

O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso

Sofia Freire
Margarida César

Resumo

Muito embora a inclusão seja um objectivo central nos diversos sistemas educativos, há grupos que se opõem à inclusão de alunos surdos na escola regular. Os principais argumentos prendem-se com as dificuldades destes alunos em se desenvolverem do ponto de vista linguístico, de desenvolverem uma identidade surda positiva e de apropriarem o currículo regular, neste contexto. Em Portugal, legislação recente defende o desenvolvimento de uma abordagem bilingue em contexto regular. Mas que dificuldades a aplicação das novas orientações coloca? Que oportunidades esta opção educativa encerra para os alunos surdos, em termos não só do seu desenvolvimento linguístico, mas também social, emocional e académico? Com vista à resposta a estas questões, estudou-se uma escola do 1º ciclo do ensino básico, durante dois anos. Durante esse período procedeu-se à observação participante dos diferentes participantes, à entrevistas semi-estruturadas e à recolha de documentos relevantes. Para analisar os dados desenvolveu-se um método indutivo-interpretativo de análise de conteúdo. Os resultados iluminam as dificuldades encontradas por esta escola no seu percurso de maior inclusão, que passa entre outros pela criação eficaz de ambientes bilingues, mas também oportunidades de desenvolvimento, que precisam, no entanto, ser acarinhadas para facilitar esta caminhada.

Introdução

O desenvolvimento de uma Educação Inclusiva constitui, hoje em dia, um objectivo central dos diversos sistemas educativos da arena internacional e nacional (Florian, 1998).

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e

respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto institucional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriar as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

A Educação Inclusiva é, actualmente, entendida como a melhor forma de se criar equidade de oportunidades para todos os alunos e de, no futuro, se criar sociedades mais solidárias e justas (César, 2003; Strfmstad, 2003; Thomas, 1997). Com efeito, ao flexibilizar a organização escolar, as estratégias de ensino, a gestão dos recursos e do currículo, enquanto forma de fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos (DEB, 1997), adequando-a aos ritmos, interesses, projectos de vida dos alunos, está-se a facilitar a apropriação de competências consideradas essenciais para "entender, viver e participar numa sociedade complexa como a de hoje" (Rodrigues, 2006, pp. 14/15). Por outro lado, o contacto com a diferença e com a diversidade, num contexto no qual estes aspectos são valorizados e, mesmo, celebrados como uma mais valia para todos, irá permitir desenvolver alunos mais tolerantes e aceitantes da diferença.

É assim, que urge pensar a Educação Inclusiva e os modos como os ideais podem ser transformados em práticas inclusivas. Contudo, a aplicação dos princípios da Educação Inclusiva não se tem mostrado fácil ou isenta de problemas. Muitos autores referem a necessidade de se transformar as escolas, procurando torná-las mais dinâmicas e responsivas a diferentes solicitações e desafios, e mais voltadas para a resolução de problemas, onde a colaboração entre os diferentes agentes educativos jogue um papel fundamental (Ainscow, 1999; Kugelmass, 2001, 2006; Thousand & Villa, 1999).

Mas transformar a escola não é tarefa fácil. Há a referir as crenças e práticas rotinizadas, as resistências, os interesses instalados, as próprias características da sociedade mais ampla, que coloca exigências à escola muito diversas daquelas advogadas pelos princípios da Educação Inclusiva (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Corbett & Slee, 2000; Dyson & Millward, 2000; Evans & Lunt, 2002; Rodrigues, 2003).

No caso da comunidade surda estas questões jogam-se de forma mais proeminente. Com efeito, dados recolhidos pelo Observatório dos Apoios Educativos (2000) revelam-nos uma situação educativa ainda muito desfavorecida no que diz respeito aos alunos surdos. Estes dados, relativos ao ano lectivo de 1998/99, revelam que uma parte dos alunos surdos nas escolas portuguesas (30%) utiliza estruturas fráscas simples no seu discurso oral e apenas 28% dos alunos tem um discurso inteligível. No caso de utilizarem a língua gestual, uma parte (32%) recorre a gestos isolados e apenas 12% dos alunos tem um discurso gestual fluente. Estes dados colocam sérias questões relacionadas com o modo

como estes alunos utilizam a língua, quer enquanto instrumento de comunicação quer enquanto instrumento de aprendizagem (Observatório dos Apoios Educativos, 2000). E de facto, a mesma fonte revela que a percentagem de alunos surdos em níveis de ensino mais avançados vai progressivamente diminuindo, revelando taxas de abandono e de insucesso escolar elevadas nesta população (Observatório dos Apoios Educativos, 2000).

Esta situação não é única de Portugal, sendo que vários autores denunciam níveis de literacia, de numeracia e linguísticos pouco desenvolvidos nos jovens surdos nos seus países (Karchmer & Mitchell, 2003; Knight & Swanwick, 2002; Lacerda, 2000; Leigh & Power, 2004; Lepot-Froment & Clerhaut, 1996). Esta é uma situação inaceitável no contexto político e social no qual vivemos actualmente.

A Inclusão, ao permitir fornecer uma educação de qualidade a todos os alunos, num clima de aceitação da diferença, parece constituir um meio eficaz para se combater o insucesso e abandono escolar de todos os alunos e, logo, também dos alunos surdos (Ainscow & Ferreira, 2003; UNESCO, 1994). Mas a Inclusão de alunos surdos é um assunto polémico: Muitas vezes opõem-se a este movimento, apresentando enquanto argumentos a ameaça que este representa ao desenvolvimento da língua gestual da comunidade surda e de uma identidade surda positiva, bem como as dificuldades com a apropriação bem sucedida do currículo regular (Botelho, 1999; Cohen, 1994; Fields, 1994; Garrestson, 2001; Lebedeff, 2000). Pelo contrário, aqueles que defendem a Inclusão referem o empobrecimento dos currículos fornecidos em escolas especiais, muito centrados nas questões linguísticas, bem como da experiência social dos alunos surdos mantidos separados da sociedade ouvinte (Corker, 1994; Knight & Swanwick, 2002).

Nenhuma das posições é linear, já que ambas apresentam vantagens e limites. Mas há dois aspectos essenciais que necessitam ser tidos em conta neste debate. Por um lado, a necessidade de se criarem oportunidades equitativas de acesso a um currículo comum e sua apropriação bem sucedida. Por outro lado, há que ter em conta as questões linguísticas e comunicacionais dos alunos surdos. É essencial estabelecer uma situação de equilíbrio entre ambos. Com efeito, ao contrário do que acontece com os alunos ouvintes, a maior parte dos alunos surdos não chega à escola com um sistema linguístico bem desenvolvido que lhes permita apropriar não só os diferentes conhecimentos curriculares, como também desenvolver com os outros interações significativas e desafiantes, promotoras de mais desenvolvimento. A escola constitui, para muitos deles, a possibilidade de desenvolverem um sistema linguístico complexo. É assim que é essencial ter em conta as suas necessidades linguísticas e comunicacionais. Mas por outro lado, centrar toda a educação dos alunos surdos nas questões linguísticas pode originar situação muito empobrecedora, quer em termos do conhecimento

e competências apropriadas, quer ainda em termos das suas oportunidades sociais. Para além disso, actualmente é amplamente aceite a ideia que se uma língua não se apropria passivamente, mas através de trocas significativas, com um propósito, em contextos carregados de sentido (Gallaway, 1998; Marscharck, 1993; Vinter, 1996). Ora centrar toda a educação de surdos em questões linguísticas pode-se revelar assim desadequado.

A ideia de um sistema bilingue, através do qual o aluno surdo possa apropriar e desenvolver a língua gestual da sua comunidade surda e a língua da sociedade ouvinte da qual faz parte (na sua modalidade oral e/ou escrita), procurando-se, também, facilitar os contactos entre surdos e ouvintes, como forma de se criarem atitudes mútuas de tolerância e respeito por formas diferentes de estar, de se relacionar e de comunicar, surge no âmbito dos ideais inclusivos. E parece constituir, para muitos autores, a opção educativa mais vantajosa para os alunos surdos, pelas possibilidades de se desenvolverem linguística, social, emocional e academicamente (Amaral, 2002; Knight & Swanwick, 2002; Peisler & Ahlström, 1997; Sim-Sim, 1999; Strong & Prinz, 1997).

Portugal assumiu recentemente o compromisso pela criação e desenvolvimento de um sistema bilingue, de acordo com o qual, os alunos surdos, no 1º ciclo do ensino básico, estão incluídos numa escola regular, procurando-se promover contactos e interações entre alunos surdos e ouvintes, e frequentam as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos, onde se procura satisfazer as suas necessidades linguísticas e comunicacionais específicas, nomeadamente, a apropriação da Língua Gestual Portuguesa (LGP) (Despacho nº. 7520/98, de 6 de Maio).

Ainda que seja claro o empenhamento com a melhoria das condições educativas e com os resultados educativos obtidos pela população surda, é de prever algumas dificuldades na aplicação das novas orientações legislativas. Algumas destas dificuldades têm que ver com a natural resistência dos agentes educativos, aos quais se pede novos modos de funcionamento. Mas prende-se, também, com a necessidade de se facilitar em todos os agentes educativos novas competências. Outras dificuldades surgem no âmbito da própria lei, por vezes, demasiado vaga quanto às orientações e, por vezes, em contradição com outras orientações legislativas.

Estas dificuldades podem constituir autênticas barreiras à concretização dos valores de participação, justiça e equidade social. Foi tendo em conta a situação actual da educação de surdos, bem como a necessidade de compreender o papel que os diferentes agentes educativos podem desempenhar a nível do desenvolvimento cognitivo, social e afectivo dos alunos surdos, que desenvolvemos o presente estudo de caso. Assim sendo, o objectivo deste estudo consiste em analisar o processo de inclusão de alunos surdos numa escola regular do 1º ciclo básico, procurando-se iluminar as dificuldades que esta escola encontrou para fazer

frente aos novos desafios, bem como as oportunidades de novos desenvolvimentos, tendo como pano de fundo o contexto legislativo e educativo actual.

Que resistências se levantam? Como são resolvidas as contradições e ambiguidades do sistema legislativo? Como é que os diferentes agentes educativos ultrapassam as suas próprias limitações e receios? Como interpretam a lei e como a aplicam? Que constrangimentos se colocam à aplicação da lei? Que vantagens, académicas, sociais, emocionais e linguísticas, têm os alunos Surdos de estarem incluídos numa escola regular, seguindo uma abordagem bilingue? Estas são as questões que orientaram o presente estudo.

1. Metodologia

No presente estudo pretende-se, tal como já foi referido, estudar o processo de inclusão de alunos surdos numa escola regular do 1º ciclo do ensino básico, ao longo de dois anos, com o objectivo de iluminar dificuldades e modos como podem ser ultrapassadas, bem como oportunidades que esta opção educativa encerra. Para tal recorreu-se a um estudo de caso (Stake, 1994; Yin, 1989). Este tipo de metodologia é a mais indicada quando se pretende compreender, um fenómeno na sua complexidade, numa situação particular e num determinado contexto, como é o caso da presente investigação (Maykut & Morehouse, 1994; Merriam, 1988).

1.1. Participantes

Para compreender o modo como a escola responde às novas exigências de inclusão, procurou-se conhecer a perspectiva e as vivências dos diferentes agentes educativos

Em primeiro lugar, e já que a participação e a qualidade da educação que a criança surda recebe constituem aspectos centrais do problema em estudo, procurou-se conhecer a qualidade das suas interações e relações com os outros, bem como as suas vivências emocionais, sociais e, também, académicas. Assim, estudaram-se as crianças surdas (todas elas apresentando uma surdez profunda) em cinco contextos distintos: recreio, sala de aula do ensino regular, sala de aula na Unidade, sala de aula de LGP, sessões de terapia de fala. Para além disso, todas elas foram entrevistadas e, para todas elas, recolheu-se informação documental.

Foram enviadas cartas a todos os encarregados de educação dos alunos surdos, explicando-se o teor do trabalho e os objectivos, pedindo-lhes autorização para que os seus filhos participassem no estudo e, também, que eles próprios se constituíssem como participantes no estudo. Foram obtidas cinco respostas positivas, tendo sido estes os alunos que integraram o estudo. No **Quadro 1** apresentam-se os alunos participantes, a sua idade no início do trabalho empírico

e o nível de escolaridade que frequentavam no primeiro e no segundo ano do trabalho empírico.

Quadro 1
Distribuição dos alunos participantes por idades e níveis de escolaridade, no primeiro e no segundo ano do trabalho empírico

	1º ano do trabalho empírico	Idade	2º ano do trabalho empírico
Aluno 1	1º ano	6 anos	2º ano
Aluno 2	2º ano	7 anos	3º ano
Aluno 3	3º ano	9 anos	3º ano
Aluno 4	4º ano	10 anos	5º ano
Aluno 5	4º ano	12 anos	5º ano

Tal como já foi referido, procurou-se também envolver os encarregados de educação pela possibilidade de fornecerem informações importantes, não só em relação às vivências e experiências actuais das crianças, mas também por poderem fornecer elementos importantes acerca da sua história clínica e educacional, bem como acerca de características pessoais relevantes. Para além disso, e uma vez que as crenças, receios, dúvidas e incertezas dos encarregados de educação também exercem efeitos importantes no processo educativo, é importante conhecê-los. É assim que se realizou uma entrevista a todos os encarregados de educação, tendo-se mantido, com alguns deles, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, alguns contactos informais.

As professoras do ensino regular foram escolhidas em função de terem alunos surdos incluídos na sua turma. Foi a professora responsável pelos apoios educativos nesta escola que apresentou a investigadora a cada uma das referidas professoras. Nessa ocasião, a investigadora apresentou o teor e os objectivos do seu trabalho, tendo-lhes pedido autorização para o realizar. Todas elas concordaram, mostrando-se receptivas para receber a investigadora nas suas aulas (para as sessões de observação) e para realizar uma entrevista, cuja data ficou marcada na altura desse contacto inicial.

Todas as professoras participantes têm uma ampla experiência profissional, não estando longe de se reformar. A sua experiência com alunos surdos é, no entanto, muito variável. Duas delas têm alguma experiência de ensino de alunos surdos, muito embora reifram, constantemente, que "antes" as coisas funcionavam de forma diferente. As restantes três professoras têm uma experiência de ensino de alunos surdos muito mais recente: duas delas encontravam-se, no primeiro ano do trabalho empírico, a ensinar, pela primeira vez alunos surdos profundos, e a terceira tinha sido, no ano anterior ao início do trabalho empírico, professora dos seus alunos surdos, pela primeira vez. Das cinco professoras, apenas

duas permaneceram no estudo no segundo ano do trabalho empírico, já que as outras três deixaram de ter alunos surdos por vários motivos: reforma, transição de alguns alunos para o 2º ciclo do ensino básico e recusa em ensinar alunos surdos. Procurou-se compreender as percepções, sentimentos e crenças destas professoras em relação às novas orientações políticas, sendo este aspecto essencial quando se pretende compreender o percurso das escolas inclusivas. Para além disso, procurou-se conhecer as suas práticas e o modo como estas interferem na criação de espaços e ambientes mais ou menos inclusivos.

Também em relação aos elementos da Unidade se procurou compreender as suas crenças em relação às novas orientações políticas e conhecer as suas práticas. Todos eles participaram no estudo, tendo sido a Unidade a porta de entrada na escola. Foi a partir daqui que se identificaram os alunos surdos e que se estabeleceram os contactos com as suas professoras do ensino regular.

Ao longo dos dois anos do trabalho empírico a Unidade sofreu uma reorganização, quer em termos dos recursos humanos que a compõem quer em termos do seu funcionamento. Assim, no primeiro ano do trabalho empírico, integravam a unidade:

- duas professoras especializadas em surdez;
- uma terapeuta de fala;
- uma estudante finalista do ensino superior, com conhecimentos de LGP, que exercia a função de intérprete de LGP;
- uma intérprete de LGP que exercia as funções de intérprete, mas também de formadora de LGP;
- uma auxiliar de acção educativa, com experiência na área da surdez;
- uma psicóloga, que coopera com a Unidade, uma vez por semana.

Os alunos encontravam-se divididos em dois grupos distintos, apoiados por cada uma das professoras e funcionando, cada qual, no seu pavilhão. Assim, uma das professoras especializadas era responsável pelo grupo dos alunos mais velhos, todos a frequentar o 4º ano da escola regular. A outra era responsável pelo grupo dos mais novos, sendo este mais heterogêneo em termos dos anos de escolaridade pelo qual os alunos se encontram distribuídos.

No segundo ano do trabalho empírico, a Unidade sofreu, tal como já foi referido, uma reorganização, com a entrada de novos elementos e a saída de outros. Assim, mantiveram-se na Unidade:

- uma das professoras especializadas;
- a terapeuta de fala;
- a estudante finalista a exercer a função de intérprete de LGP;
- a auxiliar de acção educativa;
- a psicóloga.

E, para além destes, integraram a Unidade, pela primeira vez:

- uma formadora de LGP, surda;
- uma docente dos apoios educativos, não especializada.

Para além dos agentes educativos já referidos, participaram, ainda, no estudo:

- a Presidente do Conselho Executivo por fornecer informação importante acerca da escola e das suas opções políticas e estratégicas, com um impacto claro a nível, por exemplo, na alocação de recursos para a Unidade de apoio à educação de crianças e jovens surdos;
- a professora responsável pelos Apoios Educativos, pela posição privilegiada que ocupa, mantendo relações próximas com a escola regular e com a Unidade;

- duas auxiliares de acção educativa da escola regular, por constituírem informantes importantes sobre as crianças surdas e sobre as relações que estabelecem com as outras crianças, bem como sobre as queixas e as dificuldades sentidas pelos professores do ensino regular, dada a relação de proximidade que estabelecem com estes;

- alguns colegas ouvintes dos alunos surdos, por constituírem personagens centrais no processo de Inclusão, já que o que se pretende, também, é aumentar os contactos entre surdos e ouvintes, sensibilizá-los para a questão da diferença e, neste caso da surdez, enriquecer a sua experiência social e humana. Por outro lado, por constituírem informante importantes sobre a experiência dos seus colegas surdos e, mesmo, de outros colegas ouvintes.

1.3. Métodos de recolha dos dados

Enquanto métodos de recolha de dados foram privilegiados a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a recolha documental. Ao observar os alunos surdos em diferentes contextos e a interagir com os diferentes agentes educativos (nomeadamente, professores e colegas) pretendeu-se analisar a sua experiência social e emocional na escola. Para além disso, através das conversas informais mantidas com aqueles observados, pretendeu-se clarificar alguns padrões de interacção e incidentes, bem como informalmente, explorar crenças, atitudes, objectivos. Com as entrevistas pretendeu-se recolher informação acerca de objectivos educacionais, crenças acerca da Inclusão e acerca da educação de surdos, dificuldades e oportunidades que surgem com determinadas situações e práticas. Em particular, com os encarregados de educação, pretendeu-se recolher informação clínica e aspectos da história das crianças surdas relevantes para o estudo em causa. Estes dados foram complementados com a recolha de documentos da escola, nomeadamente, as fichas de avaliação, os projectos individuais, mas também modos de funcionar da escola presentes e passadas e com documentos políticos (e.g., legislação).

1.4. Métodos de análise dos dados

Para analisar os dados, desenvolveu-se um método indutivo-interpretativo de análise de conteúdo baseado nos procedimentos descrito por Miles e Huberman (1994). Iniciou-se o processo de análise dos dados, pela codificação dos resultados brutos recolhidos através das observações, entrevistas e documentos. Este processo permitiu criar indutivamente categorias de análise (i.e. crenças acerca da: educação de surdos, Inclusão, práticas instrucionais, ambiente sócio-emocional, relações entre os diferentes agentes educativos, desempenhos académico, entre outras), que através de um processo iterativo, foram sendo comparadas e contrastadas. A partir deste processo constante de comparação e de contrastação descobriram-se relações entre as categorias, permitindo re-conceitualizar o processo de Inclusão como um todo.

2. Apresentação e discussão dos resultados

2.1. Descrição da escola

A escola estudada é uma pequena escola do 1º ciclo do ensino básico que funciona numa cidade portuguesa capital de distrito, acolhendo alunos de níveis sócio-económicos menos favorecidos e de diversas etnias e grupos sociais (por exemplo, crianças surdas, crianças com síndrome de Down). A maior parte dos professores pertencem ao quadro de nomeação definitiva e 20% a 30% dos professores têm uma vinculação distrital. No primeiro ano do trabalho empírico, esta escola incluía seis docentes dos apoios educativos, duas das quais com uma especialização em surdez.

Esta escola é pequena para o número de alunos que alberga, tendo, como tal, que funcionar em dois turnos: o da manhã (das 8:00h às 13:00h) e o da tarde (das 13:15h às 18:15h) (**Quadro 2**). A Unidade funciona, de uma maneira geral, no primeiro ano do trabalho empírico, entre as 9:00h e as 12:30h. No segundo ano do estudo também passou a funcionar à tarde (**Quadro 2**).

A maior parte das crianças surdas frequentava, no primeiro ano do estudo, o turno da tarde da escola regular, iniciando as suas actividades escolares, na parte da manhã, na Unidade. Apenas três crianças frequentavam o turno da manhã da escola regular. Neste caso, iniciavam as aulas do ensino regular às 8:00h, onde permaneciam até às 9:00h, altura em que a Unidade iniciava as suas actividades. Um destes alunos permanecia na sala de aula até ao intervalo da manhã (10:30h), altura em que transitava para a Unidade onde permanecia o resto da manhã.

No segundo ano do trabalho empírico houve algumas mudanças na equipa da Unidade, que se reflectiram em alterações no seu funcionamento. Assim, esta passou a funcionar também à tarde, a partir das 14:00 horas. Asseguravam o

Quadro 2
Funcionamento da escola regular e da Unidade de apoio à educação de crianças e jovens Surdos

Escola regular	Unidade de apoio à educação de crianças e jovens Surdos
8:00h	9:00h
Intervalo (10:30h – 11:00h)	
13:00h	12:30h
13:15h	14:00h*
Intervalo (15:30h – 16:00h)	16:00h
Turno da tarde	
18:15h	

* No segundo ano do trabalho empírico

funcionamento da Unidade, à tarde, a nova professora não especializada da Unidade, todas as tarde até às 16:00 horas, a formadora de LGP, duas tardes por semana, e a auxiliar de acção educativa da Unidade, todos os dias até às 15:00 horas (Quadro 2).

2.2. Contexto legislativo

A escola estudada encontra-se a viver vários processos de mudança. Por um lado, em termos organizacionais, sofreu um processo de agrupamento vertical e horizontal, que segundo a Presidente do Conselho Executivo, foi imposto por lei, contra a sua vontade e a de outros agentes educativos. Os argumentos que apresenta contra o agrupamento prendem-se, essencialmente, com aspectos burocráticos, de distância física das escolas, da diversidade de formação dos professores bem como da diversidade das populações que cada escola serve, e logo da diversidade de problemas, preocupações e exigências que cada escola tem que enfrentar. Estes aspectos constituíram, segundo a mesma Presidente do Conselho Executivo, verdadeiros obstáculos à realização do projecto educativo. Este nunca chegou a ser elaborado por altura do trabalho empírico.

A ausência do projecto educativo não permitiu à escola pensar uma visão comum, estabelecer objectivos e práticas partilhadas por todos, e, em particular, no caso do surdos, encontrar uma resposta coerente e global para as necessidades e percurso educativo dos surdos.

Esta ausência de uma visão global e coerente nos surdos encontra-se logo reflectida no próprio modo de organizar a resposta educativa: medidas avulsas e pouco coerentes entre si. Por exemplo, o padrão de frequência da escola regular era diferente para cada criança e, na maior parte das vezes, não relacionado

com as suas necessidades, mas sim com aspectos organizacionais e, mesmo, atitudinais. Alguns alunos permaneciam por períodos mais longos ou mais breves da sala de aula regular dependendo da atitude do professor do ensino regular, do horário escolar (manhãs ou tardes) e, mesmo, das necessidades de organização das professoras especializadas e dos seus próprios horários.

Para além disso, a não realização do projecto educativo também não permitiu atenuar um clima de tensão emergente, fruto de outras mudanças que a escola se encontrava a viver, que teve implicações relevantes no modo como se processou a Inclusão dos alunos surdos.

Antes das novas orientações políticas relativas à educação de surdos, a Unidade de educação de crianças e jovens Surdos funcionava como o então denominado Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), segundo um enquadramento integrativo e de acordo com uma filosofia oralista. Este Núcleo acolhia crianças e jovens surdos de todo o distrito, procurando dar-lhes uma educação. E constituía um modelo em termos de recursos humanos, técnicos e materiais. Eram as professoras especializadas as verdadeiras responsáveis pela educação de crianças e jovens surdos sendo estas, nomeadamente, que decidiam quando é que a criança surda estava apta para frequentar o 1º ciclo e em que moldes. As professoras especializadas constituíram-se nesta escola como uma elite de especialistas, às quais eram reconhecidos os seus conhecimentos e competências especializadas, as suas técnicas e estratégias. Contudo, as mudanças legislativas, quer a nível da educação de surdos (Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio), quer a nível das novas funções dos docentes dos apoios educativos (Despacho-Conjuntivo n.º 105/97, de 1 de Julho), provocaram mudanças profundas neste cenário.

Em face dos resultados desanimadores obtidos até então com a população escolar surda segundo uma orientação oralista, foi publicado o Despacho n.º 7520/98, com o objectivo de introduzir "melhorias significativas na qualidade do ensino até aqui prestado" aos alunos surdos (Preâmbulo, Despacho n.º 7520/98). Neste documento, os ambientes educativos bilingues são considerados preferíveis por permitirem o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e, por outro lado, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, facilitando, deste modo, não só o desenvolvimento linguístico, mas também cognitivo, emocional e social das crianças surdas. Assim, de acordo com este documento, para que possam desenvolver a LGP, os alunos com surdez pré-linguística no 1º ciclo básico devem fazer, preferencialmente, o seu percurso escolar numa turma de alunos surdos e receber todo o ensino nesta língua, sem, no entanto, verem prejudicado o seu contacto com os alunos ouvintes e a sua participação em actividades lúdicas e culturais da escola, bem como em áreas curriculares específicas.

Como consequência deste alinhamento por uma política bilingue, a LGP passou a assumir um papel central no processo educativo dos alunos surdos e,

logo, também todos aqueles agentes educativos com conhecimentos acerca da cultura surda e com competências bem desenvolvidas a nível da LGP. É assim que, para além das professoras especializadas e terapeutas de fala, a Unidade passou a integrar outros elementos, tais como intérpretes de LGP e formadora de LGP.

A acrescentar a esta mudança na filosofia inerente à educação de surdos (do oralismo para o bilinguismo), há a referir o alinhamento pelos princípios inclusivos através dos quais se pretende ultrapassar o modelo dual escola regular - educação especial, obrigando a desenvolver uma cultura de colaboração, de diálogo, de troca de saberes e de competências e de aprendizagem constante entre os vários agentes educativos.

De acordo como o Despacho-Conjunto n.º 105/97 sobre as novas funções dos docentes dos apoios educativos, estes passam a ter como funções colaborar com os órgãos de gestão, de coordenação pedagógica e com os professores do ensino regular, no sentido de:

- ajudar na gestão flexível dos currículos;
- ajudar na diversificação de estratégias e métodos educativos, tendo sempre em vista a melhoria do ambiente educativo.

Para além disso, devem identificar as necessidades educativas específicas e, sempre que apropriado, apoiar os alunos e professores no âmbito da sua especialidade e de acordo com as medidas definidas ou previstas no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, para alunos em condição de NEE.

É assim que, com esta nova legislação pretende-se que o docente dos apoios educativos deixe de centrar todo o seu apoio num aluno e passe a colaborar, também, com os outros agentes educativos com vista à melhoria das condições do ambiente educativo, assumindo o apoio individual ao aluno um carácter excepcional (Conselho Nacional de Educação, 1999; Pereira, 1999). Como consequência, o professor do ensino regular passa a constituir o agente principal no trabalho a desenvolver com todos os seus alunos, inclusive aqueles em condição de NEE, desempenhando o docente de apoio um papel essencial ao colaborar com, e ajudar o professor do ensino regular no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas promotoras de sucesso de todos os alunos (Pereira, 1999).

Esta mudança de princípios (e legal) obriga a grandes mudanças nas práticas e das crenças, quer das professoras especializadas, quer das professoras do ensino regular. Não só o objectivo da resposta educativa deixa de ser ensinar a língua oral aos alunos surdos (podendo ser mais uma competência a desenvolver), mas sim facilitar o desenvolvimento e apropriação da LGP e desenvolver um ensino bilingue. Como também, os alunos surdos deixam de ser, exclusivamente, alunos da Unidade para passarem a ser alunos da escola, que tem que lhes providenciar uma resposta educativa adequada (Capa & Rego, 1999).

Contudo, o modo como as novas disposições em relação à educação de surdos foram implementadas, a vacuidade das novas disposições sobre as funções

dos docentes do apoio educativo e, mesmo, das Unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos, e a ausência do projecto escola não facilitaram a procura conjunta de uma resposta para estas questões e, logo, nem a ocorrência de verdadeiras mudanças no modo de pensar e de fazer dos diferentes agentes educativos.

2.3. Crenças e práticas dos diferentes agentes educacionais

Ao tornar a LGP uma peça central na educação de surdos, trazendo para primeiro plano novos personagens, tais como os intérpretes e formadores de LGP, a nova legislação veio colocar as professoras especializadas numa posição fragilizada. Não só a sua formação é oralista, não sendo as professoras utilizadoras fluentes de LGP, como ensinar a ler e a escrever segundo um enquadramento bilingue requer novas competências, que elas não apropriaram. Para além disso, estas professoras vêem-se obrigadas a partilhar, agora, a sua área de actuação com outros profissionais (intérpretes e formadora de LGP), que perante a lei têm um estatuto igual ao seu, mas a quem elas não reconhecem competências (essencialmente, pela sua falta de experiência profissional; todas elas iniciaram o seu percurso profissional há menos de dois anos). Mas, muito embora apresentem pouca experiência, todas as três são, no entanto, utilizadoras fluentes de LGP, competência que as professoras especializadas não apropriaram.

Perante esta situação, a importância da LGP que as professoras especializadas não utilizam de uma forma fluente e a presença de novos agentes educativos na educação de surdos com um estatuto igual ao seu, a quem elas não reconhecem competências, as professoras especializadas moldaram as novas orientações legislativas em função das suas necessidades (e limitações). Muito embora, reconhecem publicamente a importância da LGP na educação de surdos, elas continuam a organizar todas as actividades da Unidade em redor da língua portuguesa, desempenhando a LGP uma função instrumental, i.e., enquanto meio para facilitar a compreensão da leitura. Com efeito, a LGP começa a ser utilizada como veículo de ensino da leitura e da escrita e os novos elementos têm que assistir as professoras especializadas no que diz respeito à LGP – interpretando ou trabalhando os textos em LGP ou português sinalizado, quer na suas salas de aula quer num espaço e tempo próprios. Mesmo a formadora de LGP organiza as suas aulas, que deveriam constituir-se enquanto uma área curricular por excelência, em redor dos textos que foram ou serão trabalhados nas aulas de língua portuguesa. A apropriação e desenvolvimento da LGP deixa de ser um fim em si mesmo, mas um veículo para a leitura assente na compreensão. Como consequência, a escrita ocupa um grande espaço nestas aulas e a conversação, espontânea, com um significado e um propósito, é relegada para segundo plano. As interacções, iniciadas pela formadora de LGP, são muito estruturadas, restringindo-se à identificação, pelas alunas, das palavras escritas que não conhecem e à explicação, em LGP, do novo vocabulário.

Num outro sentido, ao procurar, implicitamente, responsabilizar mais a escola regular pela educação de todos os alunos, inclusive os alunos surdos, o documento sobre as novas funções dos docentes educativos (Despacho-Conjuntivo n.º 105/97) originou algumas áreas de incerteza relativas ao modo de actuação das professoras especializadas e das professoras do ensino regular no que diz respeito aos alunos surdos.

Por um lado, este documento refere a importância do apoio ao professor do ensino regular e, em caso de necessidade, a preferência pelo apoio dentro da sala de aula ao aluno com dificuldades. Mas, por outro lado, com a criação das Unidades, nas quais os alunos surdos são supostos desenvolver a LGP bem como o português escrito e, eventualmente, falado (Despacho n.º 7520/98), parece estar a assumir-se um modelo de atendimento individualizado, fora da sala de aula do ensino regular.

Perante esta ambiguidade, a escola estudada desenvolveu respostas distintas para cada aluno. Aqueles que estão inscritos na escola regular no turno da tarde, frequentam a escola regular durante o tempo lectivo completo e frequentam a Unidade durante as manhãs. No segundo ano do trabalho empírico, o único aluno surdo matriculado no turno da tarde, frequentava a Unidade durante as manhãs e as tardes, participando com os colegas ouvintes em actividades extracurriculares (e.g., natação). Aqueles que foram inscritos no turno da manhã na escola regular, permanecem por breves períodos de tempo da aula regular, após o que são retirados para participarem nas actividades da Unidade.

Todas as professoras do ensino regular referem a necessidade de apoio e orientação pelas professoras especializadas, sendo que as professoras do turno da tarde exigem, mesmo, a presença das professoras especializadas na sua sala de aula. Contudo, na perspectiva das professoras especializadas, o apoio directo na sala de aula é entendido como uma função de subordinação ao professor do ensino regular e, logo, a sua recusa em adoptar essa prática. Elas são as professoras especializadas, cuja principal função consiste em ensinar os alunos surdos a ler e a escrever, sendo que essa função não pode ser desenvolvida num ambiente regular, mas sim nas Unidades. Como resultado, as professoras especializadas fecham-se sobre si mesmo, isolam-se da escola e não fornecem apoio às professoras do ensino regular e entre umas e outras surgiram um conjunto de expectativas negativas, que deram origem a relações muito tensas. As professoras especializadas queixam-se que as professoras do ensino regular não querem aprender ou trabalhar com os seus alunos surdos, querem-nas na sala de aula para que elas desenvolvam todo o trabalho com os alunos surdos. Por outro lado, também as professoras do ensino regular queixam-se da falta de apoio e colaboração das professoras especializadas, sendo estas queixas bastante mais marcadas e exacerbadas entre aquelas professoras que se opõem à Inclusão de alunos surdos.

As professoras do ensino regular que se opõem à Inclusão de alunos surdos na escola regular são aquelas que ensinam no turno da tarde e, logo, aquelas que têm os alunos surdos incluídos durante o período lectivo completo. Estas apresentam como principais argumentos contra a Inclusão as dificuldades de comunicação dos alunos e a sua falta de formação específica para ensinar alunos surdos. Contudo, ao contrário das suas colegas que apoiam a Inclusão, não envidam esforços para ultrapassar estas dificuldades. Exigem a presença das professoras da Unidade nas suas aulas, para fornecer apoio directo aos alunos surdos, e perante a sua ausência fazem como sempre fizeram, i.e., como se não tivessem alunos surdos na sua sala de aula:

- recorrem, essencialmente ao discurso oral, quer nas actividades de exposição de matéria, quer nas instruções sobre actividades a desenvolver, quer ainda na correção de exercícios;
- recorrem raramente a apoios visuais (esquememas, desenhos);
- raramente, procuram situar os alunos ou compreender a natureza das suas dificuldades;
- desenvolvem actividades para toda a turma sem procurar adaptá-las, quer ao nível linguístico dos alunos surdos, quer, mesmo, ao seu nível académico (nalguns casos muito desfasado dos seus colegas ouvintes, como é o caso dos alunos a frequentar o 4º ano).

Como resultado, os alunos surdos não vivem experiências de ensino significativas, pois as suas necessidades acústicas, de comunicação e mesmo de acesso ao currículo regular não são tidas em conta. Fazem cópias mecânicas do quadro ou dos manuais escolares, copiam dos outros, brincam e conversam com os seus colegas surdos ou não fazem nada.

Este cenário é bastante distinto nas salas de aula das professoras que são a favor da Inclusão de alunos surdos. Estas professoras têm o turno das manhãs e, como consequência, os seus alunos surdos estão nas suas salas de aula por, apenas, breves períodos de tempo. Muito embora também refiram as dificuldades de comunicação, a sua falta de formação específica para atender as necessidades destes alunos e a falta de apoio das professoras especializadas, estas professoras procuram ultrapassar estas dificuldades criando ambientes de aprendizagem significativa para os seus alunos surdos. Assim, embora não sejam utilizadoras fluentes de LGP, aprenderam alguns gestos para facilitar a sua comunicação com os alunos surdos (e uma das professoras começou mesmo, no segundo ano do trabalho empírico, a frequentar aulas de LGP) e recorrem a elementos visuais (principalmente, o desenho) para ultrapassar barreiras comunicacionais. Para além disso, desenvolvem actividades específicas para os seus alunos surdos, concebidas tendo em conta o seu nível de desenvolvimento linguístico e académico (desfasado dos seus colegas ouvintes), procurando situá-los, tirar-lhes dúvidas e apoiá-los e

incentivá-los na resolução das actividades. Não obstante as práticas, as competências académicas e linguísticas pouco desenvolvidas das suas alunas surdas, bem como o período (breve) de permanência na sala de aula, não permitiram diminuir o desfazamento existente entre elas e os seus colegas ouvintes.

No que diz respeito à experiência social e emocional dos alunos surdos, muito embora, alguns deles deparem com ambientes na sala de aula regular mais adversos, é de referir que entre estes e os alunos ouvintes vieram a desenvolver-se relações significativas (sobretudo entre os mais novos). Alguns colegas ouvintes começaram a desenvolver um interesse pela LGP, que passaram a encarar como mais uma língua que pode facilitar a comunicação e aprenderem, mesmo, informalmente, alguns gestos que usam nas interações com os colegas surdos. Algumas destas crianças ouvintes tornaram-se muito eficientes na sua comunicação com os colegas surdos, copiando expressões corporais e mímica.

Considerações finais

A Inclusão é um ideal político, filosófico, social e educacional a atingir, mas no seu percurso intervêm inúmeros elementos que o transformam num processo altamente complexo. Não só é de salientar diferentes visões que os diversos agentes envolvidos na educação de surdos têm sobre este processo, que configuram práticas, formas de estar e de se relacionar muito diversas, como também, no caso dos alunos surdos, alguma ambiguidade da lei, que permite a existência de práticas que se afastam dos ideais defendidos. O processo de Inclusão que surge num ambiente de valorização da diferença como meio de melhorar a qualidade da resposta educativa para aqueles mais diferentes, acaba por originar experiências de aprendizagem muito diversas, que em nada têm que ver com as características de cada aluno, e muito distintas dos objectivos afirmados na lei – a melhoria das condições educativas dos alunos surdos e dos seus resultados educativos.

A ausência de um projecto escola poderá ter-se constituído como uma barreira acrescida neste percurso de maior Inclusão. O projecto educativo assume, no novo regime de autonomia, gestão e administração das escolas, um aspecto essencial enquanto veículo para a escola concretizar os princípios e os valores que advoga, bem como as metas e as estratégias que delineou para criar situações de sucesso e de equidade para todos os seus alunos (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). Com efeito, a escola tem agora, legalmente, o poder “de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, Artigo 39). Mas, para tal é essencial que desenvolvesse uma visão comum sobre o que pretende para os seus alunos, tendo em conta as suas características, interesses, projectos de vida e, também, os próprios recursos humanos e físicos

da escola. No caso dos alunos surdos urge desenvolver uma visão comum e coerente sobre a educação de surdos:

- o que pensa a escola e o agrupamento da nova filosofia de educação de surdos? Como vê a LGP e que espaço deveria esta ocupar? Como pode a escola organizar uma resposta educativa consonante com os novos princípios?
- qual o espaço de actuação da Unidade e da escola regular? Que tipo de resposta organizativa permite proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos surdos, ao mesmo tempo que cria uma atmosfera de aceitação e respeito por todos, que promove oportunidades verdadeiras de socialização e de participação e que permite o desenvolvimento de uma identidade surda positiva?

Dadas as mudanças que ocorreram (organizacionais e políticas), este poderia ter sido o momento ideal para se responder a estas questões e para se rever expectativas, crenças e, mesmo, estratégias, modos de acção e de relacionamento. E o projecto educativo, ao fomentar o diálogo, a partilha de ideias e a procura de consensos, poderia ter constituído o veículo por excelência para se proceder a esta mudança de mentalidades, de expectativas e valores e de formas de agir (Madeira, 1985) e o motor para a construção de uma visão comum (DEB, 1999).

A falta de uma visão comum sobre a educação de surdos marcou a forma como foi organizada a resposta educativa, muitas vezes caracterizada pela falta de orientação e de uma meta e objectivos partilhados entre todos. A acrescentar a este vazio, há a referir o ambiente tenso e conflituoso que emergiu entre a escola regular e a Unidade.

É comum, no processo de Inclusão, desenvolverem-se entre os professores do ensino regular e dos apoios educativos relações tensas e conflituosas, fruto, entre outros, de interpretações distintas que fazem das funções de uns e de outros, bem como de expectativas negativas que desenvolvem uns em relação aos outros (Forlin, Douglas, & Hattie, 1996; Morgado, 2003). Com efeito, frequentemente, os professores dos apoios educativos consideram-se mais competentes do que os seus colegas do ensino regular e consideram, para além disso, que os seus colegas do ensino regular não estão tão empenhados e envolvidos com os alunos em condição de NEE como eles estão (Forlin et al., 1996). Por outro lado, é frequente, os professores do ensino regular considerarem que aos professores do apoio educativo faltam competências especializadas, duvidando da sua capacidade de os apoiar na sua sala de aula (Forlin et al., 1996; Morgado, 2003). É este tipo de expectativas que parecem ter marcado as relações que se vieram a desenvolver, de uma maneira geral, entre a escola regular e a Unidade. Mas, se se pretende desenvolver uma educação de qualidade para todos os alunos é essencial modificar este clima, é essencial que ambos os agentes

educativos consigam desenvolver um trabalho em colaboração (Kugelmass, 2001, 2006).

No caso da Inclusão de alunos surdos, a colaboração consiste, mesmo, num requisito fundamental (Gregory, Andrews, McCracken, Powers & Watson, 2004; Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999, 2001). Se os alunos surdos frequentam a sala de aula regular então têm que ser fortemente apoiados no seu desenvolvimento linguístico e nas suas competências de leitura e de escrita, para que possam apropriar com sucesso o currículo regular. Para além disso, os professores do ensino regular têm que se encontrar sensibilizados para as necessidades educacionais, mas também comunicacionais e acústicas dos alunos surdos, de modo a desenvolverem, de uma forma eficiente, estratégias e actividades de aprendizagem. É da sua responsabilidade adaptar estratégias e actividades às características dos seus alunos, inclusive dos alunos surdos, avaliar o seu desempenho e alterar essas estratégias e actividades quando se apercebem que estas não dão os resultados previstos ou desejados (Capa & Rego, 1999; Morgado, 2003). O professor especializado pode desempenhar um papel fundamental em ambas as frentes, quer desenvolvendo um trabalho directo com os alunos surdos na sala de aula ou na Unidade, em articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular, quer apoiando e aconselhando o professor do ensino regular quanto às acomodações necessárias fazer no modo de organizar o processo de ensino-aprendizagem para que sejam satisféitas as necessidades específicas dos alunos surdos (Gregory et al., 2004; Jarvis, 2003; Lynas, 2002; Powers, 1999, 2001).

Para algumas professoras do ensino regular da escola estudada, a falta de apoio das professoras especializadas e a falta de sensibilização para a Inclusão e para as questões relacionadas com a surdez tiveram repercussões claras nas suas crenças e expectativas, tendo originado, nestas professoras, um sentido de desresponsabilização para com os alunos surdos (Antia, Stinson & Gaustad, 2002) e práticas muito negligenciadoras da sua experiência académica. Noutras professoras do ensino regular, a falta de apoio e de sensibilização originou práticas bem intencionadas, às quais faltou, no entanto, uma meta comum e um sentido global para a sua intervenção:

- Quais os objectivos da frequência da sala de aula regular? O que se pretende com esta opção? Promover a apropriação de competências linguísticas e de leitura e de escrita? Promover o acesso ao currículo regular? Em que moldes?
- Quem deve procurar facilitar a apropriação destas competências? A professora especializada? A professora do ensino regular? Ambas? E em que contexto? Na sala de aula regular? Na Unidade?

A indefinição relativamente àquilo que se pretende com a intervenção educativa dos alunos surdos constituiu, de facto, uma grande lacuna da experiência educativa

destes alunos, sendo o seu percurso escolar, ao longo dos dois anos do trabalho empírico, sido caracterizado pela falta de coerência e por um somatório de medidas avulsas, às quais faltou um fim ou uma meta. Mesmo no seio da própria Unidade se observou a mesma incoerência de intervenções e a mesma falta de orientação, com repercussões claras na criação de um ambiente dito bilingue.

Para se criar uma Educação Inclusiva, que permita aos surdos desenvolverem as suas potencialidades e um sentimento de pertença à comunidade, participando, de uma forma efectiva, na comunidade, é necessário respeitar, fundamentalmente, as suas necessidades linguísticas, criando ambientes que lhes permitam desenvolver-se linguisticamente. Mas, para além disso, é necessário derrubar as barreiras que dificultam o desenvolvimento das suas competências de leitura e de escrita e o seu acesso ao currículo regular, bem como as barreiras que lhes dificultam o estabelecimento de relações significativas com pares surdos e ouvintes e com modelos-adultos surdos e ouvintes.

Esta escola encontra-se ainda a realizar os primeiros passos desse percurso. Legislar é importante ao permitir abrir novos caminhos e confrontar os diferentes agentes com novos valores e práticas. Mas, não chega para mudar. É essencial envolver todos os agentes educativos nos novos valores e mobilizá-los para a nova caminhada (Fullan, 2001).

Os alunos podem constituir uma peça fundamental nesta caminhada. É de referir o papel que desempenharam na criação de espaços respeitadores da diferença, ao aproximarem-se dos seus colegas surdos, ao interessarem-se pela sua língua (LGP), encarando-a como mais uma forma de comunicação e ao enviando esforços para aprender alguns gestos, desenvolvendo, nalguns casos, um sistema de comunicação muito eficiente com os seus colegas e amigos surdos. Os professores do ensino regular podem, igualmente, revelar-se como uma outra peça fundamental, não só pela responsabilização pela experiência académica dos alunos surdos, mas também pela criação de salas de aula respeitadoras da diferença e de formas diferentes de estar e de comunicar, que permitam aos alunos ouvintes ultrapassar os seus receios e inseguranças em relação àquelles que parecem mais diferentes, facilitando a sua aproximação (César, 2003; Antia et al., 2002; Capa & Rego, 1999).

A surdez em si não é uma condição incapacitante. É-o, o facto de surdos e ouvintes não partilharem uma mesma língua (Drasgow, 1998; Knigth and Swanwick, 2002). Assim, a educação de surdos deve procurar não só facilitar o desenvolvimento da LGP nos surdos, mas também em todos aqueles (alunos ouvintes, professores, encarregados de educação, irmãos) curiosos acerca da LGP e que queiram aprender mais acerca desta língua. Nesse sentido, a Unidade não se pode fechar à escola regular e a escola regular não se pode fechar à Unidade. Têm que abrir-se uma à outra, facilitando o encontro de culturas e de línguas e

de formas distintas de estar e de se relacionar, e procurando, () stantemente, ultrapassar as barreiras que encontram no caminho para a Inclusão.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M.A. (2002). *Língua gestual e a leitura em crianças Surdas: estudo experimental de aplicação de um modelo bilíngue*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, Lisboa. [Tese de doutoramento, documento policopiado].
- Antia, S.D., Stinson, M.S., & Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Botelho, P. (1999). Surdos oralizados e identidades Surdas. In C. Skilar (Ed.), *Atualidade da educação bilíngue para Surdos* (Vol. 2, pp. 140-164). Porto Alegre: Medição.
- Capa, A.M., & Rego, D. (1999). No 1º ciclo do ensino básico. In Departamento da Educação Básica (Ed.), *O aluno Surdo em contexto escolar: estratégias de intervenção em contexto escolar* (pp. 29-47). Lisboa: Ministério da Educação.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Cohen, O.P. (1994b). Replacing myths about deafness. In R. Clover, & O.P. Cohen (Eds.), *Implications and complications for deaf students of the full inclusion movement* (pp. 63-65). Washington, D.C.: Gallaudet Research Institute.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 1/99. Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). London: David Fulton Publishers.
- Corker, M. (1994). Integration and deaf people: the policy and power of enabling environments. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French, & M. Oliver (Eds.), *Disabling barriers: enabling environments* (pp. 143-154). London: Sage Publications.
- DEB - Departamento do Ensino Básico (1997). *Normas orientadoras para a realização de apoios educativos nas escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dragow, E. (1998). American Sign Language as a pathway to linguistic competence. *Exceptional Children*, 64(3), 329-342.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Fields, T.E. (1994). Inclusion: is it for all deaf children? *American Annals of the Deaf*, Selected Topic of Interest, 1994: Full Inclusion, 139(2), 168-169.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.
- Foflin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: how accepting are the teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3ª ed.). London: Routledge Falmer.
- Galloway, C. (1998). Early interaction. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 49-57). London: David Fulton Publishers.
- Garrisson, M. (2003). Educational placement options and the unwritten curriculum. In J. Freeman-King (Ed.), *Introduction to Deaf education* (pp. 89-103). Hillsboro: Butte Publications, Inc.
- Gregory, S., Andrews, E., McCracken, W., Powers, S., & Watson, L. (2004). Good practice in deaf education. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students* (pp. 55-65). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Jarvis, J. (2003). "It's more peaceful without any support": what do deaf pupils think about the support they receive in mainstream schools? *Support for Deaf Pupils*, 18(4), 162-169.
- Karchmer, M.A., & Mitchell, R.E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 21-37). Oxford: Oxford University Press.
- Knight, P., & Swanwick, R. (2002). *Working with deaf pupils*. London: David Fulton Publishers.
- Kigelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65.
- Kigelmass, J. (2006). Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and Limitation of Cultural Analyses. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(3), 231-238.
- Lacerda, C.B.F. (2000). O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In C.B.F. Lacerda, & M.C.R. Góes (Eds.), *Surdez: processos educativos e subjectividade* (pp. 51-84). São Paulo: Editora Lovisa, Lda.
- Lebedeff, T. (2000). Algumas reflexões sobre a educação de Surdos. *Revista de Educação*, IX(2), 87-92.
- Leigh, G., & Power, D. (2004). Education of deaf children at the turn of the 21st century. In D. Power, & G. Leigh (Eds.), *Educating deaf students: global perspectives* (pp. xi-xx). Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Lepot-Froment, C., & Clerehaut, N. (1996). Les interactions prélinguistiques entre l'enfant et ses parents. In C. Lepot-Froment, & N. Clerehaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp. 59-82). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lynas, W. (2002). Specialist teachers and inclusion: a case study of teachers of the deaf working in mainstream schools. In P. Farrell, & M. Ainscow (Eds.), *Making special education inclusive* (pp. 151-162). London: David Fulton Publishers.
- Madeira, A.I. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo da escola. *Inovação*, 8 (1/2), 167-189.
- Marschark, M. (1993). Origins and interactions in the social, cognitive and language development of deaf children. In M. Marschark, & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 7-26). Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Merriman, S.B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Observatório dos Apoios Educativos (2000). *Alunos Surdos: relatório relativo ao ano lectivo 1998/99*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, F. (1999). O Observatório dos Apoios Educativos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 65-101). Lisboa: Ministério da Educação.
- Powers, S. (1999). Deaf and hearing impaired pupils learning mainly via aided hearing. In L. Watson, S. Gregory, & S. Powers (Eds.), *Deaf and hearing impaired pupils in mainstream school* (pp. 17-32). London: David Fulton Publishers.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream schools. *Educational Review*, 53(2), 182-189.
- Preisler, G.M., & Ahlström, M. (1997). Sign language for hard of hearing children: a hindrance or a benefit for their development? *European Journal of Psychology of Education*, XIII(4), 465-477.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Sim-Sim, I. (1999). Introdução: linguagem e educação. In Departamento da Educação Básica (Ed.), *A especificidade da criança surda* (pp. 9-17). Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strmstad, M. (2003). "They believe that they participate... but": Democracy and inclusion in Norwegian schools. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 33-47). London: Kluwer Academic Publishers.
- Strong, M., & Prinz, P.M. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(1), 37-46.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thousand, J., & Villa, R. (1999). Inclusion: welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. *Special services in the schools*, 15(1-2), 73-108.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.
- Vinter, S. (1996). Construction de la communication vocale. In C. Lepot-Froment, & N. Clerehaut (Eds.), *L'enfant sourd: communication et langage* (pp. 25-58). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Yin, R.K. (1989). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto,
Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio
Decreto n.º 7520/98, de 6 de Maio
Decreto-Lei n.º 105/97, de 1 de Julho