, a Câmara Municipal de Lisboa cria o Instituto Municipal de Surdos-Mudos de Lisboa e convida Eliseu Aguiar para a sua direção. Com a aceitação do convite, o Instituto da Invicta acaba por encerrar as portas. O Instituto de Lisboa acolhia crianças e jovens surdos de ambos os sexos, mas instalações independentes. Em 1891, Eliseu Aguiar é suspenso, tendo sido chamado o professor Miranda de Barros para ensinar os alunos surdos.

Segundo Albertina de Jesus Lourenço (1956), Miranda de Barros quando assumiu o cargo de professor no Instituto não tinha qualquer tipo de formação em ensino de surdos. Assim, este inteirou-se acerca dos métodos utilizados na Europa para este tipo de ensino e terá sido, então, o primeiro professor a tentar implementar o ensino oral para surdos. Miranda de Barros manteve-se em funções até 1892.

Foram várias as tentativas de criação de escolas para surdos em Portugal. Quase todas tiveram uma atividade efémera, ou por insustentabilidade económica, ou por morte do seu fundador. Um dos casos de maior sucesso foi o Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, na cidade do Porto e que viria a tornar-se um Instituto de referência no nosso país. O financiamento desta escola surge da fortuna de José Araújo Porto que deixou a sua herança à Santa Casa da Misericórdia com a condição desta fundar uma escola para surdos. Este Instituto teve as suas instalações na rua do Cemitério de Cedofeita, sendo depois transferido para um edifício construído de raiz tendo como modelo os mais modernos institutos europeus para surdos. Com o aumento de alunos no Instituto, viu-se a necessidade de formar mais

professores especializados em ensino de surdos. Desta feita, foram enviados dois professores ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para se especializarem. Assim, logo que regressaram de Paris, iniciaram as suas funções o Instituto Araújo Porto. Mais tarde, um dos professores, Nicolau Pavão de Sousa, tornar-se-ia subdiretor desse Instituto, em que o método por ele usado era o oralista. Deve salientar-se que neste período, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris vigorava o ensino do método oral devido às resoluções aprovadas no Congresso de Milão de 1880. Também por volta desta altura surgiu, no Porto, o ensino particular de surdos.

No ano de 1905, os Asilos Municipais foram extintos por decreto-real e o Instituto de surdos foi mais uma vez integrado na CPL. Esta instabilidade política e a constante mudança de diretores, professores e instalações, contribuiu para que o ensino de “surdos-mudos” não se desenvolvesse da melhor forma. Assim, o provedor da CPL, Jaime da Costa Pinto, a fim de recuperar a qualidade de ensino de surdos, contratou Nicolau Pavão de Sousa, professor do Instituto de Surdos Araújo Porto, a fim de reorganizar a secção de surdos-mudos da CPL. É com esta reorganização e introdução do método oral que se inicia uma nova fase na história do ensino de surdos em Portugal – o Oralismo. Pavão de Sousa obteve excelentes resultados com os alunos surdos, à semelhança do que já tinha acontecido no Instituto Araújo Porto. Com o aumento da adesão de alunos surdos na CPL, o provedor Costa Pinto promove a criação de um curso de especialização de professores surdos, convidando Pavão de Sousa para coordenador do curso. Morreu nesse mesmo ano. Com a morte de Pavão de Sousa e o notório interesse de ensino de surdos, o Provedor da CPL enviou professores ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris para se especializarem neste tipo de ensino. Do curso iniciado a 1913, e terminado no ano letivo 1914/1915, concluíram com aproveitamento nove professores, melhorando a qualidade do ensino ministrado, apesar das instalações necessitarem de uma grande remodelação. Assim, o Instituto que funcionava numa parte anexa à CPL passou, em 1922, a denominar-se Instituto de Surdos-Mudos de Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), em homenagem

ao importante educador de surdos que se notabilizou em França e que, segundo alguns autores, era de origem portuguesa.

Falamos do segundo período da história da educação de surdos em Portugal que se dá, então, com a criação, em 1922, do IJRP. Este período foi fortemente caracterizado por uma organização e institucionalização do ensino de surdos. O Instituto era formado por duas secções, uma feminina e outra masculina. A feminina estava sediada em Santa Isabel. Dois anos mais tarde passa para a rua da Quintinha e, em 1934, é transferida para Algés. A masculina estava sediada em Belém, no edifício dos Jerónimos, mas com o aumento do número de alunos as instalações tornam-se pequenas.

No ano de 1941, a provedoria de Surdos-Mudos da CPL, com o objetivo de reestruturar a secção feminina, entregou as 22 alunas à Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição em Lisboa. Mais tarde, esta congregação viria a ficar responsável pelo Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto, na cidade do Porto. A CPL e a Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição passaram a ter uma estreita colaboração e irão reorganizar o ensino de surdos a nível nacional. Desta forma, as alunas surdas que estavam no colégio das Irmãs da Imaculada Conceição de Lisboa foram transferidas para o Porto e a maioria dos alunos transferidos para o IJRP, em Lisboa. Outros alunos foram transferidos para o Colégio da Imaculada Conceição de Lisboa. Em 1950 dá-se uma profunda alteração na direção da CPL, que se deve à ação do recém nomeado provedor da CPL, Pedro Campos Tavares, que, desde o início das suas funções, demonstrou grande interesse e devoção pelo ensino de surdos. Representou Portugal em vários congressos internacionais sobre educação de surdos que lhe proporcionou o contacto com várias personalidades internacionais ligadas a este tipo de ensino. Assim, a partir dos anos cinquenta investiu-se na especialização de professores para o ensino de surdos, por ação do Provedor da CPL, Campos Tavares, criando a associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de “surdos-mudos” e fundou, em 1953, as novas instalações do IJRP, concentrando assim o ensino de surdos no mesmo local.

Desta forma, o IJRP tornou-se na escola de surdos modelo, em Portugal e serviria de referência para a fundação de vários Institutos no nosso país.

Para além de aplicar novas metodologias para o ensino de surdos, Campos Tavares investiu bastante no ensino profissional para os surdos, possibilitando-lhes uma melhor integração no mercado de trabalho.

Carlos Pinto Ascensão, na qualidade de diretor do Instituto desde 1963, deu início à implementação do método oral puro, considerando nociva para o desenvolvimento da fala a LG, proibindo assim, a sua utilização no IJRP. Em 1985 foram inauguradas as novas instalações do IJRP, colocando assim, o Instituto ao nível das escolas de surdos mais evoluídas a nível europeu, recebendo inclusive o Prémio Valmor de Arquitetura. A adesão de alunos surdos ao IJRP continuava a aumentar e a CPL viu-se na obrigação de criar mais dois cursos de especialização em ensino de surdos, em 1982 e 1984, respetivamente, de onde saíram mais 26 professores especializados.

O segundo período da história da educação de surdos em Portugal dá-se com a criação, em 1922, do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Este período foi fortemente caracterizado por uma organização e institucionalização do ensino de surdos. Mais tarde, a partir dos anos cinquenta, investiu-se na especialização de professores para o ensino de surdos, por ação do Provedor da Casa Pia de Lisboa, Campos Tavares, criando a associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de “surdos-mudos” fundando, em 1953, as novas instalações do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Deste modo concentrava o ensino de surdos no mesmo local.

O terceiro período data de 1990. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira realiza um estudo com o objetivo de verificar as verdadeiras necessidades e dificuldades das crianças surdas ao nível educativo, comunicativo e social. A constatação da necessidade da Língua Gestual Portuguesa (LGP) abre o reconhecimento da LGP como a Língua materna da criança surda profunda,

numa utilização do modelo Bilingue para a educação de surdos e para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Nesta continuidade, está a criação da licenciatura de Língua Gestual Portuguesa, exclusivamente para pessoas surdas, promovida pelo Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, em 2010, contribuindo, desta forma para o pleno desenvolvimento capacidades linguísticas da pessoa surda.

Nos três períodos está presente a transversalidade da influência estrangeira nos Métodos de ensino de surdos em Portugal. Inicialmente, a influência do professor Per AronBorg, nos anos cinquenta, a influência da Universidade de Manchester e, mais tarde, nos anos oitenta, a influência do centro de Suvag de Zagreb, bem como a influência dos estudos desenvolvidos sobre a Língua Gestual Americana. De 1906 a 1991 que as metodologias utilizadas foram baseadas no Método Oralista, distinguindo-se, dentro deste método, três métodos, que foram aplicados em Portugal:

- Método Natural, que agrega o treino da fala e o treino auditivo, de uma forma natural.

- Método Materno-reflexivo, destinado a crianças surdas na fase pré-linguística. Considera que as crianças podem aprender a falar uma língua materna pelo meio oral, privilegiando o diálogo entre aluno e professor, lavando também a criança a refletir sobre a língua de uma forma orientada pelo professor.

- Método Verbotonal, que defende que a função essencial da língua é a expressão do significado através do som e do movimento. A compreensão corporal dos sons através da amplificação dos sons graves permite a transmissão de sons da fala.

A falta de condições físicas, a eventual insensibilidade para o problema da surdez, a escassez de apoios financeiros permite concluir serem fatores primários para o atraso no ensino de surdos em Portugal.

## **2. Conceito de surdez**

Numa tentativa de elucidar o conceito de deficiência auditiva ou também designado por hipoacusia, poderemos considerar a audição enquanto capacidade de discriminar os sons, e o déficit da mesma como uma deficiência auditiva quer seja permanente, com origem genética da malformação do ouvido interno, do nervo auditivo, ouvido externo ou médio, ou temporário, devido a doenças como é o caso de infeções do ouvido. De forma a caracterizar a deficiência auditiva devemos ter sempre em conta o ponto de vista médico-audiológico, atendendo a três aspetos fundamentais: causa, tipo e grau. No que diz respeito aos tipos de deficiência auditiva, a sua classificação é determinada consoante a localização da lesão no ouvido. Pode ser de transmissão ou condução quando a lesão se manifesta no ouvido médio e/ou externo; neuro-sensorial quando o problema é referente à lesão do ouvido interno e/ou nervo auditivo; ou mista quando estamos perante a conjugação dos dois tipos de perda. (Afonso, 2008; Nunes et al., 1999 & Paasche, 2010).

Existem várias classificações relativamente ao grau de perda auditiva, tomaremos apenas a classificação de Lima (2000, citado por Afonso 2008, p. 21) para explicar o grau de perda auditiva. Sendo assim classificamos os seguintes graus da deficiência auditiva: deficiência auditiva ligeira, média, severa ou profunda.

**Quadro 1** – Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB (Afonso, 2008, p.21)

Kirk e Gallagher, 1995		Ysseldyke e Algozzine, 1995		Nunes, 1998		Lima, 2000	
Perda leve	27dB – 40 dB	Perda auditiva funcional leve	26 dB – 40 dB	Hipoacusia ligeira	21 dB – 40 dB	Deficiência auditiva ligeira	21 dB – 40 dB
Perda moderada	41 dB – 55 dB	Perda auditiva funcional suave	41 dB – 55 dB	Hipoacusia moderada	41 dB – 60 dB	Deficiência auditiva média	41 dB – 70 dB
Perda moderadamente grave	56 dB – 70 dB	Perda auditiva funcional moderada	56 dB – 70 dB	Hipoacusia severa	61 dB – 80 dB		
Perda grave	71 dB – 90 dB	Perda auditiva funcional severa	71 dB – 90 dB	Hipoacusia profunda	> 81 dB	Deficiência auditiva severa	71 dB – 90 dB
Perda profunda	> 91 dB	Perda auditiva funcional profunda	≥ 91 db			Deficiência auditiva profunda	> 90 dB

Tendo em conta a terminologia “deficiente auditivo” e “surdo”, é importante referir que, do ponto de vista audiológico, existem diferenças significativas. Afonso (2008, p.23) refere que “por surdo será entendido o sujeito que tem uma perda auditiva acima dos 90 dB, logo, é portador de uma surdez profunda do tipo neuro-sensorial”. Esta lesão impede-lhe o acesso à linguagem oral e de se ouvir a si próprio. No deficiente auditivo considera-se a subsistência de uma deficiência a nível da audição, que pode ser de caráter permanente ou temporário, “que afeta negativamente a performance educacional da criança, mas que não se inclui na definição de surdez” (Ysseldyke & Algozzine, 1995, citado em Afonso, 2008, p.15).

Considerando as terminologias anteriores, verifica-se uma tentativa de afastar o caráter patológico da surdez para que o indivíduo surdo seja assumido não como um deficiente auditivo, mas sim como um elemento pertencente a uma comunidade surda. Desta forma, de acordo com Afonso (2008, p.51) há uma “ruptura com o paradigma médico que concebia a surdez como uma deficiência auditiva”. O autor caracteriza ainda este distanciamento em relação à deficiência e explica que esta nova conceção deveu-se às manifestações de desagrado da comunidade surda que foram apoiadas por vários teóricos. Como tal, a sociedade deverá conceber “o Surdo como membro de uma comunidade linguística e étnico-cultural própria” e “criar uma imagem do Surdo baseada na diferença e não na deficiência” (Afonso, 2008, pp.52-53).

Existem outras correntes teóricas que manifestam a emancipação do surdo como uma comunidade diferente, sem qualquer desvio à normalidade, como fortes tutores de uma comunidade autónoma e consideram que a única diferença entre surdos e ouvintes é a capacidade auditiva (Perlin, 2001; Sacks, 1998 & Skliar, 2001, citado em Afonso, 2008). De acordo com as correntes teóricas, a construção do surdo como indivíduo pertencente a uma comunidade própria revela-se uma experiência positiva sem a necessidade de recorrer a estereótipos.

Esta breve distinção de conceitos permite-nos compreender de uma forma mais clara, do ponto de vista audiológico, o potencial da deteção dos tipos e graus de hipoacusia. Se uma criança é portadora de uma deficiência auditiva existe uma limitação que lhe condiciona a audição, se for o caso de uma surdez, não se irá tratar de uma limitação mas sim de uma privação completa do ponto de vista auditivo.

## **2.1. Implicações da surdez na aprendizagem e o contacto dos Surdos com as línguas**

Quando se discute a surdez, estima-se que entre 90 e 95% das crianças que nascem surdas sejam filhas de pais ouvintes (Carvalho, 2007; Ruela, 2000).

O primeiro entrave para estas crianças será a falta de acesso à língua falada pelos pais, por ser oral-auditiva, o que poderá comprometer o seu desenvolvimento linguístico, o seu desenvolvimento afetivo, o desenvolvimento de comportamental e de aprendizagem. Não sendo a língua materna a mesma, as consequências na apropriação da língua poderão ser nefastas, uma vez que constitui uma “identidade cultural” (Afonso, 2007, p. 16).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a criança surda que não tenha acesso à língua materna (LGP) e que cresça numa cultura familiar ouvinte, apresenta, frequentemente, atrasos no desenvolvimento linguístico e no seu desenvolvimento cognitivo refletindo-se numa “aprendizagem lenta e dificuldade de progredir na escola.” (OMS, 2006).

A ausência de um sistema de comunicação eficaz com as pessoas que rodeiam a criança surda pode prejudicar seriamente a capacidade desta na interação com os outros e na aquisição de uma linguagem que permita estruturar o pensamento, desenvolver pensamentos complexos e aprender conceitos abstratos, limitando a sua leitura do mundo ao concreto. Assim, quando entram para a escola, além de terem um conhecimento limitado do mundo, têm um conhecimento muito reduzido do vocabulário da língua oral.

Quando nasce uma criança surda numa família, o contacto que esta vai ter com a linguagem restringe-se ao âmbito da família, ou seja, a criança inicialmente tem contacto com a(s) língua(s) da(s) pessoa(s) com quem convive. Freire (2006). À medida que vai crescendo e se vai desenvolvendo, entra em contacto com a língua dos grupos societários, e essa língua pode ser, ou não, igual ao do ambiente familiar. A procura de ajuda e da aprendizagem de uma língua gestual têm, também, influência na vida social e escolar da criança surda, já que as crianças surdas que “apresentam maiores competências sociais no relacionamento com os professores e com os colegas são habitualmente aquelas que, em conjunto com os pais, frequentaram cursos de intervenção precoce” (Marschark, 1993). O intercâmbio comunicacional permite à criança desenvolver “competências sociais que mais facilmente lhe permitiram integrar-se na escola com os outros significativos” (Ruela, 2000, p. 81).

A Língua Portuguesa (LP) é uma língua oralizada, conhecida então por Língua de Modalidade oral-auditiva. Já a Língua Gestual Portuguesa é uma língua gestualizada, e por isso conhecida por língua de modalidade gestual-visual. Deste modo, a LGP, bem como a LP, partilham do mesmo estatuto linguístico. O facto de terem modalidades diferentes, como já se referiu, não faz com que uma seja melhor que a outra. São diferentes, mas cumprem o idêntico papel de comunicação facilitando o desenvolvimento linguístico.

Na sociedade, os contextos familiares são bastante heterogéneos. A título de exemplo podemos referir a existência de famílias com pessoas ouvintes da mesma nacionalidade, de nacionalidades diferentes, famílias apenas com pessoas surdas, famílias com pessoas ouvintes e com pessoas surdas, entre outras. Crianças surdas e crianças ouvintes podem nascer em qualquer um destes contextos familiares, sendo através do contacto com as pessoas, do seu convívio familiar que a criança molda/cria o seu perfil linguístico. Urge, assim, a necessidade de os pais e restante família criarem, também eles, métodos de comunicação com os seus filhos, recorrendo à aprendizagem desde logo à LGP, nunca descurando a língua oralizada. A aprendizagem de uma nunca deve anular a outra.

Do mesmo modo, a escola adquire um papel preponderante no desenvolvimento comunicacional e social da criança surda. Porque um aluno surdo, enquanto inserido na escola regular, certamente deparará com um grupo de professores ouvintes sem domínio da língua gestual, a atuação destes deve ser bastante cuidada. Nielsen (1999) apresenta algumas atitudes que podem ser adotadas no contacto com o aluno surdo, tais como falar pausadamente, sentar o aluno a cerca de três metros para que possa interpretar os sinais visuais e fazer leitura labial, complementar a oralidade com a escrita no quadro, evitar colocar-se em posição de contraluz, não usar bigode nem barba, se for do sexo masculino, e caso seja do sexo feminino não pintar os lábios, por forma a não prejudicar a leitura labial.

### **3. O processo de inclusão dos jovens surdos nas classes regulares**

Construir uma escola democrática e de qualidade, capaz de garantir a todos o direito à educação e a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, implica necessariamente que o sistema educativo consagre os mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade. A educação deverá ser realizada num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social.

No caso das crianças e dos jovens surdos, estes processos encontram-se, muitas vezes, limitados pela natural dificuldade no uso da linguagem oral e pela dificuldade de condições que possibilitem o uso da língua gestual de forma eficiente. A crescente evidência da importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual, pressupõe que as condições necessárias à educação de crianças e jovens surdos sejam organizadas com particular atenção.

Neste sentido, várias têm sido as orientações emanadas por diversas organizações internacionais, nomeadamente o Parlamento Europeu (através do documento A2- 302/87, citado por Gomes, 2012), a Resolução nº 48/96 das Nações Unidas, de Março de 1994 (Gomes, 2012) e a Declaração de Salamanca de 1994. Estas orientações defendem que sejam reconhecidas as línguas gestuais e para que a língua gestual de cada nação faça parte integrante da educação dos jovens surdos, tendo em conta as suas especificidades no que diz respeito à integração no ensino regular (Despacho Conjunto nº 7520/98).

Portugal é dos poucos países europeus a reconhecer constitucionalmente os surdos como minoria linguística. Na última revisão constitucional, a Constituição da República Portuguesa consagra, no seu artigo 74.º, ponto 2,

alínea h), a necessidade do estado “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso e de igualdade de oportunidades” (Canotilho & Moreira, 2003, p. 56).

Tratando-se de um salto deveras qualitativo, é reconhecido, pela primeira vez, o direito de uma criança surda frequentar a escola com acesso à LGP e aprender mais facilmente a sua segunda língua: a língua portuguesa. Neste sentido, e num esforço de estabelecer mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade, é redigido o Despacho nº 7520/98, de 06 de Maio, sobre a criação das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos.

Constituindo-se estas unidades como um recurso pedagógico, dispõe-se, desde logo, a preferência da educação da população com surdez em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da LGP e o domínio do português escrito e eventualmente falado, respeitando-se as opções dos pais no que respeita ao contexto linguístico/educativo em que os seus filhos estão inseridos. Isto é, propõe-se tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, atravessando o bilinguismo a fronteira linguística para incluir o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola, numa perspetiva sócio-antropológica e na promoção do sucesso escolar, uma vez que “depende substancialmente do domínio da língua de escolarização” (Sim-Sim, 2005, p. 20).

Ao abrigo da legislação atual, os alunos surdos deveriam, pois, receber os serviços no ambiente educativo mais apropriado, nas escolas da sua residência e em classes regulares, sempre que tal seja praticável.

O processo de inclusão dos alunos surdos nas classes regulares é uma filosofia e uma valorização das diferenças humanas. Não se trata aqui de eliminar as diferenças, mas sim de aceitar a sua existência, com distintos modos de ser, dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos

seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades da vida normal.

A lei em vigor, principalmente o Despacho n.º 7520/98, de 06 de Maio, assenta em critérios de justiça e igualdade. Todos os alunos surdos têm direito a todas as possibilidades educativas nas condições mais normalizadoras possíveis e que favoreçam o contacto e a socialização com os seus companheiros da mesma idade, a fim de que possam integrar-se melhor na sociedade.

Contudo, frequentemente a prática da inclusão apenas tem como objetivo a adaptação dos surdos ao sistema e sociedade existentes, estabelecendo comportamentos que sejam aceitáveis pela comunidade a que pertencem. Neste sistema, a sociedade surge como uma referência fixa, sendo que todo o esforço terá de ser realizado pelos surdos. A tentativa de aplicação restrita de um modelo deste tipo levou muitos surdos ao desânimo e à frustração pessoal, sendo-lhes exigido um trabalho esgotante e muitas vezes estéril. Assim sendo, a escolarização numa escola regular não pressupõe, em si mesma, a inclusão. O ideal é a criação de um modelo de inclusão que procure a transformação da sociedade. Neste caso, a escola terá de “abraçar” todos os indivíduos que a ela pertencem e, por conseguinte, também os surdos.

#### **4. Educação bilingue de surdos**

Neste contexto, importa lembrar o que se entende por bilingue, ou seja, “considera-se bilingue a quem produz enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento linguístico - ler, escrever, falar ou compreender. Nessa redefinição, é assumido que não se deve configurar o funcionamento bilingue como mera soma de funcionamentos monolingues” (Góes, 1996, p. 13).

Isso implica, evidentemente, uma proficiência nas duas línguas que só pode existir se houver um processo normal de aquisição da primeira língua. No caso dos Surdos é assumido que essa 1ª Língua é a Língua Gestual Portuguesa sendo a Língua Portuguesa, na sua forma escrita, a 2ª Língua. Isto traz consequências enormes para o desenvolvimento da linguagem e do currículo tornando difícil, por exemplo, a situação de integração escolar plena em turmas de ouvintes.

De referir, ainda, que consideramos o bilinguismo indissociável de um verdadeiro Bilinguismo cultural, ou seja, da capacidade “de se mover na cultura dominante e utilizar os mesmos instrumentos, facto que poderá contribuir para que a pessoa em formação possa (sobre)viver nessa sociedade, sem que isso implique o esmagamento e/ou desvalorização e esquecimento da sua cultura de origem” (Cortesão, 2003, p. 62). Isso deve conduzir à emergência de uma «voz» autónoma, distinta do ouvinte que passa pelas «narrações surdas» das suas próprias experiências, por produções artísticas e culturais específicas (teatro, dança, poesia, música, pintura...).

Noutros contextos Afonso (2004, 2007) defende que isso implica, ainda, refletir sobre as possibilidades de construção de um currículo contra-hegemónico na educação de Surdos que rompa com a concepção e as práticas de um currículo hegemónico e homogéneo em que se concebe que se pode «ensinar a todos como se fossem um só». Com efeito, a inserção escolar dos Surdos faz-se, geralmente, por referência a um currículo hegemónico, pretensamente imutável, pelo que as alterações propostas se situam basicamente nas condições de acesso ao currículo utilizando, eventualmente, a LGP como ferramenta de ensino e não na efetiva construção de um novo currículo que, tendo em conta a especificidade dos Surdos não se transforme num fator de exclusão, mas de diferenciação positiva.

## **5. A Legislação Nacional e Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos**

Ao longo da história dos surdos em Portugal, foram escolhidos alguns métodos para o ensino de surdos, na sua maioria resultando numa necessidade de serem enquadrados legalmente. Assim, consideramos importante efetuar uma compilação da legislação mais relevante relativa ao ensino de surdos no nosso país.

A legislação referente ao ensino de surdos surge apenas quando o Ministério da Educação português despertou para a importância do ensino de crianças e jovens surdos. Só em 1989 são dados os primeiros passos legislativos. Em 1989 é publicada a lei 9/89, Lei de Bases de Prevenção e de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, estabelecendo que a pessoa surda é uma pessoa com deficiência tendo direito à reabilitação.

No ano seguinte, o decreto-lei 35/90 define a obrigatoriedade da escolaridade para alunos com necessidades educativas especiais.

Em 1991, o decreto-lei 319/91 institui o regime educativo especial, definindo uma orientação para todos os deficientes que conduziu à integração generalizada dos surdos nas escolas regulares da sua área de residência.

Em 1997 a Lei 1/97 introduz na Constituição da República Portuguesa a incumbência do Estado proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos das pessoas surdas.

No ano seguinte, o despacho 7520/98b, fez a revogação do decreto-lei 319/91, da Secretaria de Estado da Inovação, defendendo a necessidade de um ambiente escolar bilingue. Define as condições para a criação da Unidades de Apoio à Educação da Crianças e Jovens Surdos em estabelecimentos públicos

do ensino básico e secundário e a organização de respostas educativas competentes. O objetivo primordial era a integração e a inclusão das crianças surdas em escolas e turmas de ouvintes.

Em 2008, com o aprofundamento das investigações académicas sobre as línguas gestuais e sobre a educação de surdos e avaliando os resultados dos estudos sobre esta política inclusiva, surge uma nova lei que altera a realidade legal do ensino de surdos no nosso país. É publicado o Dec-Lei 3/2008, onde são criadas as Escolas de Referência para alunos surdos, substituindo as Unidades de Apoio a Alunos Surdos. Nesta Lei estão explanadas as estratégias para uma boa implementação do ensino bilingue de surdos, assim como os critérios para a elaboração de uma referenciação destes alunos, através de Critérios Internacionais de Funcionalidade (CIF).

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida. Cria, como modalidade específica de educação, no artigo 23º, a Educação Bilingue de Alunos Surdos.

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.

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e

da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. 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. As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo caráter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

As escolas de referência constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e de sucesso. De acordo como o mesmo decreto, os objetivos das escolas de referência são:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós -escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho

cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

- g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

Consideramos relevante, destacar, também, a Declaração de Salamanca que durante anos influenciou diretamente a educação de surdos em Portugal e que resulta da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesta declaração é assumida internacionalmente a filosofia inclusiva, defendendo o acesso das crianças e jovens com NEE às escolas regulares, salientando que estas devem ter os meios para combater atitudes discriminatórias criando comunidades abertas e solidárias. Refere também que os surdos devem ter acesso à educação através da língua gestual do seu país, reconhecendo que, devido às necessidades específicas dos surdos, a sua educação é ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes específicas nas escolas de ensino regular (ER).

Dada a necessidade de a uma oferta educativa de qualidade aos alunos surdos, onde a concentração de meios humanos e materiais são instrumentos de maior eficácia, foi criada a rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos. O objetivo primeiro destas escolas será possibilitar a aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua, bem como a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. As escolas de referência assumem um papel de flexibilidade, na medida em que pressupõe “uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família” (Dec.-Lei 3/2008, art. 23, ponto 10).

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP como primeira língua do aluno surdo e o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, como língua segunda do aluno surdo. A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua (Portugal, 2013).

Neste sentido, as escolas de referência devem integrar docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, competentes em LGP, docentes surdos, formadores de LGP (surdos), intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida. Cria, como modalidade específica de educação, no artigo 23º, a Educação Bilíngue de Alunos Surdos.

A LGP é claramente assumida como a língua natural para a maioria das crianças surdas (filhas de ouvintes) e a língua materna para as crianças surdas filhas de casais surdos. Por esta razão, é a primeira língua no currículo dos alunos surdos e deve ser lecionada por docentes de LGP devidamente habilitados para tal. Esta língua, assumida como disciplina de pleno estatuto no currículo para crianças e jovens surdos, deve ter a mesma relevância que a Língua Portuguesa (LP) tem para os alunos ouvintes, pelo que deve ser-lhe dedicada a mesma carga horária que a LP tem no Ensino Pré-escolar e nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, respetivamente.

Deve, ainda, ser a língua de escolarização pelo que as diferentes disciplinas do currículo devem ser lecionadas por docentes que dominem a LGP e, não sendo isto possível, deve ser assegurada a presença de intérpretes de LGP nas aulas, de modo a que o acesso à informação seja idêntico ao dos alunos ouvintes.

## **6. A formação dos professores de alunos surdos**

Quando se fala em educação de crianças e jovens com surdez, associa-se, obrigatoriamente, a formação de professores e se uma é debatida, a outra não é menos difícil de ser esclarecida.

Cortesão e Stoer referem que a formação do professor torna possível a gestão da diversidade, e “esta diversidade, presente quer na escola quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.” (1997, p. 7)

E neste mesmo sentido aponta o artigo 23 da Lei 3/2008, ao referir que as escolas de referência devem 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”, “docentes surdos de LGP”, “intérpretes de LGP” e “Terapeutas da fala”.

Tendo como base o Decreto-Lei, que se encontra em vigor e que direciona a educação de crianças e jovens surdos para um ambiente bilingue, é urgente pensar e repensar uma formação adequada e eficaz, capaz de responder às necessidades sentidas no momento.

Deste modo, e tendo como base uma abordagem socioantropológica da surdez, o processo de formação inicial e contínua daqueles que trabalham com

surdos não pode ser estabelecido de uma forma superficial, esquecendo que existe uma política educativa e descurando o parecer da comunidade surda. É extremamente necessário que se estabeleça uma proximidade entre as duas comunidades (surdos/ouvintes), para que a cultura da surdez possa entrar verdadeiramente nas escolas e seja possível a todas as crianças e a todos os jovens identificar-se com essa mesma cultura, com adultos bilingues e com adultos surdos.

Para que tal aconteça é urgente o envolvimento de instituições superiores, de forma a que sejam formados profissionais surdos e ouvintes, conscientes e cientes do trabalho a ser desenvolvido com estas crianças e jovens. No entanto, o trabalho da formação inicial de professores não basta. Tal como em todas as áreas do saber, é imperativo uma aposta de investimento concreto na formação contínua e especializada no âmbito da surdez.

Do mesmo modo se torna necessário o investimento na formação de formadores e de docentes surdos, uma vez que constituem uma mais valia na educação de surdos quando se tenta implementar uma educação bilingue. A presença destes atores nas escolas será um fator determinante para a construção de uma identidade saudável e a certeza da existência de um modelo linguístico significativo (Coelho, 2004).

Skliar (2001) afirma que é necessária a presença na escola de representantes das duas comunidades que exerçam funções pedagógicas conjugadas, mas, ao mesmo tempo, diferenciadas, uma vez que potenciará o desenvolvimento linguístico, comunicativo e a criação de uma identidade cultural própria. Por sua vez, Coelho (2004) acrescenta que o docente surdo com formação superior será, simultaneamente, o professor de LGP, com conhecimentos nos domínios metalinguísticos das duas línguas, e o interlocutor de uma comunidade e de uma cultura.

Atualmente, em Portugal existem cerca de 120.000 pessoas com perda auditiva 30.000 pessoas surdas falantes nativos de LGP. Não seria importante, então, investir na formação de profissionais em surdez? Não seria já altura de se desenhar novas posições profissionalizantes para o intérprete e o professor surdo como facilitadores da mudança curricular? Para implementar verdadeiramente este modelo de educação não basta subscrevermos os seus princípios orientadores. É necessário formar profissionais capazes, que possibilitem o desenvolvimento da LGP ao longo do percurso académico das crianças e jovens surdos, bem como todo um processo de identificação com uma comunidade e cultura próprias.

Segundo Davies (1994) compete ao professor de uma escola bilingue o total domínio das duas línguas, o conhecimento da cultura surda e a aptidão para levar a criança e o jovem surdo a desenvolver competências que lhe permitam posteriormente a sua plena integração na sociedade.

Assim, esta realidade seria o desejável, mas ainda está longe de acontecer, uma vez que os desenhos curriculares da formação inicial dos professores ainda não contemplam a diversidade cultural e linguística. De igual forma, a formação contínua, condição essencial ou indispensável do desenvolvimento humano, ainda está muito remota das reais necessidades que coexistem nas escolas. O ideal seria formar os professores numa perspetiva intercultural, tornando-os capazes de conviverem com a diversidade e aceitarem que existem outras culturas e minorias linguísticas dentro de uma sociedade. O sonho ou o ideal seria proporcionar a todos os docentes formação no âmbito da LGP, o que lhes permitiria trabalhar, sem medos, com todas as crianças e jovens surdos. Alguns passos foram sendo dados.

## **6.1. A formação específica de docentes para o ensino de alunos surdos**

Nas primeiras décadas do ensino de surdos no nosso país, a formação de docentes era essencialmente empírica. Os docentes com mais experiência de ensino de surdos passavam os seus conhecimentos e métodos aos docentes com menos experiência. Até 1893, a formação dos professores nas escolas de surdos era feita de modo informal, através da prática e da criatividade de cada professor.

A primeira referência acerca da formação de docentes para o ensino de surdos no nosso país data de 1893, com Rodrigues Lobo e Nicolau Pavão de Sousa, professores do Instituto de Surdos-mudos Araújo Porto. Em 1913 Nicolau Pavão de Sousa, já especializado e vendo a grande necessidade de formar mais docentes para este tipo de ensino, cria um Curso de Habilitação para Professores de Surdos Mudos. Este curso era direcionado para o ensino da oralidade, método que estava em voga em toda a Europa devido à influência do Congresso de Milão de 1880. Até aos anos 50 do século XX foi este o método utilizado nas escolas e institutos de surdos, em Portugal.

Em 1950, Campos Tavares deu início à formação dos professores enviando à Universidade de Manchester António do Amaral para se especializar no ensino de surdos. Nesta altura inicia-se o método Materno-Reflexivo, sendo que o Método Intuitivo é abandonado por toda a Europa. Em 1952, António do Amaral, na qualidade de diretor do IJRP, cria o primeiro curso de especialização de professores e, em 1954, iniciou-se o segundo curso, para colmatar a falta de docentes especializados na educação de surdos. A pedagogia destes cursos continuava a ser o ensino da oralidade. O último curso efetuado pela CPL realizou-se entre 1982 e 1984. Devido à introdução do método Suvag<sup>2</sup>, mais uma técnica do que propriamente um método, a CPL

---

<sup>2</sup> SUVAG é a sigla de Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina. Trata-se de um método oral multi-sensorial, pois visa a habilitação do indivíduo para a fala e a constante reabilitação da audição deficiente. Este método, criado por Peter Guberina, na Jugoslávia, pode ser usado em indivíduos surdos de todas as idades, desde a estimulação precoce

efetuou várias ações de formação sobre esta técnica. Em 1990 realiza-se novo curso, agora numa parceria protocolar entre CPL e a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Em 1973 foi apresentado pela Direção Geral do Ensino Básico /Ministério da Educação, o programa de compensação educativa. Assiste-se, deste forma, a uma renovação pedagógica no campo da educação de surdos. Assim, surgem entre 1974 e 1977 vários cursos de especialização de professores de deficientes auditivos. Desde 1974 que o Ministério da Educação tinha elaborado um protocolo de cooperação com a Suécia investindo na formação de professores. É de referir que a Suécia foi o único país europeu que não ratificou as resoluções do Congresso de Milão, continuando a educação das crianças surdas através do método gestual. Assim, os técnicos e docentes portugueses que fizeram formação na Suécia, onde se formaram na experiência de anos acumulados no ensino de surdos através da língua gestual entre 1984 e 1985, começaram a questionar os métodos oralistas, “abordando outros métodos existentes para este tipo de ensino como a Comunicação Total, o Bimodalismo, o Gestualismo e o Bilinguismo” (Carvalho, 2011, p. 90).

Vários países efetuaram estudos acerca dos resultados alcançados pelo método oral, concluindo que as competências cognitivas e comunicativas reveladas pelas crianças e jovens surdos eram muito inferiores às capacidades dos seus pares ouvintes da mesma faixa etária. Também em Portugal o método oralista começa a ser posto em causa, principalmente durante os anos 80 e 90 do século XX pelos professores de surdos e técnicos do Ministério da Educação, pelos professores de surdos e técnicos do IJRP e pela Associação Portuguesa de Surdos (APS). O Secretariado Nacional de Reabilitação, em conjunto com a APS, em 1981, apoiou a formação de dois formadores surdos na Universidade de Gallaudet, nos EUA. Estes dois formadores deram início à criação de vários cursos de formação de LGP para docentes e técnicos

---

(0 ano) até a estimulação para a manutenção da linguagem em pessoas adultas que ensurdeceram e em pessoas com dupla ou múltiplas deficiências. O objetivo básico do método é treinar o cérebro para utilizar até mesmo uma mensagem acústica distorcida para a percepção da fala aproveitando áreas mais sensitivas da audição.

ouvintes. Em 1989 é realizado o primeiro curso de intérpretes de LGP pela APS que viria, em 1997, a constituir-se numa licenciatura realizada na Escola Superior de Educação e Setúbal. No mesmo ano é criado o Curso de Formação de Formadores de LGP resultante de um protocolo celebrado entre o Secretariado Nacional de Reabilitação com a APS. Em 1992, alguns formadores de LGP foram selecionados para efetuar um curso na Universidade de Bristol, o que contribuiu muito para elevar a qualidade dos cursos de formação em LGP. A partir de 1993, com a implementação do ensino bilingue no IJRP, surgem novos cursos de especialização, no âmbito da LGP e do ensino bilingue de surdos.

Segundo Carvalho (2011), os cursos de especialização na área da surdez, até 2006, foram ministrados por Universidades e Escolas Superiores de Educação, nomeadamente pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Porto, Universidade Moderna de Lisboa. A partir de 2006, a Universidade Católica Portuguesa cria um grupo de investigação (Grupo de Neurociências Cognitivas) coordenado por Alexandre Castro Caldas, onde é incluída a investigação da LGP e outras áreas de abordagem relativas à problemática da surdez. Em 2007 é criado o Curso de Mestrado em LGP e educação de Surdos na Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa, no Instituto de Ciências da Saúde. Os cursos de especialização e formação na área da surdez, privilegiaram, essencialmente, as pessoas ouvintes e muito pouco as pessoas surdas à exceção de alguns casos.

A primeira licenciatura em LGP foi realizada na Escola Superior de Educação de Coimbra, no entanto, “tornou-se bastante polémica devido à inclusão de pessoas ouvintes a poder frequentar a licenciatura”. (Carvalho, 2011, p. 92). De uma forma geral, a comunidade surda considera que as pessoas ouvintes não devem ser professoras de LGP porque, em primeiro lugar, nunca serão conhecedoras de uma língua que não lhes é natural. Em segundo lugar, por não serem surdos não representam um modelo de adulto surdo que é

considerado fundamental para a construção da identidade das crianças e jovens surdos a quem irão ensinar a língua gestual. Em 2009 é criada a licenciatura de LGP pela Universidade Católica Portuguesa, composta na totalidade por alunos surdos. Esta licenciatura tem como grande objetivo a formação académica da comunidade surda contribuindo para o desenvolvimento efetivo do ensino de surdos em Portugal, assim como para o aprofundamento das investigações acerca da LGP e das várias áreas que abordam a surdez.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

### **1. Formulação do problema**

Com a globalização e com as mudanças societárias que o mesmo fenómeno acarreta, a escola tornou-se um espaço multicultural, onde convivem alunos de várias culturas, numa lógica de comunhão e de relação socioacadémica. A língua materna torna-se, assim, um conceito que ganha relevo no sucesso educativo da criança e do jovem estudante, na medida que a mesma se transforma num instrumento para uma aprendizagem mais eficaz. A sinalização de uma criança e de um jovem surdo cria novos desafios a toda a comunidade educativa, em especial aos professores, porque atores diretos no combate ao insucesso escolar dos alunos (cf. César & Santos, 2006). O professor deve desenvolver práticas educativas e adaptá-las a todos os alunos (Loureiro, et al., 2001), considerando o aluno com necessidade educativas especiais, como é o caso do aluno surdo, como uma só pessoa diferente de todas as outras, em linha com as linhas orientadoras da educação inclusiva.

Tendo em conta as características apontadas por MacMillan e Schumaker (1997, citados por Coutinho, 2011), relativamente à formulação do problema, tais como, a exequibilidade, a relevância no âmbito do estado da investigação, a clareza, o facto de dar pistas para o tipo de investigação, de dar referências da amostra e variáveis, foi delineado o seguinte problema de investigação: Será que os professores das escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, têm formação específica com vista a oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos?

Neste trabalho, o problema em estudo é a formação específica e a formação contínua dos professores para o ensino de alunos surdos nas escolas de referência para surdos. O que se pretende conhecer é se os docentes que trabalham com alunos surdos nestas escolas, em turmas mistas ou não mistas, possuem, em primeiro lugar, formação específica para ensinar a estes alunos,

se têm participado em formação contínua, ou se, por seu lado, esse assunto não reveste importância para o sucesso escolar do aluno surdo. Decidimos perceber que tipo de formação possuem os professores das escolas de referência dos distritos do Porto e Braga.

## **2. Objetivos do estudo**

### **2.1. Objetivo geral e objetivos específicos**

O presente estudo exploratório tem como objetivo principal analisar a adequação da formação pedagógica dos docentes das escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos.

No que respeita aos objetivos específicos elenca-se:

- a) Conhecer a formação dos professores de alunos surdos;
- b) Analisar o impacto da formação no sucesso educativo dos alunos surdos.
- c) Conhecer a opinião dos docentes sobre o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a língua gestual portuguesa.
- d) Perceber se a experiência adquirida ao longo dos anos é um contributo eficaz para o ensino dos alunos surdos.
- e) Identificar as barreiras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos comparativamente aos alunos ouvintes.

## **3. Formulação das hipóteses**

Definido o problema de estudo e conhecendo as abordagens de outros autores que investigam dentro da mesma temática, poderemos criar suposições de respostas ao problema inicial – as hipóteses. Tal como refere Coutinho (2011,p. 48) as hipóteses “expressam uma antecipação de resultados de acordo com uma dada teoria”. Sendo assim, no âmbito do tema que nos propomos investigar, foram definidas três hipóteses de estudo:

H1 – Os professores que lecionam a alunos surdos em escolas de referência têm conhecimento sobre os conceitos língua e ensino da língua para alunos surdos.

H2- Os professores que lecionam a alunos surdos em escolas de referência, com mais habilitações académicas ou com formação especializada no ensino do aluno surdo, apontam mais barreiras no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos do que nos alunos ouvintes.

H3 - Os professores que lecionam a alunos surdos em escolas de referência planificam as aulas considerando alunos surdos e alunos ouvintes.

H4 - Os professores que lecionam a alunos surdos em escolas de referência consideram que os alunos surdos têm maior dificuldade na aprendizagem da escrita do que os alunos ouvintes.

H5 - Os professores, que lecionam a alunos surdos em escolas de referência, com formação em Língua Gestual Portuguesa sentem-se mais preparados para o ensino dos alunos surdos.

H6 – Os professores concordam que a formação contínua é importante para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo.

#### **4. Tipo de estudo**

Para poder investigar e testar as hipóteses formuladas anteriormente, utilizaremos uma metodologia de investigação quantitativa com recurso à aplicação de questionários de resposta fechada. Sendo a metodologia baseada na recolha de dados quantitativos muito útil para a compreensão de diversos problemas educacionais, podendo orientar ações pedagógicas, e tendo por base o artigo consagrado por Gatti (2004) sobre “Estudos quantitativos em educação”, viabilizou a escolha na opção metodológica para este estudo. Além disso, salienta que este tipo de método permite desmistificar representações, preconceitos sobre fenómenos educacionais construídos a partir do senso comum, como é o caso das crenças.

Moreira (2006, p.42), que dedicou um capítulo a esta metodologia, explica que o método quantitativo pretende avaliar todo o conhecimento que possa ser válido, aplicável a todos, pois “um conhecimento para ser útil (ter valor), tem de ser generalizável”. A generalidade do conhecimento é, portanto, relevante na metodologia que aqui nos propomos aplicar para que não se pense que os resultados obtidos são meras regras dependentes apenas da vontade, mas também para garantir que estes podem ser aplicáveis a outros casos semelhantes, o que dificilmente acontece num estudo de caso. Também Günther (2006), numa comparação entre as metodologias quantitativa e qualitativa, realça a possibilidade de reflexão contínua da primeira em relação à segunda. Contudo, o autor constata que o conhecimento generalizável tem barreiras, ou seja para ser generalizável deve referir-se a uma comunidade, a uma entidade que partilhe determinadas características, ou seja, indivíduos relevantes para o estudo (Lima, 2006).

## 5. Caracterização da Amostra

Para este estudo foi possível contar com 68 participantes, dos quais 34 (50%) são professores do ensino secundário, 10 lecionam ao segundo ciclo (14,7%), 9 ao terceiro ciclo (13,2%), 8 no primeiro ciclo de escolaridade (11,8%), e 7 desempenham funções de docência no pré-escolar (10,3%), como se pode observar na tabela 1. Para este estudo apenas foram considerados docentes que atualmente trabalham com alunos surdos, quer seja em turmas unicamente de surdos, quer seja em turmas mistas, com alunos surdos e alunos ouvintes.

Tabela nº 1 \_ Nível de ensino a que leciona

	n	%
Pré-escolar	7	10,3
1.º Ciclo	8	11,8
2.º Ciclo	10	14,7
3.º Ciclo	9	13,2
Secundário	34	50,0
Total	68	100,0

Os professores participantes, e como se pode observar nas tabelas 2 e 3, são predominantemente do género feminino, correspondendo a 69,1% dos respondentes, sendo que 9 participantes não identificaram o seu género. As idades dos docentes que aceitaram participar no estudo enquadram-se nos escalões etários de 31-40 anos e 61-65 anos, correspondendo a 11,8% e 4,4% da totalidade da amostra, respetivamente. A maioria dos docentes, 29,4%, têm entre 41-45 anos, 23,5% têm 46-50 anos, 20,6% enquadram-se no escalão dos 51-55 anos, e 10,3% dos docentes têm idades compreendidas entre 56-60 anos.

Tabela nº 2 \_ Género

	n	%
Masculino	12	17,6
Feminino	47	69,1
Sem resposta	9	13,2
Total	68	100,0

Tabela nº 3 \_ Idade dos participantes

	n	%
31-40 anos	8	11,8
41-45 anos	20	29,4
46-50 anos	16	23,5
51-55 anos	14	20,6
56-60 anos	7	10,3
61-65 anos	3	4,4
Total	68	100,0

Quanto ao tempo de serviço na docência, a amostra apresenta que 61,8% dos professores leciona há mais de 20 anos, 25% leciona há mais de 10 anos e há menos de 20 e 5,9% tem entre 5 e 10 anos de tempo de serviço, sendo que 77,9% pertence ao quadro de escola. No entanto, é de referir que apenas 19,1% é docente de alunos de surdos há mais de 15 anos. A maioria dos docentes (29,4%) trabalha com alunos surdos há um ano.

Tabela nº 4 \_Tempo de serviço docente

	n	%
5-10 anos	4	5,9
10-20 anos	17	25,0
mais de 20 anos	42	61,8

Tabela nº 5 \_ Tempo de serviço docente com alunos surdos

	n	%
1 ano	20	29,4
2-4 anos	19	27,9
5-7 anos	8	11,8
8-10 anos	3	4,4
11-15 anos	4	5,9
mais de 15 anos	13	19,1

No que respeita ao tipo de apoio prestado aos alunos surdos, se direto ou indireto, e lendo os dados apresentados na tabela 6, 57,4% refere prestar apoio direto e 23,5% prestar os dois tipos de apoio. No entanto, 16,2% dos docentes que responderam ao questionário não assinalaram o tipo de apoio que prestam aos seus alunos.

Tabela nº 6 \_ Tipo de apoio que presta aos alunos

	n	%
Apoio direto	39	57,4
Apoio indireto	2	2,9
Apoio direto e indireto	16	23,5
Sem resposta	11	16,2
Total	68	100,0

Em relação ao tipo de formação inicial, verifica-se que 64,7% dos docentes possuiu formação ao nível de licenciatura, contrastando com os 32,4% de docentes com formação inicial ao nível de bacharelato (7,4%), mestrado (23,5%) e doutoramento (1,5%). Um participante não identificou a sua formação inicial.

Tabela nº 7 \_ Habilitação académica dos docentes

	n	%
Bacharelato	5	7,4
Licenciatura	44	64,7
Mestrado	16	23,5
Doutoramento	1	1,5

Conforme as informações constantes nas tabelas 8 e 9, sobre a formação específica para o trabalho com alunos surdos, 76,5% dos participantes no estudo refere não possuir formação específica e 70,6% não ter formação em Língua Gestual Portuguesa, apesar de 2,9% se encontrar em formação.

Tabela nº 8 \_ Formação específica para trabalhar com alunos surdos

	n	%
Sim	16	23,5
Não	52	76,5

Tabela nº 9 \_ Formação em Língua Gestual Portuguesa

	n	%
Sim	18	26,5
Não	48	70,6
Em Formação	2	2,9

## 6. Instrumento e procedimentos

Para a recolha de dados, recorreu-se ao inquérito por questionário (vd. apêndice 1), elaborado e adaptado por Barata, D. e Monteiro, C. (2012), a partir do questionário original da dissertação de Teixeira, I..A metodologia adotada teve por base a consideração que esta é uma “técnica de fazer perguntas, ordenadas de uma forma rígida, dirigida a uma amostra da população que se pretende estudar e em que as questões abertas são relativamente limitadas; as perguntas são previamente elaboradas, iguais para todos os indivíduos e registadas por escrito” (Peres, 1999 p.300), com o objetivo de converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados que facilitem o acesso a um número elevado de sujeitos.

Hill e Hill (2002) referem a importância da realização de “um estudo de pequena escala (...) para fornecer informação relevante para a investigação principal” (p.69). Este estudo preliminar permitirá, como os autores referem, apoiar a elaboração de um questionário novo, quando a literatura não fornece dados suficientes, para encontrar as variáveis importantes a incluir no questionário. E, para determinar a natureza geral das variáveis a medir, objetivo desse primeiro estudo preliminar, poderá recorrer-se a entrevistas pouco estruturadas e/ou discussões de grupo, para depois utilizar a informação recolhida na elaboração do questionário (Hill & Hill 2002).

Procurou-se que a formulação das perguntas ocorresse num registo de clareza e precisão como garantia de que “todas as pessoas interrogadas as interpretassem da mesma maneira” (Quivy, 1998, p. 180). No sentido de otimizar a eficácia do questionário na recolha da informação pretendida, este foi submetido a avaliação em termos das suas características técnicas e da pertinência das questões. Assim, procedeu-se à sua pilotagem junto de um grupo de docentes duma escola do norte do país, que não faz parte da amostra do estudo. Com o objetivo de “nos assegurarmos de que as perguntas [fossem] bem compreendidas e as respostas [correspondessem], de facto, às informações procuradas” (Quivy 1998, p. 182),

aquando da aferição do questionário foi solicitado a cada professor que comentasse criticamente o instrumento. Dessa aplicação resultaram pequenas alterações as quais foram introduzidas nas versões finais.

Entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2013 iniciaram-se os contactos com as escolas e procedeu-se à distribuição dos questionários ao diretor da escola ou a um responsável indicado por aquele. Foram estabelecidos contactos presenciais e telefónicos com os responsáveis, de modo a não perturbar o normal funcionamento do trabalho letivo. Foi pedido à pessoa responsável a distribuição e a recolha dos questionários de acordo com as instruções fornecidas. No total foram distribuídos 100 questionários e devolvidos 69, traduzindo-se numa taxa de participação de 69%. Da totalidade dos questionários rececionados foi excluído do estudo um questionário, por apresentar a maioria dos campos não preenchidos. Deste modo o resultado final de questionários válidos foi de 68. Foi solicitado que cada docente respondesse ao questionário individualmente e posteriormente que o entregasse à mesma pessoa encarregue pela distribuição do questionário em cada escola.

Depois de feita a recolha dos dados procedeu-se a uma reorganização das variáveis do questionário, porque agora com uma amostra mais alargada, e para uma melhor estruturação dos resultados. Os resultados foram estruturados em duas partes: a) o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a Língua Gestual Portuguesa e b) a formação do professor de alunos surdos nas escolas de referência.

Na primeira parte definiram-se quatro variáveis. A primeira variável definida foi *Noção e ensino da língua*, composta por 3 itens (itens 1, 2 e 6), através dos quais se pretende conhecer se os docentes respondentes possuem conhecimento sobre o que é a Língua e o Ensino da Língua. A segunda variável, composta por 5 itens (itens 3, 9, 13 e 14), designou-se por *Barreiras no processo ensino-aprendizagem*, onde se tenta perceber que barreiras os professores de alunos surdos em escolas de referência encontram para

promover o sucesso educativo do aluno surdo. Outra variável definida, a terceira, foi a *Planificação das aulas*, através da qual se intenta perceber se existe planificação de aulas específica para alunos surdos, quando as turmas são mistas; compõem esta variável 3 itens (itens 4, 5 e 8). Por último pretendeu-se analisar a aprendizagem da escrita do aluno surdo, definindo-se a variável *Promoção da escrita*, composta por 5 itens (itens 10, 11, 12, 13, 14).

Na segunda parte do estudo tentou-se perceber se os professores com formação em LGP se sentem mais preparados para lecionar os alunos surdos, definindo-se a variável *Formação em LGP* (itens 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 28). De mesmo modo se tentou conhecer a crença dos docentes sobre a importância da formação contínua a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo, definindo-se a variável *Formação contínua* (itens 22, 26, 27 e 29).

### **6.1. Descrição do Instrumento**

O questionário é constituído por três partes. A primeira parte é composta por um conjunto de questões relativas aos dados biográficos do docente, nomeadamente, idade, sexo, habilitação académica, situação profissional, tempo total de serviço docente, tempo total de serviço docente com alunos surdos, nível de ensino que leciona, número de alunos a que presta apoio, tipo de apoio que presta aos alunos, se o docente possui formação específica e se possui formação em Língua Gestual Portuguesa. A segunda parte é constituída por um conjunto de itens na qual se pretende conhecer, através do grau de concordância, a opinião do docente sobre o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a língua gestual portuguesa. Na terceira parte, e seguindo linha metodológica da segunda parte, pretendeu-se saber se a formação do professor de alunos surdos nas escolas de referência é adequada para o sucesso escolar dos mesmos alunos e analisar o impacto da formação no sucesso educativo dos alunos surdos.

As afirmações são apresentadas num formato de escala tipo Likert com 5 pontos, em que 1 corresponde a *Discordo totalmente* e 5 *Concordo totalmente*.

Posteriormente, procedeu-se à introdução das respostas no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences – SPSS* (versão 21.0). Foram realizadas análises descritivas e por frequência, no sentido de explorar os dados obtidos.

## **CAPÍTULO III – RESULTADOS**

### **1. Descrição dos resultados**

Na descrição dos resultados apresentaremos o comportamento e as crenças dos respondentes por frequência e percentagens válidas, acompanhados das médias adquiridas pelas respostas dos docentes que constituem a amostra. Os resultados, divididos em duas partes, — i) o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a LGP e ii) a formação do professor de alunos surdos nas escolas de referência —, foram agrupados por variáveis, de acordo com os itens que constituem o questionário. Associadas à primeira parte de apresentação dos resultados, foram consideradas as variáveis i) a noção e ensino da língua, ii) Barreiras no ensino-aprendizagem de alunos surdos, iii) Planificação das aulas, e iv) Aprendizagem da escrita pelo aluno surdo. Para a segunda parte foram consideradas as variáveis iv) o conhecimento da Língua Gestual Portuguesa, v) a formação contínua do professor de alunos surdos.

#### **1.1. Conceito e ensino da língua**

Quando questionados sobre o significado de língua e linguagem e a relevância do ensino da Língua portuguesa como segunda língua para a educação do aluno surdo, constata-se que a maioria dos docentes (52,9%; N=36) considera relevante o ensino de segunda língua para o sucesso escolar do aluno surdo. A corroborar, de certa forma, esta expressão significativa, encontra-se a opinião 64,7% de docentes (N=44) quando referem que língua e linguagem não são dois termos para uma única definição.

Tabela nº 10 \_ Frequências de resposta sobre a noção e ensino de língua

	DT		D		NN		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.A língua e a linguagem são termos para uma só definição	44	64,7	17	25,0	4	5,9	0	0	1	1,5
2. Não existe qualquer diferença entre ensinar e adquirir uma língua	40	58,8	25	36,8	3	4,4	0	0	0	0
6. O ensino da Língua Portuguesa como língua segunda, nas escolas de referência, é relevante para a educação do surdo.	1	1,5	0	0	3	4,4	28	41,2	36	52,9

Legenda: DT = Discordo totalmente; D = Discordo; NN = Nem discordo, nem concordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

Tabela nº 11 \_ Médias de resposta sobre a noção e ensino de língua

	M	D.P.	Min	Max
1. Língua e linguagem: dois termos para uma só definição	1,44	,747	1	5
2. Diferença entre ensinar e adquirir uma língua	1,46	,584	1	3
6. O ensino da Língua Portuguesa como Língua segunda	4,44	,720	1	5

Se considerarmos a noção e o ensino da língua em função da experiência profissional com alunos surdos, constatamos que 95,6% (N=65) compreendem perfeitamente estes conceitos ao afirmarem que língua e linguagem não são sinónimos e que ensinar e adquirir uma língua são questões opostas. Do mesmo modo se comprova a solidez conceptual ao referirem que o ensino da Língua Portuguesa é uma língua segunda para os alunos surdos.

Por seu lado, se considerarmos a variável género, como nos revela a tabela 12, não existe diferença estatisticamente significativa entre o género dos participantes no respeitante ao conhecimento dos conceitos noção e ensino da língua.

Tabela nº 12 \_ Noção e ensino de língua em função do género

	M		D.P.		Min		Max	
	M	F	M	F	M	F	M	F
1. Língua e linguagem: dois termos para uma só definição	1,33	1,44	,142	,098	1	1	2	3
2. Diferença entre ensinar e adquirir uma língua	1,42	1,53	,193	,088	1	1	3	3
6. O ensino da Língua Portuguesa como Língua segunda	4,50	4,38	,195	,116	3	1	5	5

## 1.2. Barreiras no ensino-aprendizagem de alunos surdos

Para percebermos a existência de mais ou menos barreiras no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, foram analisados 5 itens (itens 3, 9, 13 e 14).

Tabela nº 13 \_ Frequências de resposta sobre o ensino-aprendizagem de alunos surdos

	DT		D		NN		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3. A responsabilidade pela aprendizagem dos alunos surdos é exclusivamente dos professores.	31	45,6	33	48,5	1	1,5	0	0	2	2,9
9. O intérprete de LGP é a pessoa mais indicada para ensinar os alunos surdos.	22	32,4	31	45,6	10	14,7	5	7,4	0	0
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para os alunos surdos aprenderem.	1	1,5	10	14,7	20	29,4	30	44,1	5	7,4
14. Os alunos surdos não aprendem porque não se esforçam nas aulas.	20	29,4	23	33,8	14	20,6	9	13,2	2	2,9

Legenda: DT = Discordo totalmente; D = Discordo; NN = Nem discordo, nem concordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

Tabela nº 14 \_ Médias de resposta sobre o ensino-aprendizagem de alunos surdos

	M	D.P.	Min	Max
3. A responsabilidade pela aprendizagem dos alunos surdos é exclusivamente dos professores.	4,43	,821	1	5
9. O intérprete de LGP é a pessoa mais indicada para ensinar os alunos surdos.	1,87	,869	1	5
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para os alunos surdos aprenderem.	3,58	,998	1	5
14. Os alunos surdos não aprendem porque não se esforçam nas aulas.				

### 1.3. Planificação das aulas

Dos resultados obtidos, verifica-se alguma concordância relativamente à planificação das aulas e à avaliação dos alunos surdos, com mais de metade dos respondentes a concordar totalmente que os professores devem planificar as aulas tendo em consideração os alunos ouvintes e os alunos surdos (N=38; 55,9%), embora a opinião em relação à avaliação, ainda que consensual, sugira alguma dúvida, com 35,3% (N=24) dos docentes a discordar totalmente que a avaliação deve ser semelhante entre alunos ouvintes e alunos surdos e 48,5% (N=33) a discordar com a afirmação. Correlativamente, quando colocada a questão se o aluno surdo aprende da mesma forma que o aluno ouvinte, 14,7% (N=10) concorda totalmente que não consegue aprender da mesma forma, 44,1% (N=30) concorda, 22,1% (N=15) Não concorda nem discorda e 11,8% (N=8) discorda da mesma capacidade de aprendizagem do aluno surdo face ao aluno ouvinte.

Tabela nº 15 \_ Frequências de resposta sobre planificação das aulas

	DT		D		NN		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4. Os professores devem planificar as suas aulas tendo em consideração alunos ouvintes e alunos surdos	1	1,5	2	2,9	2	2,9	24	35,3	38	55,9
5. Os professores devem avaliar os alunos surdos da mesma forma que avaliam os alunos ouvintes	24	35,3	33	48,5	6	8,8	3	4,4	1	1,5
8. O aluno surdo não consegue aprender da mesma forma que os alunos ouvintes	2	2,9	8	11,8	15	22,1	30	44,1	10	14,7

Legenda: DT = Discordo totalmente; D = Discordo; NN = Nem discordo, nem concordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

Tabela nº 16 \_ Médias de resposta sobre a sobre planificação das aulas

	M	D.P.	Min	Max
Planificação das aulas	4,43	,821	1	5
Avaliação dos alunos surdos	1,87	,869	1	5
A aprendizagem do aluno surdo	3,58	,998	1	5

#### 1.4. Aprendizagem da escrita pelo aluno surdo

Nesta análise percebemos que os docentes manifestam alguma unanimidade ao referir que é difícil promover a escrita para alunos surdos em ambientes de alunos ouvintes, uma vez que 16,2% (N=11) dos docentes concorda totalmente e 36,8% (N=25) concorda. No entanto, releva-se importante considerar que 29,4% (N=20) dos docentes não têm a opinião formada sobre este assunto. (tabela 12). Já no que respeita ao ensino da escrita a alunos surdos em turmas exclusivamente de surdos, os resultados revelam alguma divergência de opinião, uma vez que 22,1% (N=15) concorda totalmente que o ensino da escrita seja feito em turmas compostas por alunos surdos, 30,9% (N=25) manifesta a opinião que concorda e nem discorda nem concorda (tabela 13). No que concerne à aprendizagem da escrita pelo aluno surdo, os resultados demonstram que 55,9% (N=38) concorda que exige autodisciplina e 29,4% concorda totalmente, contrabalançando com os 1,5% (N=1) que discorda. De

modo contrário, os resultados apresentam que 33,8% (N=23) discorda e 29,4% (N=20) discorda totalmente que o aluno surdo não aprende a produzir textos porque não se esforça nas aulas, contrabalançando com os 13,2% (N=9) e os 2,9% (N=2) que concorda e concorda totalmente, respetivamente.

Tabela nº 17 \_ Frequências de resposta sobre a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo

	DT		D		NN		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
10. É difícil promover a escrita para alunos surdos em turma de ouvintes	2	2,9	9	13,2	20	29,4	25	36,8	11	16,2
11. O ensino da escrita para alunos surdos deveria ser feito em turmas exclusivamente de surdos	3	4,4	6	8,8	21	30,9	21	30,9	15	22,1
12. A aprendizagem da escrita exige autodisciplina por parte dos alunos surdos	0	0	1	1,5	8	11,8	38	55,9	20	29,4
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para os alunos surdos aprenderem a produzir textos	1	1,5	10	14,7	20	29,4	30	44,1	5	7,4
14. Os alunos surdos não aprendem a produzir textos porque não se esforçam nas aulas	20	29,4	23	33,8	14	20,6	9	13,2	2	2,9

Legenda: DT = Discordo totalmente; D = Discordo; NN = Nem discordo, nem concordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

Tabela nº 18 \_ Média de resposta sobre a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo

	M	D.P.	Min	Max
A promoção da escrita para alunos surdos	3,51	1,021	1	5
O ensino da escrita para alunos surdos	3,59	1,081	1	5
A aprendizagem da escrita pelos alunos surdos	4,15	,680	2	5
A prática padrão na aprendizagem de produção de textos pelos alunos surdos	3,42	,895	1	5
A produção de textos pelos alunos surdos	2,26	1,115	1	5

## 1.5. O conhecimento da Língua Gestual Portuguesa

A tabela 19 apresenta a frequência de respostas dos itens considerados para a análise do conhecimento da Língua Gestual Portuguesa por parte dos docentes de alunos surdos. São apresentadas as frequências de resposta pelos níveis de escala, por número de respostas e respetiva percentagem.

Tabela nº 19 \_ Frequências de resposta sobre o conhecimento da Língua Gestual Portuguesa

	DT		D		NN		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16. A LGP e a língua oral aprendidas concomitantemente, seguidas da aprendizagem da escrita, são importantes para o sucesso escolar do aluno.	1	1,5	0	0	4	5,9	32	47,1	30	44,1
17. Tenho algum conhecimento de LGP, ao nível de sinais isolados.	10	14,7	10	14,7	7	10,3	30	44,1	10	14,7
18. O conhecimento de LGP, pelo professor, é importante para o sucesso escolar do aluno surdo.	0	0	10	14,7	7	10,3	32	47,1	18	26,5
23. Os alunos conseguem obter melhores resultados quando ensinados por um professor com formação específica em língua gestual portuguesa.	2	2,9	8	11,8	15	22,1	33	48,5	9	13,2
24. O meu conhecimento da LGP é profundo.	30	44,1	23	33,8	9	13,2	4	5,9	1	1,5
25. O tipo de aulas lecionadas por um professor do ensino regular, acompanhado por um intérprete, é o mesmo que o de um professor com conhecimentos de língua gestual portuguesa.	11	16,2	32	47,1	14	20,6	10	14,7	1	1,5
28. Sem formação especializada não é possível trabalhar com alunos surdos.	9	13,2	25	36,8	23	33,8	8	11,8	3	4,4

Legenda: DT = Discordo totalmente; D = Discordo; NN = Nem discordo, nem concordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

Da leitura dos resultados, apresentados nas tabelas 19 e 20, verifica-se que 47,1% (N=32) e 44,1% (N=30) dos professores concordam e concordam totalmente, respetivamente, que a Língua Gestual Portuguesa e a língua oral aprendidas concomitantemente, seguidas da aprendizagem da escrita, são importantes variáveis para o sucesso escolar do aluno surdo. Já no respeitante ao conhecimento de Língua Gestual Portuguesa verifica-se uma distribuição entre o conhecimento de sinais isolados e o desconhecimento de sinais para a comunicação com os alunos surdos. 59,7% (N=40) dos respondentes afirma

possuir algum conhecimento e 40,3% (N=27) dos professores que lecionam a alunos surdos não possui algum conhecimento de sinais isolados para comunicar com os alunos surdos. A corroborar este facto é a média global de 3,30, com um desvio-padrão de 1,314, sinal da distribuição uniforme da opinião desta variável. Por seu lado, constata-se que 47,1% (N=32) concorda que o conhecimento da Língua Gestual Portuguesa é importante para o sucesso escolar do aluno e 26,5% (N=18) concorda totalmente. Com opinião contrária verifica-se 14,7% (N=10) por discordar que tal conhecimento influencia o sucesso escolar do aluno surdo. Com algumas reservas, por não discordar nem concordar, encontram-se 10,3% (N=7) dos respondentes. Sobre o facto dos alunos conseguirem obter melhores resultados quando ensinados por um professor com formação específica em LGP, 61,8% (N=42) é da opinião que os alunos obtêm melhores resultados escolares quando as aulas são lecionadas por um docente com formação específica para o exercício da docência àqueles alunos. No entanto, 22,1% (N=15) não tem a opinião formada e 14,7% (N=10) não partilha a opinião dos primeiros. O que se acaba de referir expressa-se na média global de 3,58. Diretamente correlacionado com o item anterior, verifica-se que 79,10% (N=53) dos professores respondentes não possuem conhecimento profundo em Língua Gestual Portuguesa, sendo que 13,2% (N=9) não tem a perceção do seu nível de conhecimento em LGP. Por seu lado, 7,46 (N=5) considera ter conhecimento profundo da LGP. Possivelmente correlacionado com o parco conhecimento da Língua Gestual Portuguesa está a opinião de 47,5% (N=37) dos respondentes quando referem ser difícil aprender aquela língua. Se considerarmos o desconhecimento da matéria este valor aumenta quando 22,1% (N=15) dos professores a responder que nem discordam nem concordam, significando 61,8% (N=52) dos participantes no estudo. No entanto, verifica-se que 22,1% (N=15) discorda ser difícil aprender a Língua Gestual Portuguesa, coincidindo com os 23,9% (N=16) dos profissionais da educação que não possuem formação adequada e específica para o ensino de alunos surdos e a média global de 2,55. A situação agrava-se quando é perguntado aos docentes se o seu conhecimento da LGP é profundo, constatando-se que 61% (N=53) dos participantes não possuem um

conhecimento profundo desta Língua, coincidindo com a média global de 1,85. As opiniões alteram-se quando questionado aos participantes se as aulas lecionadas por um docente sem formação em LGP, acompanhado por um intérprete, são iguais às de um docente com formação em LGP. Do total dos inquiridos, 16,2% (N=11) são da opinião que as aulas são iguais e 20,6% (N=14) não têm a opinião fundada sobre o assunto. Por seu lado, 63,2% (N=43) discordam ou discordam totalmente com a afirmação. Sobre a necessidade de formação especializada, ou específica, para o trabalho com alunos surdos verifica-se uma média global de 2,57%, com um desvio padrão de 1,012. Este valor reflete-se nos 50% (N=34) dos docentes que discorda totalmente ou discorda que sem formação adequada não é possível trabalhar com alunos surdos, sendo que 33,8% (N=23) não tem a opinião perfeitamente construída (não discorda nem concorda) e 16,2% (N=11) concorda ou concorda totalmente que sem este tipo de formação não é possível ensinar os alunos surdos.

Tabela nº 20 \_ Média de resposta sobre a formação em Língua Gestual Portuguesa

	M	D.P.	Min	Max
16. A LGP e a língua oral aprendidas concomitantemente, seguidas da aprendizagem da escrita, são importantes para o sucesso escolar do aluno.	4,34	,729	1	5
17. Tenho algum conhecimento de LGP, ao nível de sinais isolados.	3,30	1,314	1	5
18. O conhecimento de LGP, pelo professor, é importante para o sucesso escolar do aluno surdo.	3,87	,983	2	5
19. É difícil aprender LGP.	3,44	1,042	1	5
23. Os alunos conseguem obter melhores resultados quando ensinados por um professor com formação específica em língua gestual portuguesa.	3,58	,972	1	5
24. O meu conhecimento da LGP é profundo.	1,85	,973	1	5
25. O tipo de aulas lecionadas por um professor do ensino regular, acompanhado por um intérprete, é o mesmo que o de um professor com conhecimentos de língua gestual portuguesa.	2,38	,978	1	5
28. Sem formação especializada não é possível trabalhar com alunos surdos.	2,57	1,012	1	5

### 1.6. A formação contínua do professor de alunos surdos

As tabelas 21 e 22 apresentam-nos a frequência pelos níveis de escala, por número de respostas e respetiva percentagem (tabela 21) e média, com o respetivo desvio-padrão, valores mínimos e máximos (tabela 22) dos itens considerados para a análise da crença dos respondentes na necessidade de formação contínua pelos professores de alunos surdos.

Tabela nº 21 \_ Frequências de resposta sobre a formação contínua do professor de alunos surdos

	DT		D		NN		C		CT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
21. A formação que possuo é adequada e específica para trabalhar com alunos surdos.	13	19,1	27	39,7	10	14,7	9	13,2	7	10,3
22. A experiência profissional com alunos surdos contribui para a melhoria das minhas práticas educativas.	0	0	2	2,9	9	13,2	38	55,9	19	27,9
26. A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais do aluno surdo.	24	35,3	33	48,5	7	10,3	2	2,9	2	2,9
27. A formação contínua é importante para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo.	0	0	0	0	1	1,5	41	60,3	26	38,2
29. A escola / agrupamento onde leciono disponibiliza formação adequada para o ensino de alunos surdos.	6	8,8	15	22,1	17	25,0	18	26,5	11	16,2

Legenda: DT = Discordo totalmente; D = Discordo; NN = Nem discordo, nem concordo; C = Concordo; CT = Concordo totalmente

Partindo da leitura das referidas tabelas 21 e 22, constata-se que 58,8% (N=40) considera não possuir formação adequada e específica para o ensino de alunos surdos; por seu lado, e não menos relevante, 14,7% (N=10) dos docentes respondentes não revela certezas se a sua formação é adequada e específica para trabalhar com alunos surdos; em contraposição a estas opiniões, 23,5% (N=16) afirmar possuir a formação adequada e específica para o ensino de alunos surdos. A formação inicial e/ou a formação específica não são os únicos fatores para um ensino eficaz e com resultados positivos no sucesso escolar dos alunos surdos. A experiência profissional e o conhecimento pela prática são indubitavelmente contributos para compreender o aluno surdo. Partilham desta opinião 83,8% (N=57) dos inquiridos quando referem que a experiência profissional com alunos surdos contribui para a melhoria das suas práticas educativas, excluindo a percentagem de indecisos de 13,2 (N=9). No respeitante ao facto da formação inicial do professor ser suficiente para responder de forma adequada às necessidades individuais do aluno surdo, 83,8% (N=57) dos profissionais discorda totalmente ou discorda e 10,3% (N=7) não tem opinião certezas relativamente a este facto. Em contraposição à maioria dos respondentes encontra-se 5,9% (N=4) ao

referirem que a formação inicial é suficiente para desenvolver um trabalho educativo adequado com alunos surdos. A média global é de 1,90, com um desvio-padrão de, 917. A corroborar, de certa forma, a crença da opinião da maioria dos respondentes relativamente à formação inicial dos docentes, é também unânime a opinião que a formação contínua é importante para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo, verificando-se que 98,5% (N=67) dos, corroborada pela média global de 4,37. Sobre a disponibilização de formação adequada para o ensino de alunos surdos, por parte do estabelecimento de ensino onde exercem a sua atividade profissional, 42,6% (N=29) referem que o estabelecimento de ensino disponibiliza aquele tipo de formação, ao contrário de 30,9% (N=21) que refere o contrário. Por seu lado, e não menos representativo, 25% (N=17) parece não estar por dentro do assunto.

Tabela nº 22 \_ Média de resposta sobre a formação contínua

	<b>M</b>	<b>D.P.</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
21. A formação que possuo é adequada e específica para trabalhar com alunos surdos.	2,55	1,255	1	5
22. A experiência profissional com alunos surdos contribui para a melhoria das minhas práticas educativas.	4,09	,728	2	5
26. A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais do aluno surdo.	1,90	,917	1	5
27. A formação contínua é importante para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo.	4,37	,516	3	5
29. A escola / agrupamento onde leciono disponibiliza formação adequada para o ensino de alunos surdos.	3,19	1,222	1	5

## 2. Discussão dos resultados

Este estudo exploratório pretende analisar se a formação pedagógica dos docentes das escolas de referência para ensino bilingue de alunos surdos é adequado para a promoção do sucesso educativo do aluno surdo. A discussão dos resultados desta investigação tem em consideração não apenas a revisão da literatura, mas também a análise e tratamento dos resultados delimitados nos pontos anteriores, alcançados a partir questionário aplicado.

O ensino da pessoa surda permaneceu, por largas décadas, alheada da realidade social, limitada na sua relação assistencialista e na partilha da equidade. A educação da pessoa surda mereceu destaque aquando da queda dos preconceitos sociais e do investimento na investigação desta temática. A identidade da pessoa surda e, por conseguinte, a busca permanente dessa mesma identidade, remete para o surdo o seu reconhecimento o “que implica entender que a identidade não é construída no vazio mas se forma no encontro como os pares e a partir do confronto com novos ambientes, pressupõe assim, a dimensão do outro e por ser uma categoria social e relacional ela se constrói a partir de experiências comuns que se defrontam e confrontam entre si” (Duboc, 2005). E para o professor de alunos surdos poder comunicar necessita de reforçar a sua formação e interagir de forma eficaz com o aluno surdo numa lógica de permanente diálogo com o aluno ouvinte, promovendo, desta forma, a inclusão do aluno surdo e o seu sucesso escolar. Criadas as escolas de referência para alunos surdos, reveste-se de maior importância conhecer o nível de formação do docente para o ensino do aluno surdo. E as metodologias de ensino e aprendizagem para os alunos surdos serão tanto melhor sucedidas quanto mais adequada e específica for a formação do docente para o ensino do aluno surdo.

Partindo destas considerações-base e recorrendo ao questionário usado neste estudo, foi possível refletir algumas conclusões das hipóteses previamente colocadas. Estas conclusões serão apresentadas considerando primeiramente as hipóteses apontadas sobre o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a

LGP e a formação do professor de alunos surdos nas escolas de referência, nomeadamente no que se refere ao conhecimento da noção de língua, barreiras ao processo de ensino-aprendizagem, planificação de aulas, aprendizagem da escrita, a formação dos docentes em Língua Gestual Portuguesa e a necessidade de formação contínua para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo.

O direito à educação bilingue dos alunos surdos é comumente aceite pela maioria dos respondentes (64,7% da amostra), revelando que o aluno tem direito a esse tipo de educação, porque a

Escola de e para todos, a Escola Inclusiva, é um dos maiores desafios para todos aqueles que são responsáveis pela educação das crianças, dos jovens e dos adultos, já que o acesso a uma escola de qualidade fazem, efectivamente, a diferença. Ter ou não ter acesso à Educação, pode fazer a diferença entre aqueles que têm uma vida pessoal social bem sucedida, e aqueles que são objecto de exclusão, de discriminação e de segregação. Por isso, as exigências da Escola Inclusiva devem ser: (1) Não desistir de ninguém; (2) Pedir muito a todos; (3) Adaptar-se a cada um (Melro, 2003).

Ao considerarmos o conhecimento dos conceitos língua e ensino da língua para alunos surdos pelos professores de escolas de referência para alunos surdos, constata-se que a maioria dos respondentes afirmam ter conhecimento dos conceitos. Os docentes inquiridos compreendem claramente que língua e linguagem assumem características únicas e diferentes, uma vez que linguagem, no dizer de Mário Perini (2010) “é um conceito muito mais amplo do que língua: a linguagem inclui as línguas entre suas manifestações, mas não apenas as línguas.” Ao mesmo tempo, o mesmo autor refere “que as relações entre a linguagem (em geral sob a forma das línguas) e a sociedade humana são muitas e muito importantes”. O mesmo se aplica na relação com o aluno surdo, especialmente na relação educacional.

Do mesmo modo, existe uma aceitação unânime em que o ensino da Língua Portuguesa como língua segunda, nas escolas de referência, é relevante para a educação do surdo. Esta noção por parte dos docentes de alunos surdos corrobora a opinião de Almeida uma vez que pode proporcionar o

desenvolvimento de competências comunicativas eficientes, o contacto do ouvinte com a LG, alargando o conceito de responsabilidade pela inclusão, e ainda inibe a construção de preconceitos e o isolamento do indivíduo.

Os professores que lecionam a alunos surdos em escolas de referência, com mais habilitações académicas ou com formação especializada no ensino do aluno surdo, apontam menos barreiras no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos do que nos alunos ouvintes. Nomeadamente, discordam sobre a falta de dedicação dos alunos surdos ao estudo. Contrária e curiosamente, verifica-se que 16,2 % dos respondentes que não possuem formação específica não partilham da mesma opinião. O mesmo cenário se constata quando se considera que a prática padrão não fornece contexto significativo para os alunos surdos aprenderem.

Outro aspeto a considerar para o sucesso escolar do aluno surdo é a planificação das aulas tendo em consideração este tipo de alunos, quando incluídos em turmas regulares. A eficácia e a qualidade das práticas pedagógicas, segundo Damásio e Ferreira (2010) são fatores essenciais para uma educação escolar de sucesso dos alunos surdos. As práticas pedagógicas poderão contribuir para uma transposição qualitativa em relação à aprendizagem do aluno surdo. Numa linha de concordância se encontram os respondentes deste estudo ao afirmarem que as aulas devem ser planificadas considerando alunos ouvintes e alunos surdos. Isto porque os professores respondentes neste estudo (64,5%) também admitem que o aluno surdo não consegue aprender da mesma forma que o aluno ouvinte, como defende Fernandes (1990) ao referir que o aluno surdo possui maior dificuldade de aprendizagem nas atividades que envolvem a compreensão e o uso da linguagem oral. No dizer de Ainscow, “é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos” (1997, p. 16), ou seja, os próprios alunos.

No entanto, estudos mais recentes (Paiva & Pereira, 2003) apontam para o inverso. Ao nível da aprendizagem, o aluno surdo apresenta condições para aprender de forma normal “porque há alunos com mais dificuldades do que eles [surdos]” (p. 175). Os próprios professores de alunos surdos relacionam “as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo com a falta de linguagem” (p. 176) originada, em primeira instância e admitido pelos profissionais da educação, pela falta de formação dos professores em língua gestual.

No que respeita à aprendizagem da escrita, esta deve ser vista não como um fim em si mesmo, mas um instrumento que permite o indivíduo melhorar o seu sistema linguístico e a sua forma de comunicação (Cruz, 2005). O estudo revela que é difícil promover a escrita para alunos surdos (53,7%) e que a mesma deveria ser feita em turma exclusivamente de surdos (53,7%). O estudo anula a crença que da falta de esforço do aluno surdo para a aprendizagem da escrita, uma vez que 64,1% dos respondentes não partilha desta opinião. No entanto, a literatura mostra-nos que a convivência diária pode promover o sucesso escolar, e por conseguinte a aprendizagem da escrita, também traduzido neste estudo, uma vez que 85% partilha a opinião que a experiência profissional com alunos surdos contribui para a melhorar as práticas educativas. O fracasso na aprendizagem da escrita, refletido nas crenças anteriormente enunciadas, não depende somente da dificuldade de comunicação com o aluno surdo, mas pode estar associada à qualidade e à eficácia das práticas pedagógicas. (Damázio & Ferreira, 2010).

No entanto, o estudo revela que o conhecimento da LGP pelo professor pode ser um factor para o sucesso escolar do aluno surdo quando integrado em turma de alunos ouvintes (74,6%). Do mesmo modo, partilham a crença que se o professor de alunos surdos nas escolas de referência possuir formação específica em LGP os alunos alcançarão melhores resultados escolares (62,6%). Apesar desta consciência, é curioso verificar que nas escolas de referência para alunos surdos que 79,1% dos professores que lecionam a alunos surdos não possuiu conhecimento profundo de LGP. Esta falta de formação em

LGP torna-se propícia, em nosso entender, para a desmotivação do professor no ensino de alunos surdos, bem como será um veículo para a perda da qualidade e eficácia da prática pedagógica uma vez que o professor de alunos surdos não consegue comunicar de forma plena com os seus alunos, uma vez que se verifica a opinião que os alunos surdos obtêm melhores resultados quando ensinados por um professor com formação específica em LGP.

Relativamente à hipótese de que os professores, que lecionam a alunos surdos em escolas de referência, com formação em Língua Gestual Portuguesa sentem-se mais preparados para o ensino dos alunos surdos não foi possível tecer qualquer consideração, uma vez que apenas 7% (M=1,85) dos respondentes afirmou possuir conhecimento profundo da LGP. Contudo, estamos convictos, e a literatura refere isso mesmo (Damázio, 2006), que apesar da LG não ser o único instrumento para a promoção do sucesso escolar do aluno surdo, o seu conhecimento e a sua utilização nesta comunidade melhora consideravelmente a relação professor / aluno, conduzindo a uma melhor integração do aluno surdo na comunidade educativa.

A necessidade de formação contínua é destacada de forma clara neste estudo (M=4,37), considerada importante para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo. A formação contínua revela-se de suprema importância, uma vez que este tipo de formação permite adquirir conhecimentos teórico-práticos para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, traduzindo-se na promoção do sucesso escolar do aluno surdo. A corroborar esta importância salienta-se o facto da formação inicial do professor não ser suficiente, de acordo com os resultados deste estudo, para uma resposta qualitativa às necessidades do aluno surdo. Wang refere mesmo que os alunos com NEE necessitam de “ter os professores mais eficientes” (1997, p. 55).

Do mesmo modo, se revela preocupante que apenas 23,8% dos professores que ensinam alunos surdos em escolas de referência para surdos tenham formação adequada e específica para desempenhar esta função. O

conhecimento sobre o ensino de alunos com NEE não pode ser de domínio restrito. Os profissionais da educação devem partilhar desse conhecimento específico e procurá-lo, como por exemplo, através da formação contínua (Prieto, 2006). Ainda que a amostra deste estudo não seja estatisticamente representativa, pode-se inferir pelos resultados que esta necessidade seja o espelho de uma realidade a aprofundar e revele a necessidade de ajuda aos professores de alunos surdos.

## **CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES**

O direito à educação por todos os membros da sociedade democrática, onde se incluem os surdos, é justificado pela necessidade de impedir que o conhecimento seja monopolizado por grupos, quer pela força do poder, seja pela força do poder técnico. A monopolização do conhecimento é uma das formas mais injustas e brutais de promoção do insucesso escolar. O conhecimento e, por conseguinte, o sucesso escolar do aluno surdo, produz-se numa lógica societária e no respeito pela diferença, promovendo a inclusão e a integração, e o direito à educação é um bem comum, que nos permite viver em sociedade construindo um bem estar e a felicidade de todos os membros dessa sociedade. Foi nesta convicção que encetamos a realização deste estudo de caso, tentando perceber se a formação dos professores de alunos surdos nas escolas de referência é adequada e suficiente. Outro pressuposto foi a percepção de que a escola não tem defendido os princípios da escola inclusiva, e nem sempre responde cabalmente às necessidades mais prementes do aluno surdo, incluindo-o, respeitando a educação bilingue, tal como defendem a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo e Decreto-Lei 3/2008.

Neste estudo podemos concluir que o direito à educação bilingue é aceite pela comunidade docente em larga escala, mas verificando-se, contudo, que o número de docentes com formação específica em LGP é muito reduzido. Neste sentido, torna-se premente a preparação eficaz dos docentes em Língua Gestual Portuguesa de modo a que o sucesso das pessoas surdas seja uma realidade inequívoca.

Os professores veem como positiva a inclusão dos alunos surdos no ENR, revelando consciência no que concerne à igualdade na educação. No entanto, ainda que em percentagem residual, denota-se alguma desconfiança ou menor expectativa em relação a este tema por parte de alguns docentes, em que a formação específica ou as habilitações académicas para lecionar a alunos surdos é mais baixa.

Contudo, este trabalho revela que os professores inquiridos mostram conhecer teoricamente os conceitos relativos à educação de alunos surdos, tais como a diferenciação entre língua e linguagem, a necessidade de conhecerem / saberem LGP para que o aluno surdo alcance o sucesso escolar. No entanto, a formação que possuem não é suficiente e o conhecimento em LGP é insuficiente. O professor terá um papel fatorial no sucesso educativo do aluno surdo uma vez que se possuírem formação específica em LGP os resultados melhorarão de forma substancial. Do mesmo modo, o estudo revela, ainda, que os docentes com alguns conhecimentos — ainda que apenas suficientes — em LGP encontram menos barreiras no processo de ensino-aprendizagem com do aluno surdo. Isto pode significar, no nosso entender, que um professor com conhecimento em LGP torna-se promotor do sucesso escolar do aluno surdo pelo facto de que a comunicação se torna mais eficaz.

A ausência de formação em LGP será uma variável para que o professor se sinta desmotivado no ensino de alunos surdos, bem como contribui para uma prática pedagógica de qualidade deficiente, pelo facto de não conseguirem comunicar com os alunos surdos. Assim, pode-se concluir que uma das prioridades para o sucesso escolar do aluno surdo é a eficácia do ensino, no âmbito do currículo normal, e a formação do professor em LGP

Esta eficácia passa também pela planificação das aulas e pela criação de estratégias de ensino que passam pela capacidade do professor organizar a sala de aula e as suas aulas, encorajando a participação do aluno surdo numa lógica de inclusão. A eficácia e a qualidade das práticas pedagógicas são fatores essenciais para uma educação escolar de sucesso dos alunos surdos.

Este estudo exploratório permite conhecer que os docentes creem que o conhecimento de LGP pode permitir o sucesso escolar do aluno surdo quando integrado numa turma de alunos ouvintes e, ainda mais, que se o professor das escolas de referência possuísem formação específica em LGP os alunos surdos alcançariam melhores resultados escolares, ainda que um elevado

número de professores de alunos surdos em escolas de referência não possuam formação nesta língua.

A necessidade de formação contínua destaca-se como variável para a melhorar e/ou aperfeiçoar estratégias de ensino com o aluno surdo. Dada a insuficiente formação inicial do professor de alunos surdos em escolas de referência, a formação contínua revela-se como instrumento fundamental para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos importantes para o desenvolvimento das práticas educativas. Torna-se pertinente, ainda, a reduzida proatividade das escolas em promover encontros de reflexão ou oferta de ações de formação nesta área.

No decorrer da investigação foram identificados alguns constrangimentos e dificuldades. Com a devida exceção aos casos particulares e pontuais, verificou-se alguma resistência para a aplicação do questionário. As principais razões apresentadas foram o grande número de pedidos de resposta a questionários que diariamente chega às escolas e a sobrecarga de trabalho a que os docentes estão sujeitos, não lhes sobrando tempo para a colaboração em trabalhos de investigação, como é o caso. Outra razão apontada foi a distância das escolas em relação à sede dos agrupamentos. Com exceção de um caso, foi necessária a deslocação a todas as escolas para a distribuição/entrega dos questionários, sob a indicação e autorização do diretor dos agrupamentos. Estes constrangimentos originaram sucessivos atrasos na introdução dos dados, respetiva análise e reflexão sobre os mesmos, obrigando, por conseguinte, ao pedido de adiamento na entrega deste trabalho de investigação. Não menos importante foi a escassa literatura sobre o tema em estudo para a realidade portuguesa.

O direito à educação pode ser ampliado se redefinirmos o seu sentido e o seu alcance, consolidando a garantia de professores com a formação adequada e específica para o ensino do aluno surdo, mesmo quando inserido numa turma de alunos ouvintes. Estamos convictos que, deste modo, passaremos da frustração à exaltação profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro. Col. Biblioteca do professor.
- Afonso, C. (2008a). *Reflexões sobre a surdez: A educação dos surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Afonso, C. (2008b). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, M; Porter, G.; Wang, M., *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE, pp. 13-31.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J. (2011). *Introdução às ciências da educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barros, P. (2011). *Português como língua segunda para surdos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cabral, E. (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 37-57.
- Canotilho, J. J. G. & Moreira, V. (2003). *Constituição da República Portuguesa: Lei do Tribunal Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Capa, A. et al. (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar: a especificidade da criança surda*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, M. (2005). Educadoras de infância no contexto hospitalar. In Marinho, S., *Sonhar: Comunicar/Repensar a Diferença, Vol. I*, pp. 347-360.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos Surdos: No mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Carvalho, P. (2009). *História da educação de surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Carvalho, P. (2011). *Estudos surdos I: obras de referência*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Carvalho, P. (2011). *História da educação de surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Coelho, O. (2004), *As (In)Comunicabilidades na Formação: o que urge fazer entre surdos e ouvintes*”. [s.l.]: FPCEP.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L.; Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar. *Inovação*, 9, pp. 1-2, 35-51.
- Cortesão, L.; Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 7-28.
- Costa, M. V. (2000). Mídia, magistério e política cultural. In Costa, M. V. (Org.), *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, pp. 73-89.
- Cruz, V. (2005). Uma abordagem Filogenética e Ontogenética à Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In *Sonhar: Comunicar/Repensar a Diferença*, Vol. 1, 2, pp. 199-228.
- Cruz, V. e Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, N., Flores, P. e Dias, P. (2012). O Auto Conceito Físico e a Auto Regulação de Pessoas Com Deficiência em Função da Prática Desportiva. In Rodrigues, A; Casal, J. e Dias, P. (Org.), *(Com)Textos de Educação Especial* (pp. 67-92). Portugal: Edições Pedagogo.
- Davies, S. (1994). Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition towards bilingualism in the education of deaf children. In Ahlgren e Hyltenstam (eds.) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl. pp. 103-122
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Acedido em Junho 5, 2012, em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

- Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº 4 (2008). Acedido a 03 de maio de 2012. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto Lei nº 319/1991 de 23 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº 193 (1991). Acedido a 05 de maio de 2012. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto Lei nº 35/1990 de 25 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº 21 (1990). Acedido a 05 de maio de 2012. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Despacho nº 7520/98, de 17 de abril dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação. Diário da República: II série, (1998). Acedido a 10 de maio de 2012. Disponível em [http://www.prof2000.pt/users/ecae\\_sever/desp7520.htm](http://www.prof2000.pt/users/ecae_sever/desp7520.htm).
- Dias, M. (1999). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Ferreira, N. (2013). E 128 anos depois, podemos ouvir a voz de Bell. Público, ed. 29 de abril de 2013.
- Fischer, R. M. B. (2002) Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: Costa, M. V. (Org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 49-70.
- Fischer, R. M. B. (2005). Escrita académica: arte de assinar o que se lê. In Costa, Marisa Vorraber; Bujes, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 117-170.
- Florian, L. (2010). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: o que significa ser professor de de Educação Especial na era da inclusão. In *Educação Inclusiva, Vol. 1, 1*, pp. 8-14.
- Fonseca, Márcio Alves (1995). *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC.

- Foucault, M. (1995a). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Frahoso, F. e Casal, J. (2012). Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In Rodrigues, A; Casal, J. e Dias, P. (Org.), *(Com)Textos de Educação Especial*. Portugal: Edições Pedagogo, pp. 17-37.
- Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Despacho Conjunto nº.7520/98. Diário da República – II Série, nº. 104 de 06-05-1998.
- Gatti, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, 30 (1), 11-30. São Paulo: Brasil.
- Gés, M. C. R. de (1996). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados.
- Goff, J. (1996). *Documento/Monumento*. In: *História e memória*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.
- Gomes. M. (2012). A Educação Bilingue de Alunos Surdos. Da Legislação às Práticas. *EXEDRA: Revista Científica ESEC, Vol. Português: Investigação e Ensino* (pp. 152-160).
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22 (2), 201-210.
- Hora, H. R. M da; Monteiro, G. T. R.; Arica, J. (2010). Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, 11 (2), 85-103.
- Lima, J.A. (2006). Ética na investigação, em J. Lima & J.A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (127-157). Porto: Porto Editora.
- Lima, R. (2005). Modelos, teorias e tendências na abordagem do desenvolvimento fonológico: a importância da sílaba na avaliação. In Marinho, S. (Dir), *Sonhar: Comunicar/Repensar a Diferença, Vol. I*, pp. 271-322.
- Lopes, M. C. (2004). A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: Thoma, A. da S.; Lopes, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, pp. 33-55.

- Lourenço, A. (1956). Breve resumo histórico de educação de surdos em Portugal. In *A Criança Surda, Vol. 3*. Lisboa: Ed. Casa Pia de Lisboa.
- Lunardi, M. L. (2003). *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Machado, R (1979). Por uma genealogia do poder. In Foucault, M. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, pp. XVII-XXIII.
- Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- Melro, J. (2003). Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada. Dissertação de mestrado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DEFCUL).
- Mineiro, A. (2009). *Introdução aos estudos linguísticos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Mineiro, A. & Colaço, D. (2010). *Introdução à fonética e fonologia: na LGS e na língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Moreira, J.M. (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. Em J. Lima & J.A. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (41-83). Porto: Porto Editora.
- Morgado, M. (2011). *Literatura das línguas gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Nações Unidas (1996). Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Col. Cadernos SNR; 3.
- Nascimento, S. (2010). *Português como língua segunda para surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- Nunes, M. e Caldas, A. (2010). *Introdução às neurociências*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Organização Mundial de Saúde (2006). *Deafness and hearing impairment*. Acedido a 3 de maio de 2012. Disponível em <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>
- Pacheco, N., & Caramelo, J. (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 21-35). Porto: Edições Afrontamento/CIEE.
- Paço, J.; Branco, C.; Moreira, I.; Caroça, C. e Henriques, M. (2010). *Introdução à surdez*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Peixoto, L. & Peixoto, C. (2005). Planificação do Ensino-Aprendizagem: Clarificação de Alguns Conceitos-Chave. In Marinho, S. (Dir.), *Sonhar: Comunicar/Repensar a Diferença, Vol. I*, pp. 245-269.
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pereira, F. (coord.) (2008). *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, F. L. (2008). *PCNS-Arte: questões de Governo e governo na fabricação da docência em arte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas.
- Perini, M. A. (2010). Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. *ReVEL*. Vol. 8, n. 14.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e da Ciência. Currículo e Programas. <http://www.dgisd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56>. Consultado em 30 de dezembro de 2012.
- Quadros, R. e Pizzio, A. (2010). *Bases biológicas e aquisição de linguagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Ramos do Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: EDUCA, pp. 103-149.
- Reis, M. (2002). *Alunos surdos severos e surdos profundos: compreensão da leitura no final do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, núcleo de orientação educativa e de educação especial.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Vol. I. Porto: Porto Editora.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Vol. II. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.). (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Vol. 11. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. D. (2006) *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Tese de Doutoramento. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sil, V. (2005). A Escola, os Professores e o Insucesso Escolar. In Marinho, S. (Dir.), *Sonhar: Comunicar/Repensar a Diferença, Vol. I*, pp. 229-243.
- Silva, A. B de P. & Pereira, M. C. da C. (2003). O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 19, 2*, pp. 173-176.
- 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, pp. 15-28.
- Skliar, C. (2010). *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. In Skliar, C. (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, pp. 7-32.

- Sklair, Carlos (1999). A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. Trad. Márcia Lise Lunardi. In *Educação e Realidade*, Vol. 24, nº 2, pp. 15-32.
- Sobral, F. (2001). *A surdez Estratégias de Intervenção Precoce*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Sommer, L. H. (2006). Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In Sommer, L. H.; Bujes, M. I. E. (Orgs.), *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, pp. 251-261.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Valente, A., Correia, M., & Dias, R. (2005). Surdez: duas realidades interpretativas. In Coelho, O. (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 81-90.
- Varela, J. (1994). O estatuto do saber pedagógico. In Silva, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 87-96.
- Vieira, V., Teixeira, I., Barata, D. & Dias, P. (2012). Crenças e atitudes dos professores perante a inclusão e o acesso dos alunos surdos à língua portuguesa, como língua segunda. In Rodrigues, A, Casal, J. e Dias, P. (Org.), *(Com)Textos de Educação Especial*, (pp. 39-66). Portugal: Edições Pedagogo.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In Ainscow, M; Porter, G.; Wang, M., *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE, pp. 51-67.

## APÊNDICES

# APÊNDICE 1: Instrumento de recolha de dados



## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA ALUNOS SURDOS

O presente questionário\* insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Educação Especial do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras (ISCE). Pretende-se perceber se os professores das escolas de referência para alunos surdos têm formação adequada e específica para dar resposta às necessidades educativas destes alunos.

Este questionário apresenta-se dividido em três partes. Na 1ª parte, deverá responder a elementos sobre a sua situação pessoal. Na 2ª e 3ª partes, deverá assinalar a sua resposta, desenhando uma cruz (X) no quadrado correspondente ao número que melhor caracteriza a sua opinião. Os dados solicitados são **absolutamente confidenciais e anónimos**, tendo como finalidade o cumprimento do objetivo descrito. Não existem respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas conhecer a sua opinião.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Este inquérito deve ser preenchido utilizando caneta ou esferográfica preta ou azul.  
Em caso de engano, risque a sua resposta e preencha o quadrado correspondente à resposta que pretende, conforme o exemplo ao lado:

correto	<input checked="" type="checkbox"/>
assim não	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
rasurado	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>

### Parte I - Dados biográficos

#### Sexo

M  F

#### Idade

20-25 anos  46-50 anos  
 26-30 anos  51-55 anos  
 31-40 anos  56-60 anos  
 41-45 anos  61-65 anos

#### Habilitação académica (grau mais elevado adquirido)

Bacharelato  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento  
 Pós Doutoramento

#### Situação Profissional

Contrato  
 Quadro Zona Pedagógica  
 Quadro de Escola

#### Tempo total de serviço docente

até 5 anos  
 5-10 anos  
 10-20 anos  
 mais de 20 anos

#### Tempo total de serviço docente com alunos surdos

1 ano  8-10 anos  
 2-4 anos  11-15 anos  
 5-7 anos  mais de 15 anos

#### Nível de ensino a que leciona

Pré-escolar  3.º Ciclo  
 1.º Ciclo  Secundário  
 2.º Ciclo

#### Número de alunos a que presta apoio

até 5 alunos  
 5-10 alunos  
 11-20 alunos  
 mais de 20 alunos

#### Tipo de apoio que presta aos alunos

Apoio direto  
 Apoio indireto  
 Apoio direto e indireto

#### Tem formação específica para trabalhar com alunos surdos?

Sim  
 Não  
 Em Formação

#### Tem formação em Língua Gestual Portuguesa?

Sim  
 Não  
 Em Formação

\* questionário elaborado por Barata, D. e Monteiro, C. (2012)



## Parte II - O ensino dos alunos surdos na sala de aula e a Língua Gestual Portuguesa

Nesta parte pretendemos conhecer a sua opinião sobre o ensino dos alunos surdos na sala de aula e a língua gestual portuguesa (LGP). Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos-lhe que responda rapidamente, assinalando com uma cruz (X) a opção que considera adequada, usando a seguinte escala: 1. Discordo totalmente | 2. Discordo | 3. Nem concordo, nem discordo | 4. Concordo | 5. Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
1. Língua e linguagem são dois termos para uma só definição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não existe qualquer diferença entre ensinar e adquirir uma língua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A responsabilidade pela aprendizagem dos alunos surdos é exclusivamente dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os professores devem planificar as suas aulas, tendo em consideração alunos ouvintes e surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os professores devem avaliar os alunos surdos da mesma forma que avaliam os alunos ouvintes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O ensino da Língua Portuguesa como língua segunda (L2), nas escolas de referência, é relevante para a educação do surdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os alunos surdos que conseguem fazer leitura labial acompanham melhor as aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O aluno surdo não consegue aprender da mesma forma que os alunos ouvintes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O intérprete de LGP é a pessoa mais indicada para ensinar os alunos surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. É difícil promover a escrita para alunos surdos, em turmas de ouvintes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. O ensino da escrita para alunos surdos deveria ser feito em turmas exclusivamente de surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A aprendizagem da escrita exige autodisciplina por parte dos alunos surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para os alunos surdos aprenderem a produzir textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os alunos surdos não aprendem a produzir textos porque não se esforçam nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Parte III - A formação do professor de alunos surdos nas escolas de referência

Nesta parte pretendemos saber se a formação do professor de alunos surdos nas escolas de referência é adequada para o sucesso escolar dos mesmos e analisar o impacto da formação no sucesso educativo dos alunos surdos. Não existem respostas certas ou erradas. Pedimos-lhe que responda rapidamente, assinalando com uma cruz (X) a opção que considera adequada, usando a seguinte escala: 1. Discordo totalmente | 2. Discordo | 3. Nem concordo, nem discordo | 4. Concordo | 5. Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
15. Os alunos surdos têm direito à educação bilingue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A LGP e a língua oral aprendidas concomitantemente, seguidas da aprendizagem da escrita, são importantes para o sucesso escolar do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Tenho algum conhecimento de LGP, ao nível de sinais isolados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. O conhecimento de LGP, pelo professor, é importante para o sucesso escolar do aluno surdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. É difícil aprender LGP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A LGP é a língua materna dos surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. A formação que possuo é adequada e específica para trabalhar com alunos surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A experiência profissional com alunos surdos contribui para a melhoria das minhas práticas educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os alunos conseguem obter melhores resultados quando ensinados por um professor com formação específica em língua gestual portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. O meu conhecimento da LGP é profundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. O tipo de aulas lecionadas por um professor do ensino regular, acompanhado por um intérprete, é o mesmo que o de um professor com conhecimentos de língua gestual portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. A formação inicial do professor é suficiente para responder adequadamente às necessidades individuais do aluno surdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A formação contínua é importante para a melhoria de estratégias de ensino com o aluno surdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sem formação especializada não é possível trabalhar com alunos surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A escola / agrupamento onde leciono disponibiliza formação adequada para o ensino de alunos surdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIM

60810



## APÊNDICE 2: Autorizações de aplicação de questionário

Ex.ma Senhora Diretora Hortense Lopes dos Santos  
Escola Secundária Carlos Amarante

**Assunto: Aplicação de questionário**

Carla Cristina Lopes Pereira Monteiro, aluna do 2º ano de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto de Ciências Educativas de Felgueiras, vem por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para aplicação de um questionário, aos professores da Escola que V/Ex.cia superiormente dirige, que lecionem a alunos surdos. O questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Educação Especial do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras (ISCE). Pretende-se perceber se os professores das escolas de referência para alunos surdos têm formação adequada e específica para dar resposta às necessidades educativas destes alunos. Os dados solicitados são absolutamente confidenciais e anónimos, tendo como finalidade o cumprimento do objetivo descrito.

Antecipadamente grata pela atenção e certa do acolhimento de V/Ex.cia ao pedido, aceite os meus mais sinceros cumprimentos,

Penafiel, 02 de janeiro de 2013

Carla Monteiro

P.S. contato: 966333334 | cclpmonteiro@gmail.com

*Autorizado.*  
*Hortense Lopes dos Santos*  
*3/01/13*

Ex.mo Senhor Diretor Alberto Teixeira  
Escola Artística de Soares dos Reis

**Assunto: Aplicação de questionário**

Carla Cristina Lopes Pereira Monteiro, aluna do 2º ano de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto de Ciências Educativas de Felgueiras, vem por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para aplicação de um questionário, aos professores da Escola que V/Ex.cia superiormente dirige, que lecionem a alunos surdos. O questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Educação Especial do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras (ISCE). Pretende-se perceber se os professores das escolas de referência para alunos surdos têm formação adequada e específica para dar resposta às necessidades educativas destes alunos. Os dados solicitados são absolutamente confidenciais e anónimos, tendo como finalidade o cumprimento do objetivo descrito.

Antecipadamente grata pela atenção e certa do acolhimento de V/Ex.cia ao pedido, aceite os meus mais sinceros cumprimentos,

Penafiel, 02 de janeiro de 2013

Carla Monteiro

P.S. contato: 966333334 | cclpmonteiro@gmail.com

*Autorizo que seja feita a aplicação  
dos questionários em questão. Faz-se que agrade  
com a nossa funcionalidade de apoio ao pessoal  
para definições e logística do processo*

*Com os melhores cumprimentos*

*Alberto Monteiro Teixeira  
10. Janeiro. 2013*





Ex.mo Senhor Diretor João Dantas  
do Agrupamento de Escolas de Lamações - Braga

**Assunto: Aplicação de questionário**

Carla Cristina Lopes Pereira Monteiro, aluna do 2º ano de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto de Ciências Educativas de Felgueiras, vem por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para aplicação de um questionário, aos professores do Agrupamento que V/Ex.cia superiormente dirige, desde o Jardim de Infância ao Ensino Secundário, que lecionem a alunos surdos.

O questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Educação Especial do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras (ISCE). Pretende-se perceber se os professores das escolas de referência para alunos surdos têm formação adequada e específica para dar resposta às necessidades educativas destes alunos. Os dados solicitados são absolutamente confidenciais e anónimos, tendo como finalidade o cumprimento do objetivo descrito.

Para um maior controlo da aplicação e de modo a evitar eventuais transtornos, pretendo aplicar os questionários presencialmente. O dia preferencial, para aplicação do questionário, por razões de ordem profissional, é à sexta feira.

Antecipadamente grata pela atenção e certa do acolhimento de V/Ex.cia ao pedido, aceite os meus mais sinceros cumprimentos,

Penafiel, 18 de maio de 2012

Carla Monteiro

P.S. contato: 966333334 | cclpmonteiro@gmail.com

Ex.mo Senhor Diretor Manuel José Lima  
Escola Secundária Alexandre Herculano

**Assunto: Aplicação de questionário**

Carla Cristina Lopes Pereira Monteiro, aluna do 2º ano de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto de Ciências Educativas de Felgueiras, vem por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para aplicação de um questionário, aos professores da Escola que V/Ex.cia superiormente dirige, que lecionem a alunos surdos. O questionário insere-se no âmbito de uma pesquisa para a realização do Mestrado em Educação Especial do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras (ISCE). Pretende-se perceber se os professores das escolas de referência para alunos surdos têm formação adequada e específica para dar resposta às necessidades educativas destes alunos. Os dados solicitados são absolutamente confidenciais e anónimos, tendo como finalidade o cumprimento do objetivo descrito.

Antecipadamente grata pela atenção e certa do acolhimento de V/Ex.cia ao pedido, aceite os meus mais sinceros cumprimentos,

Penafiel, 02 de janeiro de 2013

Carla Monteiro

P.S. contato: 966333334 | cclpmonteiro@gmail.com

14-01-2013

*Autorizo a aplicação do questionário*

*Pe'l*  
*Manuel José Lima*

