INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

A Inclusão pela Língua Gestual na Escola Pública: Um Estudo de Caso

Joana Brites Rodrigues

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor José Miguel Nogueira, Professor Associado Convidado,

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Inclusão pela Língua Gestual na Escola Pública: Um Estudo de Caso

Joana Brites Rodrigues

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:

Doutor José Miguel Nogueira, Professor Associado Convidado,

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

Agradecimentos

A realização deste trabalho, foi sem dúvida o momento mais difícil do meu percurso académico. Não é de todo fácil conciliar a vida profissional com a vida académica, especialmente quando o nosso dia a dia é recheado com 8 horas de trabalho e mais 2 horas de transportes de e para casa. Várias vezes pensei em desistir e estive bastante perto de tal como os mais próximos sabem, mas felizmente, tal não aconteceu graças às maravilhosas pessoas que tenho a meu lado.

Ao meu orientador, Prof. José Miguel Nogueira, pelas reuniões, conselhos de melhoria e partilha de conhecimento. Não poderia haver ninguém que se encaixasse melhor com o tema deste trabalho.

À coordenadora do Mestrado em Administração Escolar, Prof. Susana da Cruz Martins, por ser simplesmente uma professora extraordinária, por se mostrar constantemente disponível e por demonstrar sempre muito orgulho nos seus alunos.

Aos meus pais, irmão, avós e tio, por me ouvirem e compreenderem ao longo de todo o meu percurso académico, mesmo quando dizia constantemente que não ia conseguir. O vosso apoio foi e sempre será essencial e nunca serei metade de quem sou sem vocês.

Ao meu namorado, Guilherme, por todo o amor, apoio, orgulho e carinho depositado diariamente em mim. O encorajamento que me deste durante esta caminhada é sinónimo de que acreditas nas minhas capacidades e que és a pessoa com mais paciência que conheço. Espero que nos continuemos a encorajar sempre um ao outro.

Às minhas colegas de Mestrado, em especial à Joana Reis que rapidamente passou de colega a amiga, por todas as aulas ao meu lado, por todos os discursos motivacionais e por nunca me deixar sentir mal. Estarás sempre num cantinho especial do meu coração.

Às minhas colegas de trabalho, Filipa, Beatriz e Bruna, por todas as interrupções laborais em que falámos sobre o assunto e pelo apoio que me proporcionaram todos os dias.

Aos meus amigos, desde aqueles que me acompanham desde a infância, passando pelos do secundário, até aos da Licenciatura, pela força que me deram e por todos os momentos que passaram ao meu lado.

Obrigada!

Resumo

As crianças surdas fazem parte de uma minoria linguística e cultural, e por esse motivo, a integração e inclusão das mesmas são necessárias que sejam devidamente ajustadas a esta minoria. O presente trabalho procura averiguar a pertinência da aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa por parte de todas as crianças, sobretudo, das crianças ouvintes que estejam diariamente em contacto com crianças surdas. A comunicação entre estes dois grupos de crianças poderá vir a ser importante de igual maneira para todas elas – com a aprendizagem desta língua por parte das crianças ouvintes, para além de enriquecer o currículo, desenvolver habilidades linguísticas e promover a diversidade cultural, é também possível melhorar a empatia e compreensão entre todos os alunos dentro do espaço escolar, aceitar a diferença e promove a inclusão e acessibilidade, fazendo com que seja sendo assim permitida a exposição a uma educação inclusiva. Esta questão surge precisamente da problemática presente na maioria das escolas – a inclusão. De acordo com as leis que se encontram em vigor, qualquer escola deve abordar uma educação inclusiva. Neste trabalho, através de um enquadramento teórico e metodologia adequados, verifica-se a necessidade de implementação da disciplina de Língua Gestual Portuguesa nas escolas, essencialmente no 1.º ciclo, considerando-a como oportuna e como forma de combate à exclusão, isolamento e/ou segregação de crianças que pertencem a uma pequena comunidade. O mesmo defende ainda que, ao implementar a Língua Gestual Portuguesa, se promova a inclusão escolar, onde todos os alunos tenham o mesmo tipo de oportunidades e que existam altos níveis de equidade, tendo à sua disposição um ensino de qualidade, com técnicos devidamente capacitados para que as aprendizagens sejam adaptadas às necessidades de cada um e, consequentemente, a integração numa sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, educação inclusiva, crianças surdas, crianças ouvintes, Língua Gestual Portuguesa, comunidade surda, deficiência

Abstract

Deaf children are part of a linguistic and cultural minority and for this reason, their integration and inclusion must be properly adjusted to them. This study seeks to investigate the relevance of Portuguese Sign Language learning for all children, especially hearing children, who are in daily contact with deaf children. Communication between these two groups of children may be equally important for all of them – with hearing children learning this language, not only enriching the curriculum, developing language skills and promoting cultural diversity but also improving empathy and understanding among all students within the school environment, accepting difference and promoting inclusion and acessibility, thus allowing exposure to inclusive education. This issue arises precisely from the problem that is present in most schools – inclusion. According to the current legislation, all schools must provide inclusive education. In this study, through an appropriate theorotical framework and methodology, we verify the need to implement the Portuguese Sign Language subject in schools, essentially in the 1st cycle of basic education, considering it the most appropriate and as a way to fight exclusion, isolation and/or segregation of children that belong to a small community. It also argues that by implementing Portuguese Sign Language, we are promoting school inclusion where all students have the exact same opportunities, with appropriately skilled technicians ensuring that the learning is adapted to each individual's needs and, consequently the integration in a more inclusive society.

Key-words: Inclusion, inclusive education, deaf children, hearing children, Portuguese Sign Language, deaf community, disability

Índice

AGRADECIMENTOS **4**
RESUMO **5**
ABSTRACT **6**
ÍNDICE **7**
SIGLAS E ACRÓNIMOS **8**
INTRODUÇÃO **9**
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO **12**
1. Evolução das Políticas de Inclusão 12
2. Modelos da Deficiência 15
   2.1 Modelo Médico 15
   2.2 Modelo Social 16
   2.3 Modelo Biopsicossocial 17
3. História da Comunidade Surda 18
4. A Educação Inclusiva em Portugal 21

CAPÍTULO II - METODOLOGIA **26**
1. Instrumentos de Pesquisa e Recolha de Dados 28
   1.1 Observação Não-Participante 28
   1.2 Entrevistas 28

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS **30**
CONCLUSÃO **39**
BIBLIOGRAFIA **44**
ANEXOS **48**
1. Diário de Campo 48
2. Guião de Entrevista Semiestruturado 51
3. Citações Relevantes dos Entrevistados 52

Siglas e Acrónimos

LGP – Língua Gestual Portuguesa

ILGP – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

FS – Feminino Surda

FO – Feminino Ouvinte

MS – Masculino Surdo

MO – Masculino Ouvinte

Introdução

Sendo a língua o instrumento que permite ao ser humano a comunicação, estando ele em qualquer canto do mundo e tendo ainda a oportunidade de se poder expressar utilizando palavras e regras gramaticais distintas que possibilitam a formação de discursos totalmente diferentes, no caso da comunidade surda, a forma de comunicação possível é através de gestos (a menos que o indivíduo surdo seja oralizado). O presente trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Administração Escolar do ISCTE, advém da necessidade de intervenção num meio escolar, onde as crianças estão em constante aquisição de vários tipos de aprendizagem, ensinamentos e outras competências pessoais que levarão com elas para o resto da sua vida. Uma vez que as crianças surdas têm o direito de serem inseridas em escolas e turmas regulares, as crianças ouvintes terão de saber comunicar com elas, evitando a segregação das crianças surdas. Contamos ainda com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que depreende que a introdução de um regime referente à Educação Inclusiva é indispensável, tendo em vista a Educação Bilingue no artigo 15.º. Este projeto remete essencialmente para o valor que a Educação Inclusiva em Portugal terá de continuar a abordar.

A maior motivação para falar da importância da surdez neste projeto vem de uma parte de mim que sempre se preocupou com a mesma. Devido à baixa audição de um ouvido como consequência de uma intervenção cirúrgica, e principalmente, por ter lidado durante a minha infância com a minha bisavó materna, e desde então até aos dias de hoje, com os meus avôs – materno e paterno – fui ganhando a consciência de que um dia poderia precisar de aprender LGP, não só para eu mesma saber comunicar com os outros no caso de desenvolver surdez como consequência do aumento da idade, mas também, para saber comunicar com os outros – nomeadamente com os surdos – mesmo que eu não desenvolva surdez. Daí surgiu a problemática: «Porque é que nunca nos ensinaram LGP na escola?», e depois, a questão de partida deste projeto: «Como é que as crianças surdas comunicam com as ouvintes?».

Em Portugal, nos últimos anos, temos vindo a assistir ao crescimento exponencial da imigração e da quantidade crescente de residentes estrangeiros nos últimos anos, e consequentemente, da diversidade linguística.

No ensino português, desde há muito tempo, consta a oportunidade de aprender desde o ensino pré-escolar a língua inglesa. Ao longo dos anos escolares, introduz-se geralmente a língua francesa, no entanto, há alunos que optam pela língua espanhola ou até pela língua alemã, o que fornece fortes competências linguísticas a quem estuda em Portugal, pois acaba por ser um contributo e prepara o estudante para o seu futuro académico, e essencialmente, profissional. Partindo desta perspetiva, percebemos a importância da habilidade de comunicar em vários idiomas e com diferentes culturas, e ainda, a contribuição para o crescimento social, pessoal e profissional do ser humano. Logo, porque é que não podemos incluir a LGP neste panorama de aprendizagem?

Os grandes objetivos deste trabalho tratam-se de prevenir a exclusão dos alunos surdos em contextos escolares de sala de aula, e para tal, é imperativo que os alunos ouvintes consigam comunicar em LGP para que seja possível a comunicação entre estes, promovendo assim a inclusão e o paradigma de escola para todos; Aumento do conhecimento das crianças ao desenvolver novas habilidades linguísticas, pois trata-se da aprendizagem de uma nova Língua e transmite a ideia de inclusão entre as mesmas, pois terá de existir uma forma de comunicação para que seja possível transformar o ambiente que as rodeia num local seguro e inclusivo, onde possam poder aprender e expressarem-se como pretenderem, sem qualquer tipo de barreiras ou obstáculos, promovendo assim a diversidade cultural, e em simultâneo, demonstrando respeito pela cultura da comunidade surda; Normalizar a existência de diferenças – as crianças ouvintes, ao aprenderem uma língua que é executada de forma diferente de todas as outras, isto é, com gestos, assumem que existe uma alteração ao que estão habituadas a assistir regularmente.

A inclusão escolar poderá ser definida através do seu antónimo – a exclusão escolar – que significa «educação segregada» ou «exclusão educativa», sendo então possível assumir que é uma educação que se rege pela segregação das partes que deveriam ser incluídas. (Capucha, Luís., 2010)

Torna-se indispensável referir a definição de surdez, sendo este o tema mais proeminente no presente trabalho – a surdez trata-se da perda total ou parcial de audição, neste caso referimo-nos à capacidade de discriminar os sons, e a sua origem poderá atingir a qualquer a pessoa a qualquer idade podendo surgir por genética da malformação do ouvido, lesões, doenças/infeções ou envelhecimento.

Uma das questões que mais se coloca relativamente ao tema da surdez, é se se trata de uma deficiência ou não. Existe uma diferença entre o conceito de «deficiência auditiva» e «surdez». No ponto de vista da medicina, considera-se que deficiência auditiva pode referir-se ao nível de perda auditiva (leve, moderado ou profundo) enquanto a surdez é considerada o grau mais profundo da deficiência auditiva, onde mesmo com o uso de aparelhos auditivos a pessoa não consegue ouvir.

No ponto de vista sociocultural, a deficiência auditiva é uma condição médica enquanto a surdez é considerada como uma identidade cultural, onde quem é surdo pertence a uma sociedade com determinados paradigmas, crenças e valores. Esta perspetiva que se afasta da visão patológica, é uma tentativa de dar a entender que a surdez poderá ser vista como uma diferença, porém, é importante saber vê-la como uma diferença única – de uma minoria que possui a sua própria língua e cultura – e não como uma diferença de outro qualquer grupo humano, sendo esta uma forma de enaltecer e empoderar a comunidade surda. (Skliar, 1997).

O trabalho é composto por uma revisão de literatura e contexto teórico fortemente relacionados com a inclusão e as questões da deficiência, bem como a educação inclusiva e a história da comunidade surda em Portugal. A metodologia presente demonstra as duas abordagens que foram utilizadas para a concretização desta investigação: observação não-participante numa escola de referência do ensino bilingue juntamente de entrevistas acompanhadas de um guião semiestruturado. É constituído ainda por uma conclusão, as respetivas referências bibliográficas que sustentaram a revisão de literatura e os anexos.

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico

1. A Evolução das Políticas de Inclusão

Não foi apenas nos dias de hoje que a inclusão e a deficiência se tornaram conceitos. O ser humano, desde há muitos anos, que lida com a presença de comunidades segregadas de pessoas com certo tipo de limitações físicas ou do foro psicológico dentro da sociedade. A deficiência chegou a ser vista como um defeito que não tinha correção. Porém, o modo como se tem vindo a abordar estes conceitos foi alterando de uma forma mais positiva, apesar de ainda existirem muitos desafios e barreiras para a permissão de uma maior aceitação destas pessoas. Os documentos emitidos internacionalmente, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e também a Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2021-2030), demonstram que a inclusão das pessoas com deficiência ainda é uma preocupação e que o cumprimento dos princípios relacionados com estas pessoas é indispensável, sendo considerados fundamentais a acessibilidade ao emprego, serviços, habitação, transportes, cuidados de saúde, turismo e lazer, à promoção da participação na vida política e democrática, ao desenvolvimento de competências e aprendizagem ao longo da vida, sem esquecer o acesso a uma educação inclusiva. Todos os pontos são fulcrais para que uma vida autónoma, com qualidade e digna seja possível às pessoas com todos os tipos de deficiência tendo em conta a igualdade de acesso e a não discriminação.

Estas medidas servem precisamente para a sociedade, de uma forma geral, aprender a lidar, a aceitar e a saber agir perante todas as pessoas com algum tipo de diferença, dando uma ênfase maior às pessoas com deficiência. Ao longo dos anos, temos vindo a deparar-nos com uma sociedade cada vez mais evoluída, progressista e enriquecida em diferenças – diferenças essas que passam pelo aspeto físico, sexo, género, classe social, etnia, cor da pele, língua, religião, crenças políticas, etc. Torna-se importante realçar o facto de que existe diversidade e diferença dentro da esfera das pessoas com deficiência, o que significa que estão ainda mais sujeitas a discriminações múltiplas – neste aspeto, também são tomadas medidas para que todos os países europeus não se olvidem do cumprimento de regras estabelecidas perante estas minorias, para que lhes seja assegurada a devida dignidade, respeito e não-discriminação.

Focando-nos num arco estritamente reservado à Educação em Portugal, podemos ter em conta as políticas existentes para nos garantir que o acesso à Educação Inclusiva é um ponto que, apesar de já ter tido uma certa evolução – nomeadamente, a partir do final dos anos 70 com o Decreto-Lei n.º 319/77 passando pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e pelo Decreto-Lei n.º 319/91 e com o atual em vigor Decreto-Lei n.º 54/2018 – continua a ser imprescindível a implementação de medidas que o invoquem, uma vez que ainda existem desigualdades sociais nas escolas e nos correspondentes resultados escolares dos alunos – sendo claramente notório que os resultados escolares dos alunos portadores de deficiência são mais baixos do que os dos alunos sem qualquer tipo de deficiência. Confirma-se também uma taxa de abandono escolar maior por parte dos alunos portadores de deficiência. São imensos os motivos pelos quais os alunos com necessidades educativas especiais são reconhecidos tradicionalmente por serem vulneráveis, tornando-se uma necessidade continuar a intervir nesta área no que toca à qualidade da escola e do respetivo sistema de ensino. De acordo com a Declaração de Salamanca, concebida a partir da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais em julho de 1994, que surgiu como forma de apelo à inclusão escolar de todas as crianças e jovens independentemente das suas diferenças. Tal como é referido no próprio documento: *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias (...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.*

Segundo Baptista, José Afonso (2010), existem quatro dimensões da exclusão escolar, nomeadamente: o acesso negado à escola: claramente visível maioritariamente em países subdesenvolvidos, e essencialmente, às mulheres/meninas; o abandono/exclusão escolar: a taxa de retenção, que apesar de estar vinculada na organização e cultura de qualquer escola, é mais notória em escolas com estudantes oriundos de países pobres ou que vivem num ambiente precário, famílias destruturadas ou problemáticas ou locais menos desenvolvidos; a falta de aprendizagem por parte da escola no que toca à educação de alunos com algum tipo de diferença ou até mesmo com dificuldades de aprendizagem: o surgimento de instituições que segregam crianças deficientes é a resposta por parte da maioria das escolas pelo facto de não reunirem condições para todas as crianças. As escolas, neste sentido, revelam ser intolerantes ao conviver com a diferença; e por fim, a exclusão escolar continua a ser notório em muitas escolas mesmo quando as mesmas

reconhecem-se como escolas inclusivas: remete-nos para o paradigma das escolas portuguesas que adotaram – a rejeição dos alunos – pois o critério de avaliação continua a ser o da de conhecimentos, e por isso, alunos com mais dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais acabam por ser deixados para trás, fazendo assim com que esses sejam excluídos. As indicações estratégicas fornecidas pela Comissão Europeia presentes na Agenda 2021-2030, tocam no ponto da educação inclusiva e acessível a todos e apelam que ainda não foram feitas todas as investigações nem foram tomadas medidas necessárias suficientes para que os alunos portadores de deficiência melhorassem os seus resultados escolares para que a igualdade de resultados escolares entre todos fosse promovida. Na Agenda, foi mencionado que a questão da Educação Inclusiva é prioridade, e de acordo com o Artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, as pessoas com deficiência têm o direito de aceder a um ensino de qualidade e adaptado às necessidades de cada um, nomeadamente, a necessidade da adoção da aprendizagem de braille, escrita alternativa, outros formatos de comunicação no caso das pessoas com pouca ou sem visão, e sem esquecer, a Língua Gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda – sendo este o ponto mais crucial deste trabalho, é importante realçar que não deverão existir barreiras à comunicação entre seres humanos para que seja possível admitir a existência da igualdade, equidade e dignidade de todos, e para isso, providencia-se que as medidas a serem tomadas passem por sensibilizar e promover a deficiência mas também a Língua Gestual, com o principal objetivo de integrar e tornar a escola um lugar para todos.

De acordo com Fontes, Fernando (2016), as políticas de deficiência em Portugal resultam de uma combinação de três fatores – o contexto social católico, a situação económica do país e o papel da família na sociedade. Verifica-se que o Estado deixou de lado o avanço das políticas sobre questões da deficiência em comparação com outros países europeus. Esta abstenção deve-se essencialmente a fatores históricos, políticos, económicos e culturais – o facto de o país ter vivido sob um regime ditatorial durante quase 50 anos, o mais longo da Europa Ocidental do século XX, atrasou a evolução do país de uma forma geral. O autor refere ainda que, pela análise que elaborou, conseguiu identificar a falta de instituições de assistência às pessoas com deficiência que existia antes do século XIX e a inclusão destas mesmas noutros grupos que carecem da assistência de instituições generalistas. Por estes motivos, emergiu a associação entre «pessoas com deficiência» a «pobreza» e «exclusão social». Felizmente, com a democracia desde 1974, começaram a

surgir as políticas inclusivas de pessoas com deficiência onde se notou um forte avanço na sociedade, mas não o avanço suficiente para as barreiras sociais serem quebradas.

2. Modelos da Deficiência

Nos Estudos da Deficiência, têm-se vindo a abordar teorias sobre as diferentes de formas de olhar para a mesma. Durante muito tempo, associou-se a deficiência ao pecado, a seres malignos e a uma forma de castigo por parte dos deuses para com o ser humano. Com o avanço científico, estes olhares incididos sobre a deficiência afastaram-se, contudo, não o suficiente para proteger as pessoas com deficiência de visões «fatalistas», pois até à década de 60 – altura da criação do Movimento de Pessoas com Deficiência – a vida, igualdade e liberdade das pessoas com deficiência continuaram a ser postas em causa. Existia um enorme desequilíbrio entre este movimento social e os profissionais de saúde que cuidavam das pessoas com deficiência, e por esse motivo, uniram-se as visões médica e social numa nova visão – a visão biopsicossocial. (Fontes, Fernando. 2016)
No entanto, como qualquer política pública, que surge da necessidade da solução de um problema, é fundamental que se continue a fazer estudos e que haja progressos em relação a este tema. Até aos dias de hoje, a definição do termo mantém-se uma questão a debater e considera-se complexa. (Pinto, Paula. 2015)
De acordo com França, T. (2013), esta é compreendida como um fenómeno do corpo humano onde existem limitações funcionais quer sejam físicas ou psicológicas. O objetivo deste modelo advém da necessidade de intensificar a importância das pessoas portadoras de deficiência e perceber o lugar das mesmas na sociedade.

2.1 <u>Modelo Médico</u>

O modelo médico da deficiência foi criado para que fosse possível compreender a deficiência como um fenómeno biológico sendo intrínseco ao indivíduo que é portador de uma patologia, isto é, como um problema individual. Esta patologia advém como uma consequência natural de uma lesão do corpo, sendo vista ainda como um desvio da normalidade, uma falha ou até um défice que pode ou não ser tratada através de intervenções médicas, minimizando as singularidades da vida do indivíduo. Talvez seja por conta desta perspetiva centrada na "anormalidade" que a pessoa com deficiência aos olhos da sociedade é maioritariamente das vezes vista como vulnerável, indefesa, e como uma pessoa que será dependente para o resto da sua vida, pois dará sempre a ideia de que

existiu um episódio trágico na vida da pessoa e que a consequência foi um destino infeliz, cujo principal objetivo deste modelo é curar e/ou tratar a pessoa de maneira que ela se aproxime o mais possível da "normalidade".

Este modelo de carácter individualista não só pressupôs desde início que existiria um género de solução médica ou cura para a deficiência e que a reabilitação médica seria como um instrumento de transformação como também apelidou as necessidades das pessoas com deficiência como sendo "especiais" que seriam manuseadas apenas por profissionais de saúde fazendo assim também com que se criasse uma ideia de dependência. (Fontes, Fernando 2016) A contribuição para o crescimento deste ideal surge precisamente da medicina, pois assistiu-se à evolução da intervenção de profissionais de saúde no dia-a-dia das pessoas portadoras de deficiência essencialmente no acesso à saúde, o que acabou por fazer com que a segregação e infantilização dessas pessoas fossem promovidas. (Pinto, Paula. 2015)

2.2 Modelo Social

O modelo social surgiu na década de 70 no meio de tantas outras mudanças da sociedade nesta época – esta altura foi quando surgiram também movimentos de apoio a outras minorias tais como os negros, homossexuais e mulheres. Como substituição do modelo médico que havia sido criticado e até hoje continua a ser um modelo que serve de suporte para algumas políticas públicas, surgiu o modelo social da deficiência que nos remete para uma abordagem sociopolítica, e que nos indica que as barreiras existentes à participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, são criadas pela própria sociedade onde as pessoas com deficiência se encontram inseridas. (Fontes, Fernando 2016) De acordo com Pinto, Paula (2015), os princípios deste modelo surgiram através de um grupo de pessoas portadoras de deficiência que combatem contra a exclusão e isolamento na sociedade – *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS) – inclusive, este grupo, na década de 70, surgiu com uma nova definição e alternativa do conceito de deficiência, conceito esse que se desviava dos mais comuns e foi onde a definição das palavras «deficiência» e «incapacidade» foram separadas. Afirmaram que «incapacidade» era considerada uma desvantagem ou limitação da atividade física sendo também consequência do isolamento e da exclusão forçados pela própria sociedade onde estão inseridas as pessoas portadoras de deficiência, enquanto «deficiência», era considerada como a falta de uma parte, perda total, ou defeito de um membro, órgão ou mecanismo do corpo humano. Resumidamente, o foco deste tipo de modelo está em

transmitir que o problema está nas barreiras sociais e não no indivíduo, sendo o objetivo do mesmo enfrentar estas barreiras e promover a inclusão.

2.3 Modelo Biopsicossocial

O modelo social acabou por ser alvo de críticas devido à desvalorização do significado do corpo humano, e acabou por surgir o modelo biopsicossocial da deficiência, também conhecido como o modelo relacional. Foi desenvolvido no início da década de 2000 e tem como principal objetivo integrar a perspetiva do modelo médico e do modelo social num só, tendo em conta que os limites entre a saúde e a doença, o bem-estar e a enfermidade não estavam bem definidos (Engel, G. 1977 citado por Saragoça, M.J & Candeias, A. 2019), tornou-se imprescindível conhecer a relação Processo-Pessoa-Contexto, pois a deficiência acaba por ser vista não só como uma «condição médica», mas também como um resultado da junção das condições médicas (doenças, lesões ou transtornos), fatores pessoais (psicológicos e/ou emocionais) e dos fatores contextuais (ambiente em que a pessoa está inserida e/ou socioculturais). Tal como o próprio nome indica, este modelo integra elementos biológicos, psicológicos e sociais.

Durante a existência do Modelo Médico foi criada a *Classificação Internacional de Incapacidades, Deficiências e Desvantagens*, porém, com o Modelo Biopsicossocial surgiu a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) que avalia as condições de saúde e tendo em conta a definição do que realmente é a deficiência nos parâmetros da «incapacidade» que tem a ver com o próprio funcionamento do corpo, das «limitações de atividade», isto é, o que a pessoa consegue ou não fazer no seu dia-a-dia e «restrições na participação», ou seja, de que forma o ambiente afeta a funcionalidade – foi também este modelo que acabou por ser consolidado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em maio de 2001 e de acordo com os mesmos, a deficiência é um termo genérico que abrange deficiências, limitações corporais e restrições de participação na sociedade, refletindo assim a interação entre as características do próprio corpo humano e as características da sociedade onde a pessoa se encontra inserida. Fontes, F. (2016) considera que este modelo continua bastante semelhante ao modelo médico – o autor indica que a CIF continua a olhar para a deficiência como uma questão médica e individualista ao invés de olhar como uma questão política e social. No entanto, o autor afirma que não deixa de ser importante a maneira como olhamos para a deficiência na área da investigação, mas essencialmente na área das políticas sociais, pois é através destas que as pessoas com deficiência têm as suas consequências.

3. História da Comunidade Surda

No que toca à perceção da deficiência ao longo da história e à evolução das políticas relativas à comunidade surda, podemos afirmar que começaram a marcar presença na sociedade há milhares de anos. Mesmo antes do ano da fundação de Portugal, já existiam instituições de caridade conectadas à Igreja Católica, mais concretamente, mosteiros, que serviam para prestar apoio a pessoas com deficiência, até que no final do século XIV criaram-se as ainda hoje conhecidas "Santas Casas da Misericórdia" e também o alguns Hospitais na região de Lisboa destinados exclusivamente a tratar pessoas com doenças incuráveis e com deficiência. É de se notar que a surdez constava em Manuais da Inquisição considerada como um sintoma de possessão demoníaca, o que fazia com que surdos sofressem atos de exorcismo, acusações de bruxaria e morte. (Winzer, 1997 citado por Fontes, Fernando 2016) Depois das pessoas surdas terem sido consideradas para uns, seres malignos (como no caso da Grécia e Roma Antigas), e para outros, uns deuses (como no caso do Antigo Egipto), o arcebispo inglês John Beverly, foi considerado o primeiro educador de surdos, pois tentou educar os surdos por meio da oralização, isto é, a falar. No entanto, o primeiro professor de Língua Gestual foi Pedro Ponce de León (séc. XVII), que ensinava o alfabeto manual a uma família de crianças surdas para que as mesmas soubessem ler, escrever e rezar. Um outro padre, Juan Pablo Bonet (séc. XVII), escreveu o primeiro livro de educação de surdos. Entre estes, houve muitos mais mestres dedicados a este tema até ao século XVIII. No final deste mesmo século, surgiu a primeira escola pública para surdos, criada pelo abade de L'Épée, na sua própria casa, em Paris. Pelas mãos do mesmo, foi criado o primeiro modelo de Língua Gestual – chamado "Signes Méthodiques". Quando a escola ganhou o devido reconhecimento, começou a ser denominada de "Instituto de Surdos-Mudos de Paris". A criação desta escola serviu de influência para muitos mais países criarem também escolas para surdos, bem como a criação da sua própria Língua Gestual. Em Portugal, a primeira escola de surdos surgiu através do professor sueco Pär Aron Borg na década de 1820 e deu-se o nome de "Instituto de Crianças Surdas-Mudas e Cegas". Este professor regia-se pela autossuficiência e autonomia dos alunos, e por isso, este instituto acabava por ter uma vertente mais profissional e técnica com o objetivo de preparar os alunos para o seu futuro socio-profissional. (Carvalho, Paulo & Carmo, Helena. 2023). No final do século XIX, surgiu ainda em Lisboa o "Instituto Municipal para Surdos-Mudos" e no Porto o "Instituto de Surdos José Rodrigues Araújo".

Ainda no final deste século, sucedeu-se o Congresso Internacional de Educadores de Surdos (mais recorrentemente conhecido como Congresso de Milão), foi talvez uma das ocorrências mais marcantes na história da comunidade surda, uma vez que se chegou ao consenso de proibir a fala através de gestos, e apesar de existirem alguns opositores a esta decisão, a opção que foi dada e que precisava de ser cumprida foi a adoção de uma metodologia com uma vertente oral, que significava que os alunos surdos para poderem comunicar teriam de utilizar as representações dos ouvintes, obrigando-os a emitir sons e a não mexer as mãos durante o seu discurso. O objetivo da implementação deste método foi integrar os surdos na comunidade ouvinte. Esta regra foi implementada sem qualquer tipo de justificação concreta, apenas porque se acreditava na superioridade da fala através da voz em relação à gesticulação das palavras, neste sentido, acreditava-se também que os surdos estariam a ser integrados na sociedade por estarem a agir como ouvintes. No entanto, tal como seria de esperar, houve uma grande diminuição dos níveis de literacia na comunidade surda durante esta época. A LGP foi literalmente proibida de ser utilizada nas escolas de surdos até meados dos anos 80. Foi precisamente nessa década, que foram feitos alguns estudos e surgiu o livro "Mãos que Falam" por Maria Isabel Prata, que veio pôr em questão o método utilizado até então, e que simultaneamente, contraria as imposições feitas em relação ao método de educar alunos surdos. Durante os anos 60, o linguista William Stokoe (1919-2000), estudou de forma intensiva a Língua Gestual, mais concretamente a American Sign Language (ASL), tornando-a numa língua reconhecida a nível internacional e «pioneira» na comunidade surda. Foi em setembro de 1958 que surgiu a Associação Portuguesa de Surdos – a primeira organização criada com o intuito de defender a inclusão social, igualdade de oportunidades e os direitos da comunidade surda portuguesa como cidadãos. Em 1993, após o 1.º Congresso Nacional de Surdos, foi criada a Federação Portuguesa das Associações de Surdos (FPAS) com o principal objetivo de agregar e representar as Associações de Surdos a nível nacional. Foi apenas em 1997, segundo o reconhecimento no artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, que a LGP se tornou uma das línguas oficiais em Portugal juntamente com a língua portuguesa e o Mirandês. Atualmente, a LGP associa-se como sendo a língua natural da comunidade surda e caracteriza-se como sendo uma língua falada através de gestos, que por sua vez, correspondem a palavras. De acordo com o Programa Nacional de LGP do Ensino Pré-Escolar e Básico, desde os anos 80 que os surdos desempenhavam funções de docentes de LGP em escolas, mas começou por ser apenas um monitor a assistir às aulas dadas pelo docente ouvinte, no entanto, verificou-se que tal não era

suficiente e tornou-se imprescindível a execução de um plano e um perfil de formação em ensino para o docente de LGP. A formação iniciou-se ainda nos anos 80 com o apoio do Secretariado Nacional de Reabilitação para a Integração da Pessoa Deficiente (SNRIPD). Após a formação de dois surdos no estrangeiro, iniciaram o ensino da LGP no SNRIPD e, no final dos anos 80, a pessoas surdas, com o intuito de serem futuros formadores de LGP na Associação Portuguesa de Surdos (APS) – o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Escola Superior de Educação de Setúbal e a Universidade de Bristol (Inglaterra) apoiaram a APS no funcionamento deste projeto que, na altura, foi designado de AMLLis. A formação de novos formadores de LGP, Intérpretes, Docentes e familiares de surdos e outros profissionais começou a depender da APS e posteriormente – no final dos anos 90 – pela Associação de Surdos do Porto (ASP). Até aos dias de hoje, estas Associações atuam em contextos escolares e outros com crianças surdas, em ambientes de formação, em outras associações, autarquias, empresas, Universidades, hospitais e ainda em instituições de ação social e cívica.

Ainda no final dos anos 90, foi feito um grande investimento do Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa no que toca ao aumento de técnicos – docente e não-docentes surdos, que até aos dias de hoje proporciona um ensino inclusivo, pois mantém o acesso à LGP em todos os níveis de escolaridade, tanto na língua de acesso ao currículo como área curricular. O Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, veio regulamentar o Ensino Bilingue para alunos surdos, isto é, nas escolas, a criança surda tem a oportunidade de adquirir a LGP como L1 e a língua portuguesa como L2. Somente em escolas bilingues é que as crianças ouvintes têm a oportunidade de aprender LGP como L2.

Foi então com o Decreto-Lei n.º 16/2018, que foi criado o Grupo de Recrutamento de Professores de LGP, ficando assim assegurado o ensino da mesma por técnicos especializados inseridos na carreira de docente nas escolas de referência para surdos. No entanto, é ainda possível afirmar que ainda existe um longo caminho a percorrer no que toca ao tema LGP no Sistema Educativo Português.

4. A Educação Inclusiva em Portugal

Tendo em conta o motivo principal deste trabalho, torna-se imprescindível uma breve análise ao que realmente é a Educação Inclusiva.

Em Portugal, o tema da Educação surgiu há cerca de 200 anos nas Constituições de 1822, na Carta Constitucional de 1826, na Constituição de 1838, 1911, 1933 e por último, na de 1976 – que consagra a liberdade de aprender e de ensinar. Em todos estes documentos, a Educação é apenas mencionada de uma forma geral, sem fazer referência à questão inclusiva – isto justifica-se devido à fragilidade do próprio sistema educativo das épocas.

No início dos anos 70, surgiu a Lei n.º 5/73 – 25 de julho, que para além de definir que a pré-escolar destinar-se-ia a crianças dos 3 aos 6 anos e de criar o ciclo preparatório, vinha com a intenção de dar a conhecer um novo sistema educacional que iria servir como base para a reforma do sistema educativo, mais conhecida como a reforma de Veiga Simão – a mesma foi publicada mas não chegou a ser colocada em prática, no entanto, foi aprovada em outubro desse mesmo ano pela Lei n.º 46/86 – 14 de outubro – mais conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo – e foi alterada pela Lei n.º 115/97 – 19 de setembro, pela Lei n.º 49/05 – 30 de agosto e pela Lei n.º 85/09 – 27 de agosto.

Ao longo destes anos foram surgindo outros Decretos-Lei que tinham em conta as crianças e jovens com deficiência, mais concretamente, o Decreto-Lei n.º 174/77, que definia o regime escolar dos alunos com deficiência e em 1978 surge um Decreto-Lei semelhante, mas aplicada ao ensino primário, e em 1990, o Decreto-Lei n.º 35/90 vem estabelecer a escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo os deficientes. No ano seguinte, surge o Decreto-Lei n.º 319/91 que estabelece o regime educativo especial que se aplicava os alunos portadores de necessidades educativas especiais, revogando os dois anteriores.

A Lei n.º 46/96 – 14 de agosto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surgiu com o propósito direcionado às escolas de garantir as condições adequadas para o desenvolvimento e aproveitamento das crianças com necessidades educativas específicas, tal como está descrito no Artigo 7.º. A mesma previa ainda a existência de alterações no alargamento da escolaridade obrigatória, o desaparecimento do ensino secundário, o estabelecimento do ensino básico, etc., porém, nos dias de hoje, ela ainda serve de base para o estabelecimento do ensino educativo.

Já nos anos 2000, surgiu a Lei n.º 38/2004, que se mantém ainda em vigor, definindo as bases do regime jurídico da prevenção, reabilitação e participação da pessoa com

deficiência, tornando-se na Lei de Bases da Pessoa com Deficiência. A mesma, no Artigo 2.º, define em concreto o que é considerado uma "pessoa com deficiência" como «*por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas»*.

Em 2008, surgiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, decreto este que está atualmente revogado, mas que define a prestação dos apoios especializados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário de todas as escolas quer sejam públicas, privadas ou cooperativas. Faz referência a um documento único oficial – PEI (Programa Educativo Individual), que através da avaliação do perfil do aluno e da identificação das suas potencialidades, expectativas e necessidades do mesmo, estabelece-se um Relatório Técnico-Pedagógico para que seja possível identificar as medidas seletivas e/ou adicionais que serão aplicadas ao aluno e posteriormente faz-se um planeamento realizado por professores e psicólogos e diferentes formas de avaliação para alunos com necessidades educativas especiais. Este Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), continua até aos dias de hoje a ser uma ferramenta chave, relevante no enquadramento jurídico da educação inclusiva e um grande recurso específico de apoio à aprendizagem e à inclusão. Este decreto foi o que propôs a inclusão de EREBAS no sistema educativo e era o que regulava a educação especial em Portugal até 2018. Em 2009, é criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), através do Decreto-Lei n.º 281/2009, que promove que quanto mais precoce forem feitas as intervenções necessárias às crianças com deficiência e respetivas famílias, mais capazes elas se tornam para participar de forma autónoma na sociedade durante o seu percurso de vida. Nogueira (2019) revela que deve ser feita a revisão do modelo de implementação da Intervenção Precoce de forma a respeitar a lei em vigor.

Muito perto do início da 2.ª década dos anos 2000, surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, que revogou o anterior n.º 3 de 2008, destina-se a todos os alunos e com ela vem a plena ideia de que a "educação é para todos". As medidas não são apenas destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais, mas sim a todos os alunos, de forma a ter um foco muito mais inclusivo. A lei estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, definindo que todos os alunos, independentemente da sua situação, deverão enquadrar-se num ambiente educativo que os faça sentir incluídos. Pressupõe princípios e normas de forma a garantir a inclusão para responder às várias diversidades e diferenças apresentadas por

todos os alunos. É ainda feito um foco no perfil do aluno após conclusão da escolaridade obrigatória. No Artigo 15.º, são mencionadas as EREBAS.

De acordo com Costa, A. M. (s.d), é mencionado que se deve distinguir o conceito de integração e inclusão, sendo que a integração existe quando as crianças com necessidades educativas especiais são apoiadas de forma individual, enquanto a inclusão existe quando a escola se empenha em receber todas as crianças e tem a sua estrutura adequada às diversidades e diferenças existentes na mesma. A primeira vez que se ouviu falar no tema da integração escolar envolvido com a educação especial foi ainda no século XIX que se criaram instituições sem fins lucrativos e sem qualquer tipo de financiamento por parte do Estado, com o intuito de assistir e proteger crianças com determinados tipos de deficiência. Já na primeira metade do século XX, deu-se continuidade à criação destas instituições e foi ainda criado um curso para professores de educação especial incluindo turmas nas escolas primárias para estas «crianças especiais» fazerem parte destas turmas. Na segunda metade, tinha-se cada vez mais uma visão de integração deste tipo de crianças, até que no início da década de 70, com a reforma de Veiga Simão e com a Revolução de 1974, foi criada a divisão do Ensino Especial e em 1975 surgiram as atualmente conhecidas Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI).

Foi no final dos anos 70 que o conceito de Educação Especial adquiriu outra forma. Durante o Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People em Londres que surgiu o conceito de crianças com «necessidades educativas especiais», em inglês, «special educational needs», pela voz de Hellen Mary Warnock, sendo atualmente conhecido como Relatório Warnock, feito para reavaliar o tratamento que é dado às crianças com deficiência, inclusive, que o objetivo da educação tem de ser igual para todas as crianças quer sejam ou não deficientes. Revela ainda que é importante ajudar toda e qualquer criança a superar as suas dificuldades e que no fundo a finalidade da educação implica abranger um grande volume de competências, conhecimento e autonomia que servirá de suporte para a vida adulta. Para além disso, mostra também a relevância do alargamento da escolaridade obrigatória e a melhoria dos serviços de educação especial. (Izquierdo, 2006)

Freire, S. (2008) menciona que o facto de não existir um conceito específico para a inclusão é um problema para a implementação de ideais inclusivos e considera que a mesma se trata de um direito fundamental, obriga a pensar sobre a diferença e sobre a escola e que pode ser um veículo transformador da sociedade.

Tal como já aqui foi mencionado anteriormente, em 1994, com a Conferência Mundial de Educação de Necessidades Educativas Especiais em cooperação com a UNESCO, surgiu a Declaração de Salamanca, que menciona o facto das escolas regulares se deverem apoiar sobre os princípios da inclusão e que a educação é para todos, atendendo devidamente às necessidades das crianças portadoras com deficiência, apresentando ainda alguns procedimentos que visavam a equidade de oportunidades para os indivíduos com deficiência. (Fernandes, 1984) O conceito de «Necessidades Educativas Especiais» que foi reiterado na Declaração de Salamanca, tornou-se mais abrangente do que quando mencionado no Relatório de Warnock, pois deixou clara a inclusão das crianças sobredotadas, crianças de rua, crianças que trabalhem, crianças de populações remotas ou nómadas e crianças de qualquer tipo de minorias, (Izquierdo, 2006) acabando por se tornar uma resposta inclusiva e acarretando a premissa ideal da «educação para todos».

Entende-se por «educação inclusiva» a educação que tem como princípio básico a integração de todos os alunos, independentemente das diferenças que acarretem, quer seja entre etnia, religião, orientação sexual ou deficiência – estas últimas podem ser de carácter, visual, auditivo, intelectual ou motor. Esta perspetiva determina que cada aluno tem as suas particularidades que terão obrigatoriamente de ser vistas como diversidade.

Atualmente, na Agenda 2030 que está em vigor, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável n.º 4 divulga a garantia do acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promove oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

De acordo com (Abrantes, 2021), o conceito de «educação inclusiva», foi tendo cada vez mais impacto ao longo dos anos nas políticas públicas mais concretamente na área das ciências da educação, o que originou diferentes perspetivas, nomeadamente, uma em que se passa por uma sequência de acontecimentos históricos desde a modelação da escola, à exclusão da diferença, à segregação em instituições, à integração em escolas consideradas "regulares", até finalmente se chegar à visão de que a educação inclusiva é um princípio que assume a existência de diferenças a aceitar e respeitar dentro do espaço escolar, e a outra perspetiva é a de que defende que o conceito de "educação inclusiva" desmistifica o modelo tradicional e conservador da escola que afirmava ter desenvolvido programas específicos para formar aqueles que ensinavam crianças consideradas "especiais". Alguns autores defendem que a educação inclusiva vai além disso e que está ligada à justiça social, exigindo uma transformação profunda da escola e aposta numa comunidade de aprendizagem onde todos podem participar e aprender juntos. Afirmam também que esta visão é difícil de implementar, principalmente, num contexto em que os modelos

educativos que predominam são os que estão associados à padronização, avaliação competitiva e concorrência entre escolas e alunos. Uma outra perspetiva que se formou, trata-se da forma como a educação inclusiva tem sido apropriada em políticas educativas de inspiração neoliberal – para os autores que defendem esta visão, o conceito funciona como uma «retórica atrativa» para justificar cortes de investimento público em profissionais e instituições especializadas, impedindo assim a formação de profissionais em áreas específicas e colocando toda a responsabilidade nos professores generalistas, e com isto, cria-se uma divisão de classes, onde os que têm mais possibilidades recorrem às escolas privadas enquanto que quem não tem, optam pelas escolas públicas, e consequentemente, formam-se desigualdades sociais, étnicas e de classe. O objetivo da educação inclusiva aqui seria desconstruir estas desigualdades estruturais, dando às escolas e professores a oportunidade de resolver problemas sociais e políticos. Por fim, falemos de uma última perspetiva acerca do conceito de educação inclusiva, em que o mesmo aborda que os currículos escolares e da avaliação promovem a competição e hierarquização entre alunos, professores, escolas e respetivos agrupamentos e são totalmente o contrário daquilo que se quer dar a entender sobre inclusão. A diversificação curricular pode ter em conta diferentes formatos de aprendizagem, conceção e avaliação, e para isto, era necessário alterar o currículo juntamente com a avaliação, sem ter como base um modelo uniforme que daria de igual forma para todos.

Relativamente ao papel dos professores na gestão da educação inclusiva, Costa, A. M (s.d), justifica que as práticas educativas são influenciadas pela qualidade pessoal e profissional dos professores e na sua forma de educar. Por esse motivo, é necessário investir-se na capacitação dos docentes, seguindo critérios inclusivos e tendo em conta as dimensões políticas, éticas e deontológicas, para que os alunos e toda a sua comunidade escolar estejam envolvidos num ambiente educativo cada vez mais inclusivo. (Direção-Geral da Educação e ESE-IP de Santarém, 2022, p.9)

Segundo Capucha (2010), a educação inclusiva requer uma filosofia de ativação não só por parte dos cidadãos, visando a importância de deixar de ver as pessoas como dependentes de apoio ou passivas, sendo que a ideia é capacitá-las para que sejam ativas, autónomas e participando ativamente na sociedade, mas também por parte das instituições, principalmente a escola que tem de ter uma abertura maior, destruir barreiras e realizar um bom acolhimento de todos os alunos. É preponderante que a educação inclusiva não seja apenas vista como um paradigma de ajudar apenas quem tem dificuldades ou diferenças, mas sim como uma força para mudar a escola e a sociedade.

CAPÍTULO II – Metodologia

Este trabalho tem por objetivo principal testar se a LGP poderá eventualmente ser uma opção no currículo escolar do Ensino do 1.º ciclo, isto é, se fará sentido os alunos ouvintes aprenderem LGP como L2 nas escolas, para que a comunicação entre os alunos ouvintes e os surdos seja possível sem que exista uma segregação e exclusão dos alunos surdos em pleno ambiente escolar.

Para dar início à verificação desta possibilidade, foi feita uma investigação puramente qualitativa, porém, recorrendo a duas abordagens de recolha de dados diferentes, nomeadamente, ao método de observação não-participante e a entrevistas a pessoas com perfis adequados ao tema do trabalho, nomeadamente, que tiveram/têm contacto com crianças surdas.

De acordo com Henriques, S. (2014), a escolha das técnicas adequadas para a análise de conteúdo, depende dos objetivos, da pesquisa em si e ainda do posicionamento do investigador, e por esse motivo, a observação não-participante encontra-se adequada ao que este trabalho procura investigar, pois permite entender quais e como são aplicadas as práticas inclusivas numa escola EREBAS e se realmente são aplicadas. As entrevistas, tal como na maioria dos trabalhos de investigação, torna-se conteúdo fulcral para poder analisar as várias perspetivas que o nosso tema desencadeia.

Anteriormente ao que realmente foi executado, foi proposto em reunião com o orientador deste trabalho, realizar atividades lúdicas nas escolas para que houvesse uma forma de unir alunos surdos e alunos ouvintes no mesmo espaço, como por exemplo, jogos de mímica ou atividade desportiva. O objetivo seria ter como observar as interações entre os mesmos. No entanto, devido à proximidade do fim das atividades letivas, apenas me foi possível assistir a aulas de Educação Física com alunos surdos e ouvintes.

Relativamente às entrevistas realizadas, decorreram entre o dia 19 de agosto e o dia 10 de setembro de 2025. Para as mesmas, foi escrito um guião semiestruturado com base nos objetivos principais da revisão de literatura, que pôde servir de apoio para todas as entrevistas que foram realizadas.

Assim, para operacionalizar o objetivo elencado, e seguindo a análise de conteúdo de Bardin (2016), definiram-se seis categorias de análise e respetivas subcategorias (ver Tabela 1).

Estado da Inclusão e Práticas Atuais	• Perceção da inclusão de alunos surdos no sistema educativo; • Quais as práticas inclusivas que existem; • Acompanhamento às famílias de crianças surdas (de que tipo e por quem)
Estratégias pedagógicas e práticas em sala de aula	• Estratégias de aprendizagem; • Relação estabelecida entre crianças surdas e ouvintes
Socialização e Vida Escolar	• Estratégias de socialização; • Medidas de melhoria da comunicação
Formação de Profissionais no Ambiente Escolar	• Formação de LGP à comunidade profissional educativa
Desafios e Perceções de Exclusão	• Desafios percecionados; • Perceção de exclusão (das crianças surdas)
Ensino da LGP no 1.º ciclo como L2	• Pertinência da aprendizagem da LGP (como L2) a crianças do 1.º ciclo

Tabela 1 - Modelo de análise das categorias e subcategorias

1. Instrumentos de Pesquisa e Recolha de Dados

1.1 Observação Não-Participante

A observação não-participante foi concretizada durante a primeira semana de junho de 2025, mais concretamente, nos dias 2, 3 e 5 de junho na Escola Básica 2,3 Quinta de Marrocos em Benfica em Lisboa durante três dias/três aulas da disciplina de Educação Física de uma turma de alunos surdos do 8.º ano juntamente com outra turma de alunos ouvintes também de 8.º ano. A escolha desta escola deu-se devido ao facto de a Escola Básica 2,3 Quinta de Marrocos ser uma EREBAS, e coincidentemente, um dos entrevistados, que já é meu conhecido há uns anos, exerce funções como professor de Matemática nesta mesma escola, tornando o processo de comunicação com a administração da escola mais fácil. Outras escolas EREBAS foram contactadas, nomeadamente, a Escola Básica e Secundária Virgílio Ferreira – foi contactada no final de maio de 2025, sendo que responderam atempadamente, mas no dia anterior ao que estava marcado previamente cancelaram a minha ida à escola com a justificação de que o aluno (surdo) não iria estar presente. Por incompatibilidade de horários, não foi possível remarcar uma visita a essa escola. A Casa Pia de Lisboa foi contactada em meados de junho de 2025, no entanto, por falta de resposta atempada aos e-mails enviados por mim, não foi possível assistir a nenhuma aula/atividade devido ao final do ano letivo já ter ocorrido quando a administração respondeu ao meu e-mail.

1.2 Entrevistas

Os entrevistados, como já mencionado anteriormente, foram contactados precisamente por terem um perfil fortemente adequado ao tema desta investigação, ou seja, dentro da área da educação com alunos surdos e da deficiência, nomeadamente: E1 – atualmente, consultora internacional para a UNICEF dos países da África central e dos Balcãs, porém, a sua carreira está relacionada com questões dentro da área da Educação Especial e da Inclusão; E2 – já foi professor da disciplina de História mas tornou-se especialista na área da linguística de LGP e atualmente é Professor na Universidade Católica de Lisboa; E3 – professor da disciplina de Matemática numa EREBAS, tendo até à data lecionado apenas uma turma de alunos surdos; E4 – coordenador técnico no Centro de Recursos de Qualificação e Emprego na Casa Pia de Lisboa de pessoas surdas e Intérprete de LGP.

O meu orientador, considerando que estas pessoas se enquadravam na temática do meu trabalho por já terem estado ligados à educação especial e a lidar com crianças e adultos surdos forneceu-me os contactos de E1 e E4, que foram contactados via e-mail, mas como não estava a obter a resposta no tempo esperado, reforcei a pertinência da realização da entrevista via SMS. E4, forneceu-me o contacto de E2, pois reconheceu que a pessoa teria um perfil bastante próximo e adequado ao meu trabalho e que poderia ser uma mais-valia, sendo que o mesmo foi contacto apenas via e-mail. O E3, já sendo meu conhecido, foi contactado apenas via WhatsApp. Todas as entrevistas foram realizadas via Zoom.

CAPÍTULO III – Análise dos Resultados

Relativamente à análise da observação não-participante nas escolas, foi possível observar durante os 3 dias de aulas de Educação Física que existia uma clara separação entre os alunos surdos e ouvintes. Como forma de auxílio durante as observações, foram tiradas várias notas num caderno, fazendo com que este se tornasse num diário de campo, e nessas mesmas notas, foram desenhados também a forma como os alunos estavam localizados no campo do pavilhão, de forma a ajudar na memória visual. Essas notas encontram-se nos anexos.

No primeiro dia (02/06), a aula foi no pavilhão da escola e era considerada uma aula livre pois como já se encontravam na última semana de aulas, foram-lhes dadas várias opções de modalidades desportivas para realizarem. A turma de surdos, que eram cerca de 8 crianças, era acompanhada por uma intérprete e pelo professor (ouvinte) de Educação Física deles, que sabia falar LGP, mas não era fluente. Esta turma, estava junta a uma turma de ouvintes que tinha também a sua própria docente de Educação Física. A maioria dos MS e MO jogaram futsal uns contra os outros, ou seja, 4 MS contra 5 MO, sendo que os MO utilizavam uma fita azul à tira colo para se distinguirem, cerca de 5 alunos MO e FO jogaram basquete, cerca de 3 MS jogaram voleibol, cerca de 4 FO andaram de patins e cerca de 5 alunos MS e FS jogaram badminton. Onde achei que pudesse existir mais interações seria entre os rapazes que estavam a jogar futsal, mas eles apenas comunicavam entre eles – MS com MS e MO com MO e não MS com MO.

No segundo dia (03/06), a aula foi no pátio e os alunos estavam a andar de bicicletas. Mais uma vez, os alunos surdos estavam separados dos alunos ouvintes e assim permaneceram desde o início da aula até ao fim. Juntamente com a turma dos alunos surdos, estava também a turma que estava presente no dia anterior e estava ainda mais uma turma de alunos ouvintes mais novos. Os professores, que nesse dia, estavam presentes 3 – o dos alunos surdos, a dos ouvintes e o professor da outra turma dos alunos mais novos – formaram um percurso à volta do campo para eles percorrerem com as bicicletas com pinos e outros objetos. A ordem de alunos que fez o percurso foi um pouco mista, mas primeiro foram as duas turmas do 8.º ano (a de surdos e a de ouvintes) e depois foram os mais novos.

No terceiro e último dia (05/06), era a última aula, e consequentemente, era a aula de autoavaliação. Mais uma vez estavam presentes os 2 professores das duas turmas e a intérprete de LGP.

Todos os alunos estavam sentados nos bancos suecos do pavilhão, tinham um papel e uma caneta e tinham de eleger aquele(s) colega(s) que eles achavam que merecia entrar para o «Quadro da Cooperação». Os alunos surdos estavam todos mais para a esquerda enquanto os ouvintes estavam todos mais à direita. Os alunos surdos elegeram apenas colegas surdos bem como os alunos ouvintes elegeram apenas colegas ouvintes. Após a votação, fizeram a autoavaliação e os 4 ou 5 MS foram jogar à bola para fora do pavilhão. As FS ficaram dentro do pavilhão a jogar badminton, apenas uma FS quis andar de patins. Houve também 5 FO que andaram de patins. Havia uma clara separação no espaço onde se encontravam as FO e a FS. Havia 4 FO estavam a interagir bastante entre elas, inclusive a dançar, a cantar e a rirem umas com as outras, enquanto havia apenas 1 FO que estava com mais dificuldades então estava sozinha num canto do pavilhão para se poder apoiar nas grades. A FS era a única que estava focada a andar de patins de um lado ao outro do campo, pois dava para entender que ela também tinha mais dificuldades. Apenas ia interagindo com o professor. Passado pouco tempo, ela foi jogar badminton com as outras FS.

Nestes 3 dias, a única interação mais próxima que vi entre surdos e ouvintes foi neste último dia, quando uma FS e um MO estavam a ajudar-se um ao outro pois a fita divisória que servia para jogar badminton soltou-se do poste da rede de basquete e ambos estavam a tentar prender novamente, mas, nenhum deles falou, estavam simplesmente a ajudar-se.

Relativamente à análise de conteúdo das entrevistas, considera-se pertinente, de acordo com Poirier e Valladon (1983) mencionado em Henriques, S. (2014), recorrer à utilização de sinopses para que se torne um processo simplificado, pois desta forma é possível reduzir a quantidade de material trabalhado sem retirar o foco essencial da entrevista e facilita ainda a comparação de respostas por parte dos intervenientes. No entanto, decidi colocar nessa sinopse as citações que considerei mais relevantes sobre cada temática – esta tabela encontra-se nos anexos.
De forma a facilitar, foi feita a divisão das 9 perguntas do guião por temáticas, sendo que a primeira temática corresponde às 3 primeiras perguntas, a segunda às 4.ª e 5.ª perguntas,

a terceira à 6.ª, a quarta à 7.ª, a quinta à 8.ª e a sexta à última e 9.ª pergunta. Segue abaixo o que cada entrevistado referiu, de uma forma geral, sobre cada temática.

Estado da Inclusão e Práticas Atuais

O E1 começou por destacar a heterogeneidade dentro da comunidade surda, reforçando a ideia expressa na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tal como já foi mencionado anteriormente, e que os alunos surdos têm cada vez mais demonstrado resultados de sucesso escolar – no entanto, esta perceção é contrastada pelo E4, cuja função passa pela inserção de pessoas surdas no mercado de trabalho, revela que há muitas pessoas surdas que chegam das escolas até si com percursos de profunda exclusão, e por esse motivo, não conseguem qualificar-se.

E1 afirmou que nas escolas onde atuou foram aplicadas práticas inclusivas e que a própria educação de surdos era uma delas. Mencionou algumas EREBAS e, tal como E3, indicou a existência de turmas com ILGP e a oferta da disciplina de LGP no ensino bilingue – esta afirmação consolida-se com o que está presente no Decreto-Lei n.º 3/2008 (Artigo 23.º). Além disso, sublinhou que também existem apoios de acordo com as necessidades de cada um, tal como qualquer aluno, independentemente de serem surdos ou não.

E3 partilha uma visão semelhante e refere que desconhece o critério que é aplicado na construção de turmas, segundo ele há alunos surdos integrados em turmas regulares enquanto outros não, porém, indica que poderá estar relacionado com as necessidades educativas de cada um e sugerindo a possibilidade de haver também outros critérios, como por exemplo, a idade:

«(…) *Eu tinha uma aluna com 18 anos, um com 17, um com 16 e apenas uma com a idade expectável no 9.º ano. Portanto, eu acho que naquela altura ainda estavam a agrupar aqueles alunos por um conjunto de critérios que não se cingia só às necessidades educativas* (…).»

O E2, que esteve envolvido em várias leis em Portugal – inclusive nesta supramencionada - critica o modelo atual da inclusão, afirmando que pode promover situações de isolamento:

«*A inclusão é muito bonita, mas se descermos à prática (...) neste momento está num limbo, acho que estamos a recuar muito. É colocar muitas vezes alunos surdos sozinhos dentro de uma sala de aula rodeados de crianças ouvintes. (...) A inclusão quando é mal pensada pode dar origem a uma segregação muito grande*.»

Esta afirmação por parte do E2 vai ao encontro das observações não-participante realizadas no âmbito do trabalho de campo, onde de facto se identificaram situações em que a integração por parte dos alunos surdos não correspondia a uma inclusão social e educativa.

Em relação à pergunta da auscultação às famílias de alunos surdos, sublinha que cerca de fala da questão da intervenção precoce em crianças surdas – o apoio à criança surda e à família através de programas de orientação e formação deve iniciar assim que se obtém o diagnóstico da surdez da criança (Direção-Geral da Educação, 2018), até porque, tal como afirmou E2, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, daí a intervenção precoce se tornar tão imprescindível.

O E3 sente que as práticas inclusivas são aplicadas e que a escola está bem preparada para receber os alunos surdos, e que cada um, independente de ser surdo profundo ou não, tem uma equipa multidisciplinar específica para o ajudar.

O E4, baseado nos depoimentos das pessoas surdas que chegam até ele para procurar emprego, refere que existiu uma certa evolução e que o facto de os ILGP estarem presentes nas escolas foi uma mais-valia, no entanto, diz que ainda existem bastantes lacunas no que toca à inclusão, revelando que "ainda falta muita coisa" para ser concretizada. Mostra ainda que terapeutas da fala, psicólogos, assistentes sociais, intérpretes de LGP que trabalham com alunos surdos e as suas respetivas famílias na Casa Pia de Lisboa/Instituto Jacob Rodrigues Pereira, sendo que estas últimas têm acesso a formações de LGP.

Estratégias pedagógicas e práticas em sala de aula

O E1 destacou que a estratégia mais importante é dar aos alunos a opção de querer seguir o ensino oralista ou o ensino bilingue, enquanto o E2 refere que o ideal seria a criança surda ter contacto com modelos surdos o mais precoce possível – esta afirmação pode constatar-se em Dias, C. (2025), onde a autora refere que na escola onde trabalha foram

introduzidos gestos básicos e foi notada uma grande diferença nas crianças em relação a outras escolas onde trabalhou que não foram introduzidas gestos básicos.

O E3 revelou que a sua estratégia passava pela prática de observar as ILGP em sala de aula para ter também a possibilidade de explicar melhor aos seus alunos, o que acabou por melhorar o funcionamento das suas aulas. Acrescentou que esta estratégia melhorou significativamente a relação com os alunos surdos através de interações, sem ter a ajuda do ILGP. Sobre esta questão, E2 afirma que na maioria das vezes os alunos surdos dentro da sala de aula, apoiam-se e estão bastante focados no ILGP, o que também pude verificar nas observações não-participante.

Relativamente à questão nas interações entre surdos e ouvintes, as perceções entre os intervenientes são distintas:
E1 indicou que as interações eram normais, comuns e faziam-se naturalmente, uma vez que frequentam os mesmos espaços escolares, considerando ainda que os alunos surdos não são segregados.
E2 descreveu que na escola onde foi professor, há uns anos, todos os professores ouvintes eram obrigados a saber LGP então havia uma comunicação básica com os alunos, o que promovia a aprendizagem e era uma forma de envolvimento do aluno.
E3 afirmou que nas aulas interagiam muito bem em língua portuguesa nas turmas de surdos integrados, mas nos intervalos, os surdos integrados juntavam-se com os surdos profundos comunicando em LGP.
E4, não tem contacto com surdos dentro do contexto de sala de aula, tem somente a perceção das pessoas surdas, porém, considera que as dinâmicas dentro da sala de aula são complexas devido à relação professor-aluno, e que na sua perceção, a aprendizagem de pessoas surdas poderia melhorar bastante se os professores tivessem um nível mais aprofundado de conhecimento em LGP, conhecimento este que poderia ser partilhado de melhor forma e não apenas com a existência do ILGP. Refere ainda que muitas vezes o aluno surdo é o elo mais fraco.

Questionei ainda ao E4 se existem interações entre alunos surdos e ouvintes no espaço escolar da instituição onde trabalha e garante que há muita interação por haver alunos ouvintes que sabem LGP, pois é uma instituição que tem oferta da língua para todos os alunos. Revela ainda que é uma linguagem corrente e que este acesso à LGP facilita a

aprendizagem de uma linguagem mais complexa por parte do aluno – não apenas os gestos básicos – reforçando, novamente, a importância da especialização devida dos técnicos.

Socialização e Vida Escolar

O E1 considera que a escola é um espaço de socialização, sendo que, socializar, é o grande objetivo da mesma e que as estratégias utilizadas são subjetivas a cada professor.

O E2 não só indica que existe uma falta de recursos materiais bilingues para alunos surdos bem como que a principal medida a ser tomada seria a obrigação de os professores saberem falar LGP – apesar de não ser legalmente possível impingir a que todos saibam LGP. Constata ainda que os professores são colocados nas escolas por tempo de serviço e não por especialidade e que existe um problema no processo recrutamento e seleção na área da gestão de recursos humanos em educação:

«*uma escola para surdos tem de ter estratégias para sensibilizar os professores, aulas de LGP para ouvintes, principalmente para professores e tentar segurar estes professores (…) tinham de ter pelo menos um contrato de pelo menos 5, 6, 7 anos naquela escola, tanto para os professores poderem estabilizar e insistir na língua, tanto para os alunos terem sempre professores que saibam LGP.*»

E3, toca no mesmo ponto que E2, e refere que a estratégia principal é a existência da disciplina de LGP, mas para os alunos do 5.º ao 9.º ano, sendo que esta é obrigatória para todos na escola onde leciona e considera que é algo que promove as interações, algo que E4 também constatou na temática anterior – o que considero que possa ser uma das respostas à questão de partida deste trabalho.

No caso do E4, apesar de ser da mesma opinião que E2 em relação à revisão dos concursos públicos, só é possível adaptar esta questão em termos gerais e não em contexto escolar devido à sua profissão, contudo, sublinha que o tema das especificidades da surdez deveria ser divulgado de forma a sensibilizar, dando o argumento de que ainda existem imensas pessoas que se referem a pessoas surdas como "surdo-mudo", "mudo" ou até assumem que todos os surdos sabem fazer leitura labial, considerando que são questões que já deveriam estar devidamente esclarecidos dentro da sociedade.

O artigo publicado por Pinto (2017) no jornal Público, fala precisamente sobre estas questões, em tom de curiosidade, sobre a surdez.

Formação de Profissionais em Ambiente Escolar

O E1 relata que os centros de formação de professores e associação de surdos fornecem a formação nas escolas. Porém, E3 afirma que não necessariamente. Na escola onde leciona vão aprendendo LGP de forma autónoma uma vez que existem bastantes profissionais surdos, mas no ano letivo passado houve uma formação de LGP dada por uma professora surda para pessoal docente.

O E2 já tinha revelado acerca da necessidade de formação de LGP a docentes, então questionei apenas sobre a possibilidade de haver formação a outros técnicos, o que o mesmo respondeu que há escolas que têm, no entanto, atualmente, ninguém pode ser obrigado a saber LGP – tal como também já tinha mencionado.

O E4 indica que há formações pontuais aos técnicos na instituição onde atua, o que não concorda, pois é da opinião que os técnicos deveriam ser devidamente habilitados, sendo que ao longo da entrevista vai tocando várias vezes neste ponto – apontando para a questão de que as pessoas surdas muitas das vezes não têm oportunidade de encontrar nenhum tipo de apoio no que toca ao desenvolvimento da sua língua, precisamente por não terem oportunidade de ter o auxílio de técnicos especializados, principalmente das que vêm de outras zonas do país.

Desafios e Perceções de Exclusão

O E1 indica que o maior desafio é compreender as crianças surdas tal como qualquer criança – perceber o seu estilo de aprendizagem, as necessidades, expectativas e interesses.

O E2, falou de um contexto mais geral sem ser dentro do espaço escolar, contudo, tendo em conta que cresceu rodeado de pessoas surdas, não teve nunca nenhum choque de realidade, por isso não encontra desafios, mas como acompanha surdos, nota que eles são excluídos principalmente do acesso à informação, dando a entender que os surdos são constantemente esquecidos.

Referiu ainda que os surdos que vivem na periferia têm outro tipo de oportunidades relativamente aos surdos que vivem no interior do país, revelando que ainda se encontram muitos surdos com ausência de língua e sem acesso a ILGP.
Curiosamente, tal como mencionei acima, o E4 também tocou neste ponto:

«*tem muito a ver com o território, uma pessoa que está em Torres Novas é totalmente diferente de uma pessoa que está em Lisboa e essa desigualdade existe vendo-se profundamente porque os recursos que existem em Torres Novas não são os mesmos que existem em Lisboa (...)*»

Mais tarde acrescenta que algumas pessoas surdas com quem tem contacto relatam a "pobreza" e a indiferença que sofreram por parte dos professores durante o seu percurso académico, alguns até tendo estudado em EREBAS.
Menciona ainda que encontra dificuldades diariamente ao lidar com pessoas surdas pois sente que elas têm imensa dificuldade no acesso à informação – bem como E2 também referiu anteriormente – e deu como exemplo o facto das pessoas surdas não saberem que têm direito ao atestado médico de incapacidade multiuso ou que existem linhas de financiamento a 100% para colocar uma prótese auditiva.

Já E3, que tem uma opinião diferente da dos seus colegas, afirma os alunos surdos não se sentem excluídos dentro da escola, pois ele simplesmente acha que quando os alunos surdos se agrupam estão simplesmente na zona de conforto deles – de acordo com Lima, M.L (2018), a sociedade onde nascemos e crescemos têm influência na maneira como nos ligamos aos outros e partilhar as nossas crenças e valores com pessoas do nosso grupo acaba por nos dar confiança – o que faz total sentido dentro da comunidade surda, pois tal como E4 disse, é conhecida como uma comunidade que se auto isola sobretudo devido a fatores históricos – esta problemática encontra-se mencionada em Moreira, M. (2019), indicando que os ouvintes sempre exerceram poder hegemônico sobre os surdos durante várias décadas.

Pertinência da LGP no 1.º ciclo como L2

E1 destaca que as escolas EREBAS facultam LGP como L2 como opcional para todos os alunos ouvintes. Diz que uma língua se aprende em contacto com os outros, e por isso, os alunos ouvintes vão aprendendo LGP com os alunos surdos no momento das suas interações – revela que as interações entre surdos e ouvintes são interessantes e indica que as escolas regulares têm cerca de 1 aluno surdo, pois ninguém aprende uma língua sozinho, reforçando a ideia de que as escolas EREBAS foram criadas exatamente para haver grupos de alunos a desenvolverem uma língua. Refere ainda que o ensino é oralista e que a LGP como L1 tem de ser ensinada por professores surdos.

E3 indica que se não fosse professor, não concordava, pois é da opinião que fora da comunidade escolar, não há grande contacto com pessoas surdas, mas uma vez que é professor dentro de uma comunidade escolar que já está direcionada para esta questão, concorda, pois se houvesse mais escolas com a possibilidade de adotar o ensino da LGP o mesmo poderia ser introduzido a partir do 1.º ciclo, no entanto, falando do panorama geral do ensino, acredita que a introdução da LGP não se ajustaria.

Já E2, concorda e defende que o ideal seria todos sabermos LGP por ser uma língua oficial, no entanto, refere que já foi tentado várias vezes, mas legalmente não é possível. Informou que já existem ofertas de escola de LGP para ouvintes e revela ainda que tem um grande impacto positivo nas pessoas tanto surdas como ouvintes.

E4 menciona que qualquer pessoa concorda com uma iniciativa dessas, simplesmente, não se revê na forma como é explanada a ideia porque primeiramente precisaria de perceber qual seriam os impactos, a possível adesão e a aceitação da medida. Nota que é importante referir o propósito de aprender LGP e que não é só uma questão de boa vontade nem responsabilidade social, mas sim de conhecimento.

No entanto, indica que a implementação da LGP traria mais oportunidades de emprego principalmente a professores surdos e dá a sugestão que o que podia ser trabalhado seriam as questões da diversidade e inclusão, sendo transversal a qualquer grupo de alunos. Durante a conversa com E4, afirmei que não existe um Programa Curricular de LGP como L2 e sustenta também, tal como E3, que esse é outro dos motivos pelos quais não se revê na apropriação da ideia do meu trabalho, pois indica novamente que seria algo que deveria ser devidamente trabalhado e que se afasta de diversas opiniões que circulam.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo investigar a pertinência da implementação do Ensino da disciplina de LGP essencialmente, no 1.º ciclo, como L2, ou seja, para alunos ouvintes.

Para responder à questão de partida – como seria feita a comunicação entre alunos surdos e alunos ouvintes – e para concretizar a investigação, foi feita a observação de alunos pertencentes a estes 2 grupos, mais concretamente numa EREBAS (Escola EB 2,3 Quinta de Marrocos) durante 3 aulas da disciplina de Educação Física a uma turma de 8.º ano de surdos e outra de ouvintes, e entrevistas a 4 pessoas que lidam ou já lidaram com crianças e pessoas surdas cujo o seu percurso académico e profissional passa por refletir diariamente sobre questões sobre a inclusão e a educação inclusiva. Um dos objetivos do trabalho, para além de testar a ideia, seria também para confirmar se existia a possibilidade de sentimento de exclusão por parte desta minoria em concreto.

O estudo não permitiu fazer uma generalização dos resultados das observações nem das entrevistas, no entanto, existem alguns fatores em comum com a bibliografia, com o que foi observado e com o que foi mencionado por parte dos intervenientes, como por exemplo, em Pedroso, K. & Coelho, O. (2018), um estudo de caso, foram observadas "baixas interações" entre alunos surdos e ouvintes numa EREBAS, assim como no presente trabalho.

Existem algumas questões que não foi possível ficar esclarecida, nomeadamente, questão que acaba por não ficar esclarecida o facto de o último Programa Curricular de LGP que existir ser de 2007 (o mesmo está exposto na página da DGE). Este programa curricular é exclusivo para lecionar LGP como L1 e não como L2, sendo assim, fica por responder que Programa Curricular é que existe para lecionar LGP como L2, precisamente, nas EREBAS, pois nestas os alunos ouvintes têm acesso à disciplina de LGP.

Uma outra questão que fica por responder é o facto de haver turmas de surdos e turmas de surdos integrados. Verificou-se, através das entrevistas que poderá haver mais do que um critério, pois não se trata apenas da questão dos surdos (integrados) que têm implante coclear. Poderão eventualmente ser aqueles que somente os que optam pelo ensino oralista ou tal como o entrevistado mencionou, poderá haver outros critérios, como por exemplo, a idade dos alunos.

No entanto, a minha perspetiva em relação ao ensino oralista é que, este método, apesar de ser uma escolha do aluno, compreende a surdez como doença, que é possível de ser corrigida e estabelece uma perspetiva de que se trata de um défice e/ou uma anormalidade. (Pedroso, K. & Coelho, O., 2018)

Foi citada informação referente à formação dos professores em capítulos anteriores e também foi citada nas entrevistas. Verifica-se que não há professores nem técnicos suficientemente preparados para ensinar através da LGP, quer a nível de língua, quer a nível pessoal, pois muitos deles nem nunca tiveram qualquer tipo de contacto com uma pessoa surda – em contexto de sala de aula será sempre necessário ter um ILGP, pois não é um requisito enquanto agente educativo. Muitos professores conseguem aprender os níveis básicos da língua de forma autónoma, observando as comunicações com o dos alunos surdos e do ILGP, porém, isso não se torna suficiente para realmente lidar com uma criança surda.

Parte-se do pressuposto que esta questão não está a ser devidamente tomada em conta, pois a aplicação de práticas que indiquem uma educação inclusiva nas escolas vai depender do trabalho, quer pessoal, quer profissional, dos professores, mas, para além de haver uma massiva falta de professores principalmente na Área Metropolitana de Lisboa, é notado que existe um problema no que toca à gestão de recursos humanos na educação e ao respetivo trabalho de recrutamento e seleção dos professores. Tal como foi mencionado anteriormente por um entrevistado, os professores atualmente são colocados prioritariamente via qualificação profissional, caso já tenham concluído uma Licenciatura com um estágio integrado ou tenham a profissionalização, e posteriormente, são colocados aqueles que se candidatem via habilitação própria, isto é, baseada na classificação obtida numa Licenciatura sem estágio, sendo que, a classificação académica é sobreposta ao tempo de serviço. Isto para dizer que nada garante aos recursos humanos educativos que algum dos candidatos tenha estabelecido contacto, à priori, com crianças surdas, portadoras de deficiência ou com necessidades educativas especiais.

Outra confirmação a que se chegou foi que existe uma grande desigualdade de oportunidades no país, pois há uma grande diferença entre os surdos do litoral e os surdos do interior, sendo que dois dos intervenientes tocaram neste ponto, dando a entender que os surdos do interior nunca terão a acessibilidade quer a ILGP, serviços, profissionais de

saúde, como até à própria comunicação como a que os surdos do litoral têm, quer sejam crianças ou adultos.

Como em qualquer trabalho de investigação, o presente estudo também apresentou algumas limitações, considerando que a principal é não estar diretamente dentro da área, pois se tivesse em contacto com escolas de uma forma mais frequente, possivelmente teria tido mais possibilidade de chegar às pessoas certas de forma mais eficaz.

As 3 escolas que contactei, uma vez que não foi possível darem-me respostas de forma atempada, dificultou o que realmente estava pensado para concretizar – trabalho de observação através de jogos e/ou atividades didáticas com o objetivo de captar interações entre alunos surdos e ouvintes – dando a entender que o que seria possível seria apenas assistir a algumas aulas – no entanto, de 3 escolas, consegui que 1 escola aceitasse a minha proposta. Apenas foi possível observar aulas de 1 turma de surdos (não integrados), o que poderia ser indicativo de ser normal eles não estarem em contacto com a outra turma de ouvintes. Durante as observações, como foram aulas de Educação Física, complicou um pouco mais a perceção das interações, do que se fossem as atividades didáticas que estavam inicialmente previstas como jogos de mímica. O tempo de espera para a concretização da metodologia não foi apenas por parte das escolas contactadas, infelizmente, alguns dos entrevistados também demoraram algum tempo a dar-me uma resposta. Outra limitação foi a impossibilidade de observação a crianças surdas e ouvintes do 1.º ciclo, pois era o ciclo de estudos onde tinha intenção de ter mais foco por causa da questão da aquisição e aprendizagem da L2.

O facto de as entrevistas realizadas terem sido via Zoom, não que atualmente não seja algo comum, considero que possa ter sido uma pequena limitação, pois uma recolha de dados feita à distância não tem a mesma essência que algo feito de forma presencial.

Teria sido interessante ter feito entrevistas a pessoas surdas para ter também a perceção da comunidade, no entanto, foi apenas uma questão de tempo.

Observa-se assim que, em geral, a metodologia demorou algum tempo a ser totalmente concretizada.

Outra grande limitação é o facto de não ter sustentabilidade financeira para a implementação da ideia para o alcance necessário. Certamente, é uma ideia pensada a médio-longo prazo, pois levaria anos a que fosse verdadeiramente concluída.

Desta forma, constata-se acima de tudo que o propósito é plausível, até porque existe de facto uma grande problemática, mas o país não tem as devidas condições para se avançar

com este tipo de medidas, pois existe uma escassez gigante de desenvolvimento na sociedade para que se consiga colocar em prática – tal como um dos intervenientes informou – já se tentou várias vezes ser implementar esta ideia e legalmente não é possível. No final de 2024 foi feito um projeto semelhante pelos estudantes do ensino secundário profissional em Torres Vedras no final de 2024: "Mãos que dizem, dedos que falam". No início deste ano foi feita uma proposta do Partido Livre acerca do reforço de LGP nas escolas foi rejeitado pelo Partido do atual governo e o Partido do governo anterior absteve-se. Acaba por demonstrar que não existe muita preocupação com estas questões relacionadas à inclusão da comunidade surda por parte do governo português. Contudo, não consta material, quer bibliográfico, quer metodológico, suficiente para entender a verdadeira pertinência do contexto atual, apenas me é possível compreender que a verdadeira conclusão é a de que apesar de ser uma boa ideia e fazer total sentido, existem ainda algumas lacunas no sistema educativo, tal como já foram mencionadas acima, que não permitem avançar.

Face às evidências, não se limitaria apenas a uma medida pedagógica, tornar-se-ia um passo decisivo e impactante na construção de um sistema educativo verdadeiramente inclusivo, onde a diferença não é vista como um obstáculo. Por esse motivo, recomenda-se criar um Programa Curricular específico para LGP como L2, um reforço da formação inicial e contínua de professores de LGP e ainda formação sobre o que é a educação inclusiva. Seria imprescindível que existissem práticas inclusivas por parte de toda a comunidade escolar e das respetivas famílias.
De acordo com Freitas, L. (2016), podemos ter acesso a algumas sugestões de concretizações de atividades, recursos e materiais didáticos a utilizar para o ensino da LGP a alunos ouvintes, ou seja, como L2.

Em síntese, a presente investigação, embora embrionária e exploratória, evidencia que a introdução da LGP como L2 no 1.º ciclo do ensino básico representa uma oportunidade para reforçar a inclusão e promover a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, tratando-se de um passo fulcral para a construção de uma escola que dê valor à diversidade linguística e cultural e que prepara cidadãos para uma sociedade mais justa e equitativa. Reconhecendo os limites do estudo, torna-se ainda assim pertinente incentivar novas investigações que explorem as potencialidades da LGP e das especificidades da comunidade surda em diferentes níveis do ensino e contextos educativos.

Assim, este trabalho, faz com que seja lançado o desafio de se repensar práticas e políticas educativas que garantam o direito de todos a aprender e a comunicar em igualdade.

Este direito só poderá ser concretizado de forma plena quando todas as escolas reconhecerem e valorizarem realmente a diferença no ambiente escolar, oferecendo meios para cada aluno. A implementação da LGP como L2, na minha opinião, não constitui apenas uma resposta às necessidades dos alunos surdos, mas uma oportunidade de todos os alunos desenvolverem competências.

Neste longo processo de desenvolvimento do direito à educação, com a democratização do ensino, verifica-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, que estabeleceu medidas de garantia aos direitos para uma vida digna, inclusive, com direito à educação estipulado no Artigo 26.º.:

"1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos."

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 26.º, ONU, 1948)

Bibliografia

Abrantes, P. (2021) *Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português.* Revista Portuguesa de Educação, 34 (1), 25-41.

Almeida, D. [et al]. (2009) *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Baptista, J. A. (2009-2010) *Inclusão e desenvolvimento. A face oculta da exclusão escolar. Gestão e Desenvolvimento.* Viseu. Nº 17-18, p. 123-140.

Beaud, S. & Weber, F. (2007) *Guia para a Pesquisa de Campo*. Produzir e analisar dados etnográficos. Editora Vozes.

Câmara Municipal de Torres Vedras (2024) *Mãos que dizem, dedos que falam* [Exposição]. Recuperado em 25 de setembro de 2025, de https://www.cm-tvedras.pt/agenda/detalhes/198617

Capucha, L. (2010) Inovação e Justiça Social: Políticas Activas para a Educação Inclusiva*. Sociologia, Problemas e Práticas*. n.º 63, p. 25-50. Mundos Sociais.

Carmo, H. [et. al]. (2007) *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Carvalho, P. V. (2007) *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Surd'Universo.

Carvalho, P. & Carmo, H. (2023) *Os Institutos de Surdos dos Séculos XVIII e XIX: Centros de Língua Gestual e Cultura Surda*. p. 13-31.

Comissão Europeia. (2021) *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. União da Igualdade: Estratégia sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030*. Bruxelas.

Dias, C. (2025) *Educar para Incluir: a Língua Gestual nas Escolas*. Associação Portuguesa de Surdos. https://apsurdos.org.pt/educar-para-incluir-a-lingua-gestual-nas-escolas/

Direção-Geral da Educação. (2015) *Necessidades especiais de educação: Parceria entre a Escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/necessidades_especiais_de_educacao_parceria_entre_a_escola_e_o_cri_uma_estrategia_para_a_inclusao.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018) *Educação bilingue de alunos surdos: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf

Direção-Geral da Educação & Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. (2022) *Gestão da Educação Inclusiva* [e-book]. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/gestao_da_educacao_inclusiva_2022.pdf

Fernandes (1984) & DGEBS (1992) *Práticas de Autonomia*. Lisboa: Difusora Bíblica.

Fontes, F. (2016) *Pessoas com deficiência em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

França, T. H. (2013) *Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social*. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17, p. 59-73, jul./dez. 2013.

Francisco, L. & Gonçalez, P.R.V.A. (2022) *Modelo Biopsicossocial da deficiência: repositórios institucionais x acessibilidade*. 29° Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. FEBAB.

Freitas, L. (2016) *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino da LGP como Segunda Língua.* Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Henriques, S. (2014) *Análise de Conteúdo* [Recurso educacional]. Universidade Aberta. http://hdl.handle.net/10400.2/4860

Izquierdo, T. M. R. (2006) *Necessidades educativas especiais: a mudança pelo Relatório Warnock* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Lima, M. L.P (2018) *Nós e os Outros*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ministério Público Portugal. (2006) *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* MPP. Lisboa.

Moreira, M. I. P. (2019) *A evolução da educação especial para a educação inclusiva em Portugal: Análise legislativa e desafios práticos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da U.Porto.

Nogueira, J. M. (2019) *As políticas públicas e a qualidade de vida das famílias com crianças com autismo: o caso da intervenção precoce na infância* [Tese de doutoramento,

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. http://hdl.handle.net/10071/18539

Pinto, M. C. (2017) *O que todos deveríamos saber sobre Língua Gestual (em dez pontos)*. Público. https://www.publico.pt/2017/11/14/p3/noticia/o-que-todos-deviamos-saber-sobre-lingua-gestual-em-dez-pontos-1828846

Pedroso, K. & Coelho, O. (2018) *A Educação Bilingue numa EREBAS: diversidade cultural e acesso ao currículo dos alunos surdos*: Estudo de Caso. Repositório Aberto da U.Porto.

Penacho, C. I. B. (2013) *Inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência auditiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Sapientia. http://hdl.handle.net/10400.1/3648

Pereira, A. B. (2019) *A aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa a ouvintes: algumas sugestões e estratégias* [PDF]. Universidade Federal de Santa Catarina.

Rodrigues, D. (2006) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*.

Saragoça, M.J. & Candeias, A. A. (2019) *Da incapacidade à inclusão – O percurso concetual à luz da Legislação educativa portuguesa.* In, A.A. Candeias, (Coord.). *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão (*Cap. 13, pp. 226-243). Évora: Universidade de Évora.

Skliar, C. (1997) *Bilinguismo e Biculturalismo*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Anexos

EREBAS *Escola de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos*

DSR	CONCELHO	UNIDADE ORGÂNICA
NORTE	Braga	AE D. Maria II
	Porto	AE Alexandre Herculano
	Porto	AE de Eugénio de Andrade, Porto
	Porto	Escola Artística Soares dos Reis

DSR	CONCELHO	UNIDADE ORGÂNICA
CENTRO	Castelo Branco	AE Afonso de Paiva
	Castelo Branco	AE Amato Lusitano
	Coimbra	AE Coimbra Centro
	Ílhavo	AE de Ílhavo

DSR	CONCELHO	UNIDADE ORGÂNICA
LVT	Lisboa	AE Quinta de Marrocos
	Lisboa	AE Vergílio Ferreira
	Lisboa	Escola Artística António Arroio
	Setxal	AE Terras de Larus
	Setxal	ES Amora
	Torres Novas	AE nº 2 de Torres Novas

DSR	CONCELHO	UNIDADE ORGÂNICA
ALENTEJO	Évora	AE n.º 1 de Évora
	Évora	AE n.º 2 de Évora

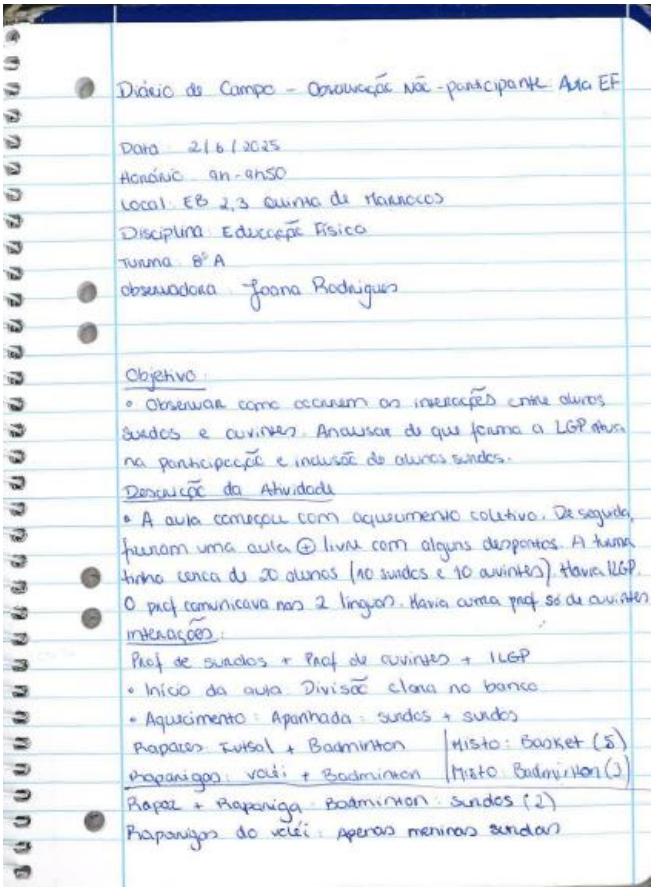
DSR	CONCELHO	UNIDADE ORGÂNICA
ALGARVE	Faro	AE João de Deus

Fig. 1 – Lista de EREBAS em Portugal Continental. Fonte: DGEstE.



Fig.2 – Foto do pavilhão da EB 2,3 Quinta de Marrocos. Fonte: https://aequintademarrocos.pt/escolas/eb-quinta-de-marrocos/

1. Diário de Campo



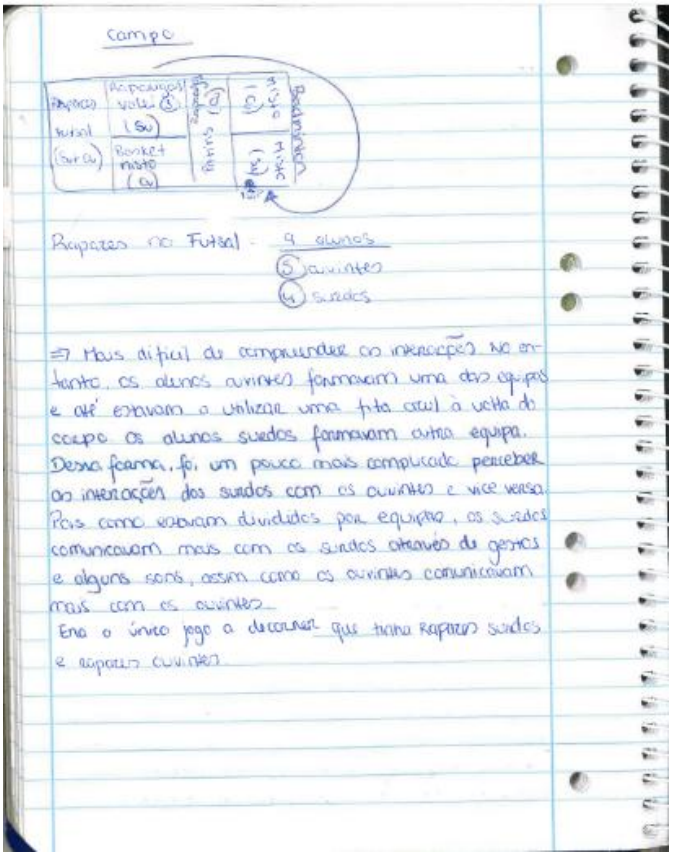
Diário de Campo - Observação Não-participante Aula EF

Data: 21/1/2025
Horário: 9h - 9h50
Local: EB 2,3 Quinta de Marrocos
Disciplina: Educação Física
Turma: 8º A
Observadora: Joana Rodrigues

Objetivo:
- Observar como ocorrem as interações entre alunos surdos e ouvintes. Analisar de que forma a LGP afeta na participação e inclusão de alunos surdos.

Descrição da Atividade
- A aula começou com aquecimento coletivo. De seguida, fizeram uma aula ⊕ livre com alguns desportos. A turma tinha cerca de 20 alunos (10 surdos e 10 ouvintes). Havia LGP. O prof comunicava nas 2 línguas. Havia uma prof só de ouvintes

Interações:
Prof de surdos + Prof de ouvintes + LGP
- Início da aula: Divisão clara no banco
- Aquecimento: Apanhada: surdos + surdos
Rapazes: Futsal + Badminton | Misto: Basket (5)
Raparigas: voli + Badminton | Misto: Badminton (3)
Rapaz + Rapariga: Badminton: surdos (2)
Raparigas do voli: apenas meninas surdas



Campo

Rapazes no Futsal - 9 alunos
(5) ouvintes
(4) surdos

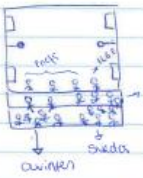
⇒ Mais difícil de compreender as interações no entanto, os alunos ouvintes formaram uma das equipas e até estavam a utilizar uma fita azul à volta do corpo. Os alunos surdos formaram outra equipa. Desta forma, foi um pouco mais complicado perceber as interações dos surdos com os ouvintes e vice versa. Pois como estavam divididos por equipas, os surdos comunicavam mais com os surdos através de gestos e alguns sons, assim como os ouvintes comunicavam mais com os ouvintes.
Era o único jogo a decorrer que tinha Rapazes surdos e rapazes ouvintes

Data 3/6/2025
Horário 8h - 8h50
Local EB 2,3 Quinta de Marrocos
Disciplina: EF
Observadora: Joana Rodrigues
Aula de EF (pátio bicicletas)

INTERAÇÕES

→ 2 profs que não falam LGP e 1 que fala.
→ 1 ILGP
→ Mais do que 1 turma (8ºA e 1 de mais pequenos)

• Os grandes chegaram ao campo [redacted] praticamente todos juntos e assim permaneceram, tanto quando voltaram lá dentro para ir buscar as bicicletas e também quando se sentaram [redacted] nas bancadas do campo.

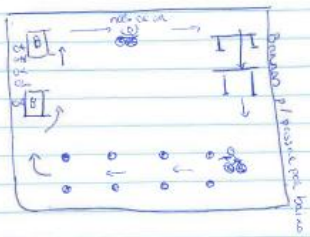


• Começaram a formar uma fila para fazer o percurso que os profs fizeram com pinos amarelos. A ordem foi: 000 S S 0 S0 0 S 0 0 S 0 0 S 0 S S S 0 0

Depois a turma de mais pequenos colocou as capacetes e foram eles andar - só avintes.

Entretanto, alguns quiseram repetir o percurso pelo campo.

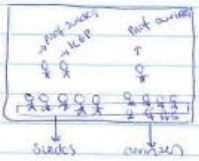
No percurso à volta do pátio estavam umas mesas com umas garrafas para que eles pudessem tirar a garrafa de uma mesa e colocar noutra mais à frente para que pudessem testar o equilíbrio. Depois, tentaram de colocar as 2 mãos no ar.



Data: 5/6/2025 — 2 profs (surdos ouvintes) + 1 ILSP
Horário
Local
Disciplina: EF
Observadora: Joana Rodrigues

Aula de Auto Avaliação → última aula
→ Todos tinham um papel para escrever 1 a 2 nomes p/ eleger colegas para o Quadro da Cooperação, que é basicamente o(s) colega(s) que consideram merecedores de ir para o QC

→ Os surdos estavam a ir escrever todos no mesmo sítio e só estavam a votar nos mesmos colegas surdos enquanto os ouvintes só votavam nos ouvintes.



→ Após a avaliação e a votação p/ Q.C, os rapazes surdos foram jogar lá para fora para o pátio e os rapazes surdos ficaram dentro do pavilhão a jogar Badminton. As 4 meninas estavam a jogar apenas umas c/ as outras. E entretanto houve uma que foi andar de patins.

A única interação que vi entre uma menina surda e um menino ouvinte foi quando a fita divisória se soltou do poste que tem o cesto de basket numa das laterais do campo, e mesmo assim, não falaram, só estavam simplesmente a ajudar-se um ao outro.

A menina surda que estava a andar de patins estava c/ mais 5 ouvintes. Estavam 4 meninas ouvintes a fazer 2 pares e inclusive estavam a fazer coreografias em conjunto. A menina ouvinte que restava estava c/ mais dificuldades então estava sozinha num dos cantos do pavilhão p/ se poder agarrar a um ferro.
A menina surda apesar de se notar que estava com mais dificuldades estava a andar sozinha de uma ponta a outra. A única interação que teve foi c/ a professora que depois lhe deu dicas p/ se equilibrar.
Entretanto, ela desistiu dos patins e foi jogar Badminton com as outras 3 meninas surdas.

2. Guião de Entrevista Semiestruturado

Estado da Inclusão e Práticas Atuais

1. Qual é a sua opinião sobre o estado atual da inclusão de alunos surdos no sistema educativo? São aplicadas práticas inclusivas na escola onde atua? Se sim, quais?

2. Existe algum tipo de auscultação às famílias das crianças surdas (tal como um apoio social ou moral às famílias)?

3. Ao longo do ano letivo, as crianças têm algum contacto com profissionais de saúde, tais como, psicólogos, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas ou até mesmo terapeutas da fala?

Estratégias pedagógicas e práticas em sala de aula

4. Quais as estratégias que usa enquanto agente educativo para promover a aprendizagem dos alunos surdos?

5. Que tipo de relação/interação existe entre crianças surdas e ouvintes durante as aulas e as aprendizagens? E em termos de interação e socialização/brincadeiras e amizades?

Socialização e Vida Escolar

6. Que estratégias tem a escola para potencializar a socialização e interação entre crianças surdas e ouvintes? E que medidas podiam ser tomadas para melhorar a comunicação entre as mesmas?

Formação de Profissionais no Ambiente Escolar

7. No meio escolar onde se encontra inserido existe algum tipo de formação de LGP ao pessoal docente, não docente e outros profissionais?

Desafios e Perceções de Exclusão

8. Qual foi o maior desafio que sentiu ao lidar com crianças surdas? Considera que as crianças surdas se sentem excluídas?

Ensino da LGP no 1.º ciclo como L2

9. Concordava com a existência da disciplina de Introdução à Língua Gestual Portuguesa no ensino do 1.º ciclo para alunos ouvintes? Porquê?

3. Citações Relevantes dos Entrevistados

Temáticas	E1	E2	E3	E4
Estado da inclusão e práticas atuais	«(…) o que é preciso perceber antes de mais é quando estamos a falar em alunos surdos, não estamos a falar de um grupo homogéneo. São muito diferentes uns dos outros.»	«Ninguém é contra a educação inclusiva, mas o problema da educação inclusiva é que não tem atenção à especificidade linguística da população surda.»	«Nesta escola em específico (…) eu sinto que as medidas são aplicadas e são avaliadas. (…) Tendo em conta a população de alunos surdos que há nesta escola (…) sinto que a escola está muito bem apetrechada para os receber.»	«Quando eu falo de pessoas surdas, há aqui uma diversidade imensa (…) a nível da nossa intervenção, temos em conta todos os detalhes de quando falamos de uma pessoa surda.»
Estratégias pedagógicas e práticas em sala de aula	«As famílias e os próprios alunos podem optar se querem seguir o ensino linguista ou o ensino bilingue (…) essa é se calhar a estratégia mais importante.»	«Aqui não há segredo nenhum. O ideal é que a criança surda tenha contacto com modelos surdos o mais precoce possível e que interaja desde bebé com modelos surdos.»	«Ao início não sabia muito bem o que fazer, agarrava-me muito às ILGP. Ao longo do tempo apercebi-me (…) que elas não são mais do que tradutoras, e não são obrigadas a perceber de Matemática.»	«Estamos a falar de um mundo perfeito? Não. Porque a especificidade da surdez remete para um conjunto de desafios. Mas na verdade, há muita interação entre ouvintes e surdos.»
Socialização e vida escolar	«Sempre que se trata de alunos surdos profundos cuja LGP é a 1.ª língua, os professores têm de planificar as aulas com o ILGP (…) Não há estratégias especiais para alunos especiais.»	«Quem trabalha com surdos devia saber LGP (…). Na própria seleção de professores não há o cuidado de perceber se os professores têm alguma formação nesta área ou não.»	«Têm essa medida muito direta – estão a aprender a linguagem dos colegas, à partida isso promove a que interajam mais uns com os outros. Depois, muitas das atividades são feitas de modo a integrar os alunos surdos.»	«No espaço da escola há interação. Há alunos ouvintes que sabem LGP, têm feito o seu percurso aqui e aprenderam. (…) Estamos a falar duma interação de uma linguagem corrente.»
Formação de profissionais em ambiente escolar	«São os centros de formação que facultam essa formação, agora o local, maior parte das vezes é nas escolas.»	«Os cursos de LGP como segunda língua para pessoas ouvintes não podem entrar assim no plano curricular de qualquer maneira, normalmente são	«Geralmente, não. (…) É uma coisa que acontece naturalmente, até porque há assistentes operacionais surdos, há professores surdos, portanto, vai acontecer	«Na maior parte das vezes os técnicos não estão devidamente habilitados (…) Neste momento há um conjunto de pessoas surdas a quererem ter acesso a determinados

		ofertas de escola, porque não posso obrigar ninguém a aprender uma língua (…) Pode estar dentro de um leque de opções.»	naturalmente tal como se estivéssemos noutro país.»	serviços na área da saúde e que estão a ter muitas dificuldades.»
Desafios e Perceções de Exclusão	«O maior desafio é compreendê-las, como uma qualquer criança, perceber o seu estilo de aprendizagem, perceber os seus interesses, expectativas, necessidades. Esse é que é o desafio que o professor tem para qualquer aluno.»	«Obviamente que eles são excluídos de muita coisa, principalmente, a nível de acessibilidade à informação (…) a surdez é uma deficiência que é invisível. Se olhar para uma pessoa cega, a sociedade tem tendência a ajudar (…)»	«[Os alunos surdos] interagindo durante as aulas, por vezes, depois agrupam-se apenas com os pares surdos (…) às vezes isso é visualizado como exclusão ou eles estarem a isolar-se da comunidade escolar, eu não sinto isso, eu sinto é que aquilo de alguma forma dá-lhes algum conforto.»	«Existem pessoas que estão em situação de desemprego há muitos anos, até temos algumas situações que lhes disseram que por serem surdos não podiam trabalhar.»
Ensino da LGP no 1.º ciclo como L2	«As escolas que têm alunos surdos, ILGP e professores surdos (…) normalmente facultam LGP [como L2] como disciplina opcional de escola para todos os ouvintes que a queiram frequentar.»	«(…) Podia ser uma opção dentro do currículo nacional.»	«Numa comunidade escolar que já esteja direcionada para aí (…), faria todo o sentido (…) Tornar global no sistema de ensino, eu acho que seria difícil, porque no fundo estamos a tentar adaptar às pessoas a realidade de um conjunto de pessoas. (…) Teríamos de pensar em todas as outras que também têm uma condição específica.»	«Às vezes, mais do que pôr a pessoa a falar LGP, é importante perceber, que elas percebam, o porquê de falar LGP, o porquê de nós conhecermos outro tipo de condição (…).»