



Nº Aluno:2019110128

O processo de ensino aprendizagem do português como língua segunda por crianças surdas com necessidades educativas especiais, e a utilização da língua gestual portuguesa e das tecnologias informáticas de comunicação aumentativa e alternativa na elaboração de materiais didáticos digitais para o ensino básico.

(Versão corrigida e melhorada, após defesa pública)

Maria Manuela dos Santos Pereira Gomes da Silva

Projeto de Mestrado em português como língua segunda e estrangeira

Orientador: Professora Doutora Maria Leonor Santa Bárbara de Carvalho

fevereiro 2022

Apresentação

Projeto apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em português como língua segunda e estrangeira, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Leonor Santa Bárbara de Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e com a coorientação da Doutora Cristiana Ferreira, Professora de Língua Gestual Portuguesa na Faculdade de Letras do Porto.

*“Se perdesse todas as minhas capacidades,
todas elas menos uma,
escolheria ficar com a capacidade de comunicar,
porque com ela depressa recuperaria tudo o resto (...)”*

Daniel Webster (1782-1852)

(Advogado, político e senador dos E.U.A.)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer em primeiro lugar ao meu marido e ao meu filho, pelo apoio e suporte incondicional, pelas palavras de conforto e encorajamento nas alturas mais difíceis quando a resistência e a energia teimavam em esgotar-se, principalmente depois de dias mais intensos e desgastantes no trabalho, e de noites mal dormidas, que teimavam em dominar o meu empenho e vontade em continuar esta jornada. Agradeço-lhes com emoção as horas roubadas ao tempo em família, aos passeios e aos convívios adiados.

A concretização deste trabalho, não teria sido possível, sem os contributos das caríssimas Professoras que tão gentilmente contribuíram com as suas sábias orientações. Neste sentido, deixo o meu agradecimento à Doutora Cristiana Ferreira, professora de Língua Gestual Portuguesa, com quem iniciei a aprendizagem elementar da LGP e que tão gentilmente aceitou ser coorientadora científica deste projeto.

Um agradecimento especial à Doutora Sara Rodrigues, Engenheira Biomédica da ANDITEC, tecnologias de reabilitação, com quem iniciei a aprendizagem na utilização dos softwares educativos e das tecnologias de comunicação aumentativa e alternativa, mais especificamente, a aplicação do GRID 3, para a criação dos materiais didáticos digitais de português como língua segunda para as crianças surdas, ou com deficiência auditiva e necessidades educativas especiais, devido às suas dificuldades de comunicação.

Um especial agradecimento à orientadora científica deste projeto, a Professora Doutora Maria Leonor Santa Bárbara de Carvalho, pela sua dedicação e compreensão pelas minhas dificuldades em concretizar na dimensão exigida, alguns itens deste trabalho, que são reveladores do quanto é importante uma contínua aprendizagem ao longo da vida, principalmente ao nível da utilização das tecnologias informáticas, para a elaboração dos conteúdos educativos digitais.

Por último, mas não em último, um especial agradecimento para a coordenadora do mestrado, a Professora Doutora Ana Maria Martinho Gale, pelo seu apoio e suporte emocional durante a frequência da componente curricular deste mestrado, desenvolvida em tempos críticos e complicados para todos nós, como cidadãos, como profissionais e como estudantes.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

Dedicatória

Gostaria de dedicar este trabalho a todos os meninos e meninas, e a todos os jovens especiais, com os quais tive o privilégio de trabalhar no desempenho das minhas funções como formadora na escola 2+3 da Alapraia, do agrupamento de escolas de São João do Estoril, e aos jovens da minha sala do Centro de Atividades para a Capacitação e Inclusão do Concelho de Cascais, com os quais trabalho atualmente. Uma dedicação especial às jovens meninas que foram o foco motivador da construção deste projeto, com um abraço muito especial à jovem Mariana e à jovem Clara, que foram quem me motivou a realizar as formações de que eu necessitava para a empreender esta jornada nos últimos 2 anos.

A todas estas pessoas especiais, que comigo partilharam os dias de trabalho dos últimos 20 anos, guardo um cantinho especial no meu coração, porque cada uma, de forma direta e indireta, estão envolvidas neste projeto, e as suas constantes necessidades diferenciadas e desafiantes foram o mote para o desenrolar deste trabalho.

Deixo para o fim, o maior agradecimento de todos, dedicando este projeto à pessoa que mais me apoiou ao longo dos últimos meses, a quem foram “roubadas” horas de companhia em troca das horas em frente a este computador.

Esta especial dedicatória é para o meu “faroleiro”, companheiro de viagem, meu maior amigo, confidente e conselheiro na caminhada das nossas vidas em comum. Ao meu marido, o maior dos agradecimentos, pela sua dedicação.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar propostas de materiais pedagógicos em conteúdo digital, para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda, adaptados às crianças surdas com necessidades educativas especiais (NEE), do ensino básico, tendo por base os objetivos curriculares e os descritores de desempenho do português como língua segunda, do Ministério da Educação.

Os materiais propostos serão adaptados ao *Software “GRID 3”, da ANDITEC* (comercialização de tecnologias de reabilitação motora e suporte à comunicação), através da criação de quadros digitais, com aplicação dos símbolos pictográficos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), da biblioteca “*widgit*”, e com a introdução de imagens em língua gestual portuguesa (LGP), visando torná-los mais acessíveis à interpretação e reprodução do português na forma escrita, com o objetivo da promoção do desenvolvimento da comunicação funcional.

Palavras-chave: português como língua segunda (PLS), crianças surdas, necessidades educativas especiais (NEE), comunicação aumentativa e alternativa (CAA), símbolos pictográficos de comunicação (SPC), língua gestual portuguesa (LGP).

Índice de abreviaturas

NEE- Necessidades Educativas Especiais

CAA- Comunicação Aumentativa e Alternativa

LGP- Língua Gestual Portuguesa

PLS- Português, Língua Segunda

SPC- Símbolos Pictográficos de Comunicação

ANDITEC- comercialização de tecnologias de reabilitação motora e apoio na comunicação

GRID- software de comunicação aumentativa e alternativa

ABSTRACT

This work aims to present proposals for pedagogical materials in digital content, for the teaching/learning of Portuguese as a second language, adapted to deaf children with special educational needs (SEN), of basic education, based on the curricular objectives and performance descriptors of Portuguese as a second language of the Ministry of Education.

The proposed materials will be adapted to the *Software "GRID 3"*, by *ANDITEC* (commercialization of motor rehabilitation technologies and communication support), through the creation of digital frames, with application of the pictographic symbols of augmentative and alternative communication (AAC), from the library "*Widgit*", and with the introduction of images in Portuguese sign language (PSL), aiming to make them more accessible to the interpretation and reproduction of the portuguese in the writing form, with the aim of promoting the development of functional communication.

KEYWORDS

Portuguese as a second language (PLS), deaf children, special educational needs (SEN), augmentative and alternative communication (AAC), pictographic symbols of communication (PSC), Portuguese sign language (PSL).

Índice

Apresentação -----	1
Agradecimentos -----	3
Dedicatória -----	4
Resumo -----	5
Índice de abreviaturas -----	5
Abstract -----	6
Índice -----	7
Índice de figuras -----	10
Índice de quadros -----	11
Lista de anexos -----	12
Introdução -----	13
Capítulo I -Enquadramento histórico e teórico	
1.- Objetivo geral -----	15
1.1- Objetivos específicos -----	16
1.2- Caracterização da Surdez -----	20
1.3- Conceito de comunicação e linguagem -----	23
1.4- Desenvolvimento da comunicação e linguagem no caso da população surda	23
1.5- A Língua Gestual como língua materna dos surdos -----	25
1.6- Abordagem histórica da educação de surdos em Portugal -----	28
1.7- A inclusão da criança surda em contexto escolar regular -----	29

1.8- O Bilinguismo-----30

1.9- Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos-----31

Capítulo II- Enquadramento social, fatores de inclusão e exclusão da comunidade surda

2- A Comunidade Surda em Portugal-----33

2.1- As dificuldades de integração da comunidade surda na sociedade-----34

2.2-As relações e as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes-----37

2.3- As Ferramentas informáticas e conteúdos digitais para o ensino dos alunos surdos-----38

2.4-As tecnologias informáticas de tradução da língua gestual-----38

Capítulo III- Retrospectiva sobre os serviços de educação da Criança surda e com NEE e o papel da educação inclusiva.

3-Fundamentação teórica e Princípios gerais da Educação Inclusiva-----43

3.1- Os Centro de Recursos para a Inclusão – CRI-----44

3.2- Competências dos Centros de apoio à aprendizagem no ensino regular-----45

3.3- Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais-----46

3.4- A Comunicação aumentativa e alternativa-----50

3.5-A Educação da criança surda - A língua gestual portuguesa como língua materna.-----52

3.6-Estrutura dos Programas de Português L 2ª para o ensino básico-----53

3.7- O Ensino do português como língua segunda à criança surda-----53

Capítulo IV- Processos de ensino aprendizagem

4- Pedagogia surda - Metodologias diferenciadas de ensino-----	55
4.1- O papel do professor de português como língua segunda na educação da criança surda-----	55
4.2- O Ensino Bilingue nas Escolas regulares do ensino básico-----	56
4.3- Vantagens do ensino bilingue da criança surda nas escolas regulares-----	57

Capítulo V- Enquadramento Metodológico

5- Caracterização e justificação da problemática em estudo-----	58
5.1-Questões de partida – Consultar anexo 1-----	59
5.2- Caracterização da amostra em estudo-----	59
5.3- Recolha de respostas à formulação de hipóteses - Inquérito por questionário-----	59
5.4- Análise de respostas obtidos nos questionários-----	60

Capítulo VI - Planeamento da apresentação do trabalho de projeto

6-Proposta de Materiais Didáticos digitais de ensino do português como língua segunda, para o ensino de crianças surdas com necessidades educativas especiais.-----	61
Conclusão-----	62
Referências bibliográficas-----	64
Anexos-----	70

Índice de figuras

Figura 1- Cartas EKUI- Início - EKUI -----	75
Figura 2- Associação portuguesa de surdos-----	76
Home - Associação Portuguesa de Surdos (apsurdos.org.pt)	
Figura 3 - dicionário internacional para as Línguas Gestuais-----	77
Dicionário de língua gestual SpreadTheSign	
Figura 4 - Avatar “Virtual sign” - Virtual Sign – Língua Gestual Portuguesa-----	77
Figura-5- Digitalizador luminoso- Anditec, Tecnologias de Reabilitação -----	78
Figura 6- “GoTalk Go” - Anditec, Tecnologias de Reabilitação -----	78
Figura 7- “Talker 24” - Anditec, Tecnologias de Reabilitação -----	79
Figura 8- Cubo de comunicação- Anditec, Tecnologias de Reabilitação -----	79
Figura 9- Ferramenta informática “IBM Speech Viewer” - destina-se às pessoas com problemas relacionados à emissão verbal, linguagem e audição. IBM SPEECHVIEWER VERSÃO 1.1 -----	80
Figura 10- Brinquedo Olfativo -“ALFAGEST”- O Design como facilitador para a Inclusão de Pessoas com Surdez HUGO DE ANDRADE MARQUES - PDF Free Download (docplayer.com.br) -----	80
Figura 11- Luva- “Sign Language Translator” - Luva com sensores elétricos que deteta os movimentos e as configurações da língua gestual e traduz em fala. Luva inteligente e aplicativo convertem língua de sinais em fala - Inteligência Artificial (inteligenciaartificial.me) -----	81
Figura 12- “Picto Selector” - Aplicativo de janelas para criar horários visuais, usado por professores e pais, contém mais de 28000 pictos (imagens) Picto-Seletor Suportes visuais gratuitos que você pode fazer para o seu filho. (pictoselector.eu) -----	81
Figura 13- Ilustração da anatomia do ouvido-Fonte: Ouvido humano. Funcionamento do ouvido humano - Mundo Educação (uol.com.br)-----	82
Figura 14- Ilustração das 200 ferramentas digitais para educação, gratuitas ou com versões gratuitas. 200 ferramentas digitais para educação – Linha de Leitura (wordpress.com) -----	82

Índice de quadros

Quadro 1- Rede de Escolas de Referência das Unidades de Apoio Especializado para a Educação de alunos Surdos dos Concelhos da Amadora, Cascais e Sintra, com Centros de apoio à aprendizagem de crianças com NEE.-----	83
Quadro 2 – Quadro de resultados esperados e descritores de desempenho para o português como língua segunda para os alunos surdos do Ensino Básico.-----	84
Quadro 3- Indicadores curriculares do programa português LNM para o ensino básico, níveis A1 e A2, baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.-----	93
Quadro 4 – Análise de materiais multimédia para alunos surdos.-----	97
Quadro 5- Apontamentos e Estratégias Pedagógicas utilizadas em Sala de Aula, com alunos surdos-----	98
Quadro 6 – Objetivos do Programa de Português L2 para alunos surdos, baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (QEER).-----	100
Quadro 7- As práticas pedagógicas do DUA - desenho universal para a aprendizagem. -	101
Quadro 8- Metodologias do DUA no Ensino Bilingue para Alunos Surdos.-----	102
Quadro 9 – Matriz de comunicação para o Professor de alunos surdos com NEE.-----	103
Quadro 10- Classificação do BIAP (Bureau International d’ Audiophonologie) e Tabela de identificação de perdas auditivas e respetiva necessidade de amplificação.-----	110
Quadro 11- Caracterização das Necessidades Educativas Especiais.-----	111
Quadro 12- 200 ferramentas digitais para educação, gratuitas, ou versões gratuitas.-----	113

Lista de anexos

Anexo 1

Inquérito por questionário enviado aos centros de apoio à aprendizagem das crianças surdas, das escolas do ensino básico.

Anexo 2

Proposta de materiais didáticos, para aprendizagem do português como língua segunda para crianças surdas do ensino básico, nos níveis A1 e A2 de proficiência linguística.

- 1- Alfabeto, números, orientação e lateralidade**
- 2- Identificação pessoal, caracterização física e psicológica**
- 3- Identificar os dias, semanas, meses e referências temporais**
- 4- Caracterização física e psicológica**
- 5- Hábitos e rotinas diárias: Alimentação, vestuário e habitação**
- 6- Família e relações parentesco**
- 7- Conhecer os meios de transporte, Comunicação e informação**
- 8- Identificar Formas e cores**
- 9- Natureza, Geografia e Meio Social e laboral**
- 10- Lazer e tempo livre**
- 11- Cumprimentar e Conversar**
- 12- Leitura e interpretação textual**

Introdução

A escolha do tema para a realização deste projeto tem por motivação o meu trabalho como educadora, no Centro de Atividades de Capacitação para a Inclusão de Cascais (CACI), onde desenvolvo atividades de caráter ocupacional e socialmente úteis, para grupos de jovens, que após completarem os 18 anos no ensino regular, são encaminhados pelas equipas dos centros de apoio à aprendizagem. Uma das jovens é portadora de surdez profunda e deficiência cognitiva; a segunda jovem é portadora de tetraplegia parcial, com graves dificuldades de comunicação, devido a um traumatismo crânio encefálico sofrido aos oito anos de idade, quando frequentava o ensino básico. No horário diário de sala, onde se desenvolvem as atividades ocupacionais, está planeada a realização de atividades de estimulação cognitiva, para a manutenção das competências escolares adquiridas. Na fase inicial, pude verificar o grande desafio que me fora proposto, dado que me confrontei com o grave problema comunicacional, visto que não tinha qualquer formação em língua gestual portuguesa e a comunicação com a jovem com tetraplegia cingia-se ao caderno de comunicação aumentativa e alternativa, proporcionando apenas respostas de “sim” e “não”, e “indicação” dos símbolos pictográficos, sobre o que era questionado acerca das suas escolhas diárias ou sobre o seu bem-estar emocional. Confrontada com a minha incapacidade de realizar atividades e exercícios para a manutenção das competências escolares adquiridas pelas jovens no ensino regular, decidi realizar o curso de iniciação à LGP (sigla doravante utilizada para a língua gestual portuguesa), pelo instituto de formação da COGNOS, onde a Doutora Cristiana Ferreira foi minha professora, e posteriormente, aceitou o meu pedido de coorientação científica deste projeto. Nos primeiros dias de contacto com a jovem com tetraplegia, tomei conhecimento que ela levava consigo para a atividade da Terapia da fala o seu computador portátil, onde tinha instalado um *software* de comunicação, com conteúdos didáticos de estimulação cognitiva, que eu desconhecia na altura. Foi desta forma que tomei contacto com o *software* GRID 3 da ANDITEC, onde realizei a formação especializada para educadores com a Engenheira Biomédica, a Doutora Sara Rodrigues.

Sendo a epígrafe deste trabalho, as dificuldades de comunicação entre os alunos surdos com NEE e a comunidade escolar ouvinte, serão abordados ao longo dos capítulos; o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, e a metodologia bilingue no processo de ensino

aprendizagem da criança surda, através da aprendizagem da LGP como língua materna e do português como língua segunda.

Na pesquisa bibliográfica, será realizada uma análise dos estudos existentes sobre o uso das tecnologias informáticas de comunicação aumentativa e alternativa na elaboração de materiais didáticos para as crianças com NEE (sigla doravante utilizada para as necessidades educativas especiais) no ensino básico.

O objetivo geral deste projeto, tem por finalidade a apresentação de materiais didáticos digitais, para aprendizagem do português como língua segunda, com a utilização das ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa, com aplicação dos símbolos da biblioteca *widgit* do *software* GRID 3 da ANDITEC. Justifica-se a escolha desta aplicação informática, por ser o recurso disponibilizado na sala do Centro de Atividades para a Capacitação e Inclusão de Cascais, utilizado como recurso de estimulação cognitiva, para a manutenção das competências escolares.

No decurso deste trabalho, procurar-se-á conhecer as ferramentas tecnológicas de tradução da LGP, e o seu papel na interação comunicacional entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Explorar as aplicações informáticas existentes para a construção de materiais didáticos de uso digital, adaptados ao ensino das crianças surdas e das crianças com NEE que frequentam os centros de apoio à aprendizagem do ensino regular, e conhecer que aplicações e ferramentas são utilizadas pelos docentes na construção dos materiais didáticos para o ensino do português como língua segunda para as crianças surdas com NEE.

Optou-se por uma metodologia de trabalho de natureza qualitativa, dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo, serão indicados os objetivos gerais e específicos deste projeto, subjacentes à temática em epígrafe deste trabalho, com enquadramento teórico e histórico sobre os conceitos da; comunicação, linguagem, surdez, e deficiência auditiva. A inclusão da criança surda em contexto de ensino regular, e caracterização da metodologia bilingue. No segundo capítulo, serão abordadas as temáticas em torno da integração da comunidade surda na sociedade, as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes e o papel facilitador e mediador das tecnologias informáticas de tradução de língua gestual, onde se pretende, através da análise bibliográfica de diversos estudos científicos realizados por vários autores; da informática, da robótica e do *design*, pesquisar a sua utilização e aplicabilidade na tradução da

LGP. Na terceira parte do trabalho, será realizada uma retrospectiva sobre os serviços de educação da criança surda e/ou com NEE, e abordada a estrutura dos processos de ensino aprendizagem da LGP e do PLS na metodologia bilingue e o papel da educação inclusiva no processo de ensino aprendizagem da criança surda.

No quarto capítulo, serão abordados os princípios do ensino bilingue, caracterização da pedagogia surda e das metodologias de ensino diferenciado, e o papel do professor de português como língua segunda na educação da criança surda.

No quinto capítulo, será realizado o enquadramento metodológico, com caracterização da amostra em estudo, justificação da problemática em estudo, e formulação de hipóteses, onde se pretende obter respostas para as seguintes questões de partida:

- 1 –Qual a formação técnica e pedagógica das equipas multidisciplinares dos centros de apoio à aprendizagem.
- 2-Que instrumentos de CAA são utilizados pelas equipas docentes, na elaboração dos materiais didáticos do PLS
- 3-Qual a opinião das equipas docentes, acerca da utilização das ferramentas digitais na elaboração de materiais didáticos adaptados às crianças surdas com NEE.
- 4- Qual o método pedagógico mais utilizado pelos docentes no ensino do PLS às crianças surdas com NEE.

No capítulo VI, serão apresentados os materiais didáticos digitais de ensino do português como língua segunda, adaptados ao software GRID 3, para o ensino das crianças surdas com NEE.

Capítulo I

Objetivo geral

Apresentação de materiais didáticos, através da ferramenta informática do software GRID 3 da Anditec (comercialização de tecnologias de reabilitação motora e suporte à comunicação) para aprendizagem do português como língua segunda, com elaboração de quadros digitais interativos com imagens e vídeos em língua gestual portuguesa e símbolos pictográficos de comunicação aumentativa e alternativa.

Objetivos específicos

- a) Promover a comunicação funcional e a inclusão na vida escolar, familiar e social das crianças surdas com Necessidades Educativas Especiais.
- b) Proporcionar uma aprendizagem interativa, através da comunicação por símbolos pictográficos e vídeos em língua gestual portuguesa.
- c) Promover a interação comunicacional entre a comunidade escolar surda e ouvinte.

1.-Enquadramento histórico e teórico

Como pessoa “surda” caracteriza-se como alguém que não ouve, embora a audição, assim como a visão, seja um dos sentidos sujeito a perdas parciais ao longo da vida, devido a fatores externos (acidentes ou condições de trabalho) ou a fatores internos (doenças). Neste sentido, a surdez encontra-se classificada por graus de severidade, em função da capacidade audiológica de cada indivíduo, designada como hipoacusia, em função do grau de perda auditiva. Segundo o BIAP (Bureau International d’Audiophonologie), o grau de perda auditiva classifica-se em: Hipoacusia ligeira, moderada, severa e profunda, consoante a capacidade do indivíduo para a audição de uma dada frequência sonora, medida em decibéis “dB”, realizado através de um audiograma, (Ver Anexos 2, quadro 10).

Neste capítulo, abordar-se-á a perspetiva da sociedade em relação ao indivíduo surdo ao longo da história, desde a sua estigmatização e discriminação social, até ao reconhecimento dos surdos como membros de uma comunidade social e cultural com direitos iguais aos restantes cidadãos.

Até ao séc. XVII, a educação dos surdos desenvolveu-se maioritariamente em contexto religioso, realizando-se em mosteiros e congregações católicas votadas ao isolamento social, à vida asceta, à castidade, ao jejum, trabalho árduo e ao silêncio. Em algumas congregações, como os mosteiros cistercienses ou a ordem dos cartuchos, obrigavam os monges ao voto do silêncio, onde os gestos eram utilizados como principal fonte de entendimento.

Segundo Amaral (2018:6), algumas destas ordens religiosas acolheram o surdo, e assumiram a responsabilidade pela sua educação religiosa e prática, atribuindo-lhes algumas das tarefas quotidianas dos mosteiros, consideradas inferiores e atribuindo-lhes alguns ofícios artesanais. Contudo, alguns estudos sobre a história dos surdos não são coerentes neste ponto, havendo contradições sobre a contribuição das ordens religiosas na divulgação da língua

gestual. Segundo Reily (2007: 309), “*É preciso entender a prática religiosa monástica em que a comunicação se realizava por sinais e por recados escritos, e perceber e refletir sobre as diferenças do voto de silêncio dos religiosos, e as diferenças na comunicação por sinais pelos monges ouvintes e a necessidade natural da comunicação por sinais na comunidade surda e entender a diferença entre uma opção voluntária de voto ao silêncio e o imperativo natural de viver no silêncio monástico*”. Entende-se que o ensino dos surdos seria mais dedicado à inculcação dos saberes religiosos do que à difusão da comunicação “gestualista”, existindo várias congregações religiosas que praticaram o culto do silêncio; a ordem cisterciense, a dominicana e as carmelitas descalças, são alguns exemplos de congregações que comunicavam por gestos, em que a comunicação oral era bastante limitada. Durante os séculos VI e VII, com o desenvolvimento da língua gestual como língua natural da comunidade surda, o movimento “gestualista”, defendia a individualidade da pessoa surda e a cultura da sua comunidade. Surge também nesta altura, o movimento “oralista”, como método defensor do ensino da palavra falada aos surdos. A oposição dos dois movimentos “oralista” vs “gestualista” manteve-se de forma relevante, determinada pela questão da utilização, ou não, da língua gestual no ensino dos surdos.

Na Alemanha, predominava o ensino da linguagem oral, que consolidou a perspetiva oralista, assim como na Inglaterra. A França defendia o uso do gestualismo, dando origem a duas propostas educacionais distintas; a educação centrada na fala, que deu origem ao que hoje é conhecido como oralismo, e ao gestualismo que se configura como um processo mais pedagógico de educar os surdos centrado na sua língua materna, através de gestos e sinais, na corrente socio antropológica, como referido por Encrevé (2008: 3 a 5).

O Congresso de Milão, em 1880, constituiu a legalização oficial do oralismo como um marco histórico que consolidou a hegemonia do ouvir e do falar, e originou a uma série de reformulações curriculares e novas metodologias nas várias instituições de ensino da época. De acordo com Amaral (2018: 5), antes do séc. XX, os “*Surdos*” eram considerados como “*surdos-mudos*” dado que não oralizavam; só por meados do século XX, é que surge o termo “*pessoa surda*”.

No século XVI, o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) foi o primeiro professor de surdos numa escola que fundou em Madrid, segundo Feijão (2014: 4) “*Ponce de Leon*

desenvolveu um alfabeto manual que permitia ao surdo, soletrar (letra por letra) qualquer palavra. Este alfabeto foi baseado nos gestos simples manuais, usados pelos monges que vivem em silêncio”.

No séc. XVIII, o abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) desenvolveu a sua obra de caridade em Paris, onde em 1750, fundou um abrigo para pobres, tendo decidido dedicar-se à educação religiosa dos surdos, após acolher duas irmãs surdas que comunicavam em língua gestual. Em 1760 o abrigo tornou-se a primeira escola de surdos, atribuindo-se ao abade Charles-Michel de l'Épée o papel de precursor do método “*gestualista*”, que defende que os surdos devem ser ensinados “*através da visão, aquilo que às outras pessoas é ensinado através da audição*”, (L'Épée, cit. Jornal das EREBAS, 2016). O interesse de L'Épée pela educação dos surdos, estava intimamente ligada à sua vocação religiosa, dado que o abade defendia “*que não podia tolerar a ideia de as almas dos surdos-mudos viverem e morrerem sem ser ouvidas em confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras e da Palavra de Deus*”. Segundo Sacks (1989: 16), “*Ele ensinou vários professores de surdos, que na altura da sua morte, em 1789, tinham já criado 21 escolas para surdos na França e na Europa*”.

Ao longo da Revolução Industrial e até ao final do século XIX disputavam-se os métodos oralista e os métodos baseados na língua gestual, de acordo com o estudo de Feijão (2014: 4) “*A primeira escola de correção da fala de portadores de deficiência auditiva foi fundada por Thomas Braidwood em 1817 na Europa. Laurent Clerc (Surdo francês e professor) e Thomas Hopkins Gallaudet (professor ouvinte) fundaram uma escola nos Estados Unidos da América.*” Em França, o educador Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) defendia a utilização da língua gestual como a melhor forma de comunicação entre os surdos, embora defendesse o treino da oralização para os surdos sem deficiência no aparelho fonador, como meio facilitador de comunicação numa sociedade maioritariamente ouvinte.

Em 1880, no Congresso Mundial de Milão, onde se realizou a conferência internacional de educadores de surdos, deliberou-se que a educação “oralista” era mais apropriada que a língua gestual, ficando desde então oficializado o método do “oralismo”, defendendo que a oralização, favorecia a integração dos surdos no mundo dos ouvintes. Em conformidade com Sacks (1989: 20) “*Existiu durante dois séculos uma contracorrente, de professores e pais de*

crianças surdas, com a ideia de que o objetivo da educação dos surdos deveria ser ensiná-los a falar”.

A partir do século XX, com o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, passou a prevalecer o método oralista na educação dos surdos, onde os alunos com maiores problemas de comunicação, apresentam mais dificuldades de participação nos desafios educativos e na aquisição do conhecimento; ou porque os professores desconhecem estratégias alternativas de comunicação; ou porque não foi facilitado ao aluno, o acesso à sua língua materna, a LG, e nem sempre as técnicas de treino da oralização são as mais eficazes. Para garantir a estes alunos meios de expressar as suas habilidades, dúvidas e necessidades, foi necessário descobrir outros meios de os compreender e de perceber como os alunos surdos processavam e construíam o conhecimento. Como forma de colmatar a ineficácia da comunicação oral do aluno surdo e como estratégia pedagógica dos professores em compreenderem e promoverem a interação oral com os alunos, foi aplicada uma via alternativa de comunicação, que costumava ser aplicada a alunos com deficiência cognitiva. Essa área do conhecimento é chamada Tecnologia Assistida (TA), como resposta à resolução das dificuldades funcionais das pessoas com deficiências, e visa solucionar problemas no acesso ao conhecimento, no treino da oralização e na comunicação de intenções das atividades da vida diária e na produção da escrita. A área da (TA) tem por objetivo facilitar e promover as competências de comunicação. Denomina-se por Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e é principalmente destinada a pessoas com problemas de oralização e sem escrita funcional ou com uma dissonância entre a necessidade comunicativa e a sua capacidade em falar e/ou escrever. A comunicação aumentativa tem por objetivo promover e apoiar a oralização, enquanto o sistema alternativo, contempla outras formas de comunicação para além da fala. O primeiro sistema de comunicação foi concebido em 1949 por Charles Bliss, baseado numa linguagem gráfica composta por mais de 3.000 símbolos. No entanto, educadores e terapeutas verificaram grandes dificuldades de manuseamento do sistema Bliss por pessoas com baixo nível cognitivo, tendo sido desenvolvido nos Estados Unidos em 1981, pela terapeuta da fala Roxana Mayer Johnson, os símbolos pictográficos para a comunicação (SPC), composto por um vocabulário simples de 5.000 símbolos, complementado por diversos assuntos e línguas, perfazendo o total de 12.000 símbolos.

1.1 - Caracterização da Surdez

Neste capítulo pretende-se analisar as diferentes abordagens teóricas que têm orientado o estudo da surdez, referindo alguns estudos em torno dos modelos clínico-terapêuticos e socioantropológicos, analisando as diferentes argumentações e perspetivas teóricas, que redimensionam os conceitos sobre a compreensão das diferentes representações sociais do indivíduo surdo.

A visão que temos sobre o indivíduo surdo decorre de um conjunto de representações sociais que se foram alterando ao longo da história e estão sustentadas em diferentes perspetivas. As mais referenciadas são a perspetiva médica, a antropológica e a cultural. Na perspetiva médica, o indivíduo surdo é visto como um deficiente que necessita de reabilitação, enquanto a perspetiva antropológica encara a surdez como uma diferença na identidade cultural e linguística dos indivíduos, como característica comum de pertença a uma mesma comunidade. *“Dois diferentes modelos são facilmente reconhecidos, analisando as amplas literaturas sobre esta área, nos últimos anos, demarcam-se as diferenças entre a perspetiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a conceção socio antropológica de surdez (baseada na noção de diferença)”*, de acordo com Bisol & Sperb 2010: 7). Vulgarmente, associa-se a surdez a uma condição patológica, deficiente e incapacitante, que deve ser “curada” por meio de próteses, terapias da fala e treino auditivo.

A visão médica subentende a reabilitação da deficiência, condicionada a uma perceção redutora do indivíduo enquanto pessoa, em que o objetivo é a superação da não-audição. Referido nos trabalhos de Psicologia de Bisol e Sperb (2010:7-13) *“Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido”*, teorias infundadamente disseminadas pelo senso comum, baseadas na definição de que *“uma deficiência existe quando há um desvio, falta, falha ou imperfeição”*. Segundo este raciocínio, as pessoas surdas têm uma deficiência, porque lhes falta ou está prejudicado o sentido da audição. Estas descrições são frequentes no senso comum de grande parte da população ouvinte, em que se pensa que *“a surdez precisa ser tratada”*. Mas a pessoa surda, como qualquer outra, tem a sua origem cultural e linguística, que não deve ser ignorada, nem desvalorizada, sendo esta a visão contemporânea, de acordo com o conceito antropológico e linguístico, em que a comunidade surda é constituída por falantes da mesma língua gestual, constituindo uma

minoría lingüística e cultural. Estas discussões em torno dos modelos clínico, terapêutico e socioantropológico continuam atuais e são relevantes para se perceber que existem outras maneiras de compreender a surdez, que começam a ser exploradas e estudadas por investigadores de diferentes áreas. Esta assunção desvia o conceito da surdez dos contextos clínicos para o campo dos estudos culturais e antropológicos, que confrontam a noção de “deficiência” (pela afirmação da diferença).

Na década de 70 emergiu o reconhecimento da “cultura Surda”, com o direito a uma educação e política próprias, assim como o direito de manifestar a sua própria visão criativa de ver o mundo e de se relacionar com a sociedade maioritariamente ouvinte. Na década de 80 e no início da década de 90, enfatizou-se a necessidade de caracterizar a comunidade surda num eixo social identitário único, e na segunda metade dessa década, a relação complexa dos surdos com a comunidade ouvinte foi reconhecida e alguns autores passaram a falar de uma subcultura, microcultura ou modelo bicultural.

De acordo com Carmo (2007: 7) *“No conjunto das crianças Surdas incluem-se os alunos Surdos com necessidades educativas especiais, tais como: crianças surdas com problemas nos domínios cognitivo, motor, visual, emocional ou de saúde física. O conceito de deficiente auditivo difere de surdo e caracteriza-se segundo Afonso (2008: 23): “Por surdo será entendido o sujeito que tem uma perda auditiva acima dos 90 DB, sendo portador de uma surdez profunda do tipo neuro-sensorial”*. Esta lesão impede-lhe o acesso à linguagem oral e de se ouvir a si próprio. No deficiente auditivo considera-se haver uma deficiência ao nível da audição que pode ser de carácter permanente ou temporário, que afeta negativamente a progressão e a evolução educacional da criança. Para classificarmos um indivíduo como “surdo”, devem considerar-se os aspetos anatómico-fisiológicos e qualitativos, pois a surdez possui diferentes graus. Existem diferentes formas de classificação da surdez, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), ou a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Oliver Sacks (1989: 11) utilizou a seguinte classificação:

1. *“Audição deficiente, pessoas que só conseguem ouvir alguma coisa com o uso de acessório auditivo e bastante paciência por parte daqueles que lhes falam. Muitos de nós terão pais ou avôs nessa categoria.”*

2. *“Extremamente surdos, muitos em decorrência de uma doença ou lesão no ouvido nos primeiros anos de vida, mas no caso deles, como também acontece com as pessoas de audição deficiente, ainda é possível ouvir e falar, especialmente com aparelhos auditivos de implantação coclear.”*
3. *“Profundamente surdos, que não tem qualquer esperança de ouvir alguma fala. As pessoas profundamente surdas não podem conversar de maneira usual, podem interpretar a leitura labial, usar a língua gestual ou fazer as duas coisas.”*

A Direção Geral de Saúde (DGS 2015: 12), caracteriza a surdez da seguinte forma: *“A surdez ou hipoacusia traduz uma perda de percepção dos sons e da palavra falada. Esta perda é quantificada através de exames audiológicos, e traduz-se o grau da surdez, na perda da audição em decibéis (dB HL)”*. O ouvido humano tem a capacidade de captar sons com frequências que se encontram entre os 20 Hz e os 20 000 Hz, (Hertz “Hz” é a unidade de medida da frequência de um som e corresponde a um ciclo por segundo), segundo (Almeida et al., 2004), ver anexos, quadro 10.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF 2004: 63), as *“Funções auditivas, são funções sensoriais que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização, timbre, intensidade e qualidade dos sons. Inclui: funções auditivas, discriminação auditiva, localização da fonte sonora, lateralização do som, discriminação da fala; deficiências, tais como, surdez, deficiência auditiva e perda da audição”*.

Segundo os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS 2004:12) *“existiam cerca de 275 milhões de cidadãos em todo o mundo com algum tipo de deficiência auditiva ou surdez profunda”*. De acordo com dados atuais da OMS, existem atualmente, cerca de 360 milhões de pessoas com perda moderada a profunda de audição em todo o mundo, sendo as causas principais, a contínua exposição ao ruído, devido a más condições de trabalho, condições genéticas, complicações no nascimento, doenças infecciosas, uso de drogas e a perda de acuidade auditiva decorrente dos índices de envelhecimento da população.

De acordo com Feijão (2014: 8) *“A diferença entre uma deficiência auditiva (DA) e a surdez, caracteriza-se pela carência ou perturbações na clareza da audição na DA, em que a capacidade de ouvir é insuficiente na comunicação de orientações verbais para a realização*

de tarefas por um indivíduo”. As deficiências auditivas podem ser contraídas por lesões no ouvido, devido a infeções no tímpano, contraídas em criança, ou por lesões contraídas na fase adulta por exposição prolongada ao ruído, em contextos de trabalho, (fig.13). A DA pode ser de carácter temporário, sendo ultrapassada com ajuda médica, ou definitiva e segundo o resultado do audiograma que mede a capacidade auditiva do indivíduo, através de um gráfico que regista a leitura em decibéis, os quais indicam o grau de surdez da pessoa, o médico aconselhará quais os implantes cocleares mais adequados.

1.2-Conceito de comunicação e linguagem

No ato de comunicar não está implícita a capacidade do uso da fala; esta é apenas um dos meios utilizados para haver interação na comunicação. Às crianças sem capacidade de utilizar o aparelho fonador deverão ser facilitados suportes técnicos ou digitais de comunicação aumentativa e alternativa com os pares. Para as crianças surdas, em que a sua língua materna é a língua gestual portuguesa, a aprendizagem da língua portuguesa na forma escrita é a forma de comunicar e intervir no mundo dos ouvintes. De acordo com Freitas (2019: 121), *” a maioria das crianças surdas, são filhos de pais ouvintes ”*, que aprendem com alguma facilidade a leitura labial e conseguem verbalizar, dependendo da idade em que recebem apoio da intervenção precoce e da terapia da fala.

Sabendo que comunicar implica interagir, não implica necessariamente a utilização da linguagem falada; há muitas outras formas não verbais de comunicar, através de outros tipos de linguagens: corporais, como a dança; visuais e artísticas, como as artes performativas, as artes plásticas e a música.

1.3-Desenvolvimento da comunicação e da linguagem na população surda

De acordo com Amaral (1993: 27), *“(…) a dificuldade de ser surdo numa sociedade que teima em generalizar os seus próprios padrões a todos sem o respeito e a atenção devidos à diferença. E a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição, respetivamente; e desta “pequena” diferença resulta que os que são surdos não ouvem, logo não têm acesso à língua oral; se quisermos especificar melhor acrescentaremos que a língua oral não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a*

privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão.” No domínio da comunicação, para esta se processar é necessário que ambos os interlocutores comuniquem numa mesma língua, seja ela falada ou gestualizada, desde que o emissor e o recetor entendam reciprocamente as mensagens trocadas. Na comunidade ouvinte, o padrão de comunicação faz-se através de uma língua falada; neste sentido, para o aluno ouvinte, a norma é ouvir e os alunos surdos são considerados não-falantes, devido ao incumprimento da norma padrão. A língua é um dos sentidos naturais, que não podemos adquirir e desenvolver sozinhos, já que precisa de ser estimulada por uma outra pessoa que já possua essa capacidade e que tenha as competências linguísticas desenvolvidas. O aluno surdo apresenta perturbação da acuidade auditiva, sendo a surdez percebida como característica de um membro pertencente a uma minoria cultural e linguística. Estima-se que 90% das crianças surdas sejam filhas de pais ouvintes, de acordo com Freitas (2019: 121), e o acesso à língua gestual é realizado tardiamente, por volta dos três anos no ensino pré-escolar ou aos seis no ensino primário. De acordo com Baptista (2008:30), esta convivência tardia com a língua materna prejudica a criança no seu desenvolvimento cognitivo e social. Em relação à identificação social entre os indivíduos surdos, existe uma maior coesão comunitária e identificação cultural, nos indivíduos que nasceram surdos, comparativamente aos indivíduos que adquiram surdez por causas não congénitas. Ainda que ambos possam aprender e adotar a língua gestual, a diferença entre os indivíduos com surdez congénita e os que a adquirem em consequência de doenças várias reside na identificação cultural e às interações sociais. Deste modo, de acordo com Bisol e Sperb (2010: 7-13), a visão defendida pelos indivíduos surdos é que a surdez não é uma deficiência, mas sim uma diferença, que configura o indivíduo surdo como membro de uma comunidade com cultura e regras sociais próprias, ainda que minoritária.

Na escola, o aluno surdo, ou com deficiência auditiva, muito frequentemente não tem com quem comunicar, estando em minoria em relação à norma padrão numa sociedade maioritariamente ouvinte. Esta situação pode conduzir frequentemente à estigmatização. Os estigmas sociais sobre esta comunidade, podem levar à marginalização e à exclusão da sociedade em geral. Segundo Santana (2007:117), quando as crianças surdas não contactam com pessoas proficientes em língua gestual, deixam consequentemente de experienciar “*todos os usos efetivos da linguagem*”.

Ainda segundo Santana (2007), os familiares de crianças com deficiência auditiva só utilizam gestos para pequenas e simples informações, e todas as outras situações do quotidiano destas crianças, como a leitura e interpretação de histórias infantis, (atividade tão importante no crescimento das crianças) e as respostas às questões decorrentes da curiosidade de cada criança ficam dependentes da frequência escolar e das qualificações do corpo docente.

De acordo com o neurologista Oliver Sacks, a questão mais importante a estudar sobre a surdez, é a relação entre a linguagem e o pensamento. Vygotsky (2001: 396) defende que o desenvolvimento da linguagem na criança surda subentende a existência de uma interdependência entre o pensamento e a palavra, como um processo contínuo, no qual a linguagem e o pensamento sofrem transformações funcionais. Premissa que nos reporta à questão da epígrafe do capítulo - como se desenvolve o processo de aquisição da linguagem na criança portadora de grave deficiência auditiva? Embora a fala seja o meio mais conhecido de uma língua, não é o único recurso possível e o processo de comunicar não se resume apenas à aquisição da fala, o que nos remete para uma segunda premissa - A comunidade familiar e escolar do aluno surdo deverá atuar como agente facilitador no processo de aquisição da comunicação e encontrar as melhores ferramentas e os melhores métodos de aquisição desta competência, tão importante na inclusão social da criança e para o estabelecimento do seu bem-estar emocional e para o seu crescimento futuro enquanto cidadão de plenos direitos.

1.4-A Língua Gestual como língua materna dos surdos

Para conhecer os fundamentos básicos da LGP, é crucial realizar o nível básico e elementar. Nos níveis A1 e A2, aprende-se o alfabeto e a numeração gestual, frases simples de apresentação e pedidos de informação. Seguidamente, os conteúdos são treinados por “temas”: família, legumes, frutas, dias da semana, meses, etc. À medida que a aprendizagem progride, dá-se início ao treino da configuração gestual de alguns verbos, e aprende-se a ordem dos constituintes das frases em LGP, sendo substancialmente diferente das línguas faladas, partilha as mesmas características e processos gramaticais. A estrutura sintática das frases é de ordem (Sujeito+ Verbo+ Objeto) e/ou (Sujeito+ Objeto +Verbo) e baseia-se na ideia de que, para além das categorias lexicais, há algumas categorias funcionais na frase, de que o movimento / não movimento do “Verbo” pode justificar alguns padrões distintos na ordem de sintaxe. Na aprendizagem elementar da LGP, a maior dificuldade sentida, prendeu-se com a necessidade

de realização de uma conversação, e saber como se forma a construção das frases, neste sentido, torna-se imperioso obter maiores conhecimentos de gramática da LGP, para um entendimento mais eficaz da língua.

O docente responsável pelo processo de ensino aprendizagem das crianças do ensino básico, deve possuir um bom nível de proficiência linguística em LGP ou, na sua ausência, deter os conhecimentos essenciais para a aplicação de materiais didáticos e atividades digitais de comunicação aumentativa e alternativa, com metodologias diferenciadas e facilitadores da intercomunicação entre todos: surdos, ouvintes, e crianças com necessidades educativas especiais, ver anexos, quadro 4 e 5.

A língua da comunidade surda em Portugal é a língua gestual portuguesa (LGP), reconhecida na Constituição da República Portuguesa em 1997. O primeiro diploma legal a ter em conta este direito foi o Despacho n.º 7520/98. Este documento foi revogado, encontrando-se em vigor o Decreto-lei n.º 3/2008. A LG existe em Portugal há inúmeras gerações, mas por ser falada por uma minoria, é por vezes ignorada pelo cidadão comum, que no seu quotidiano poucas vezes se cruza com uma pessoa surda e apenas tem contacto com esta língua, quando aparece um intérprete de língua gestual na televisão, principalmente nos noticiários e nas comunicações oficiais do governo e do Presidente da República. Mas isso não impede que, no nosso país, haja efetivamente duas línguas nativas: a portuguesa e a gestual portuguesa, sem contar com a terceira língua, também de uma comunidade cada vez mais minoritária, a língua mirandesa.

A necessidade de remover as barreiras que impedem o reconhecimento das línguas gestuais tem estado presente em diversos documentos de cariz internacional. O primeiro estudo linguístico da Língua Gestual Portuguesa deu-se no ano de 1983, e vários congressos de surdos a nível internacional recomendaram o reconhecimento das línguas gestuais e da profissão de intérprete de língua gestual. As Nações Unidas foi o organismo que preconizou o assunto, integrando esta problemática na resolução n.º 48/96 que definiu as "*normas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência*". Finalmente, o Parlamento Europeu aprovou uma resolução sobre línguas gestuais que prevê a abolição pelos estados-membros dos obstáculos à utilização das línguas gestuais e sublinha a importância do intérprete de língua gestual. A quarta revisão da constituição portuguesa, em 1997, reconheceu a língua

gestual portuguesa, referindo “*Tratar-se de uma língua própria, diferente da língua Portuguesa e das línguas gestuais dos outros países, isto é, das outras comunidades de surdos*”. Na educação da criança surda, deve-se realçar a importância do envolvimento dos pais e dos familiares mais próximos nos processos de aprendizagem da língua gestual, sendo este um instrumento indispensável para uma verdadeira integração social dos surdos. Como medida educativa, indicadora da promoção de uma plena cidadania, foi aprovado pela DGE, o programa de português L2 para alunos Surdos em 2010.

Na comunicação e interação entre os alunos surdos e a equipa pedagógica e outras crianças que eventualmente aprendam o nível elementar da LGP, é fundamental que todos falem a mesma língua gestual, sendo frequente verificar-se na prática que pessoas de regiões distintas utilizam gestos diferentes para as mesmas palavras, sem que cada pessoa entenda a variação linguística. Sendo a comunicação um fator crucial para a aprendizagem e para a criação de um verdadeiro ambiente inclusivo, em que todas as crianças comunicam entre si, torna-se fundamental explorar todas as formas possíveis de fazer chegar a LGP ao maior número de pessoas e aprofundar e sensibilizar a comunidade surda (crianças e famílias), através da intervenção precoce ao nível educativo, com a aprendizagem da LGP como língua materna, desde a tenra idade até à entrada na escolaridade, altura em que aprenderá o português escrito como segunda língua, o mais similarmente possível à aprendizagem da língua portuguesa na forma oral e escrita pelas crianças ouvintes. De acordo com Freitas (2019: 121), “*O desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e cultural das crianças surdas, depende da aprendizagem precoce de uma língua, preferencialmente a LGP, dado ser uma língua de modalidade visuo-gestual, atua como a sua língua materna, e a sua aquisição e domínio, facilitará as suas aprendizagens futuras*”. No entanto, a maioria das crianças são filhas de pais ouvintes; de acordo com os dados do Ministério da Educação e da DGIDC (2007), cerca de 95% dos pais de crianças surdas são ouvintes e não dominam a LGP. Se não aprenderem a comunicar em LGP com os seus filhos, a sua utilização fica limitada ao espaço escolar, o que pode contribuir para uma insuficiente progressão nas aprendizagens.

No contexto da língua gestual, a configuração da língua é composta por seis componentes principais; a orientação e configuração das mãos, a sua localização em relação ao tronco e à cabeça, o movimento dos dedos, a expressão facial, o movimento corporal e a

produção de alguns sons. Define-se por gesto um movimento ou sequência de movimentos necessários à representação de uma ideia. A execução de um gesto pode ser decomposta em três componentes: movimento dos membros superiores, configuração e orientação das mãos, e expressão facial. O indivíduo que executa gestos terá de ter sempre uma mão dominante (usualmente a direita), a sua mão principal e mais natural à realização da língua gestual. Cada língua gestual utiliza expressões faciais e movimento corporal para criar uma linguagem própria; com características sintáticas, gramaticais e semânticas, idênticas às das línguas faladas, mas sem ser uma reprodução ou tradução das línguas faladas e escritas. A LG inclui símbolos gestuais e outros símbolos representados com as mãos, como por exemplo o alfabeto, que é reproduzido por símbolos que são efetuados com a mão dominante do falante da língua. Todas as letras têm uma representação icónica e estática, exceto as letras “d”, “k” e “z”, que têm um movimento associado, que caracteriza cada letra. A datilologia significa soletrar, através dos gestos das mãos, cada letra de uma palavra, e acontece apenas quando o símbolo em LGP não existe numa configuração de gestos, ou se trata de um nome próprio ou um termo técnico muito específico. A LG apresenta uma gramática e sintaxe própria com a ordenação das palavras em frases. Há símbolos gestuais preparados consoante a morfologia da linguagem oral, com a mesma gramática e sintaxe da fala. O uso do método de símbolos não é muito frequente pelos surdos devido às dificuldades gramaticais e de sintaxe.

1.5-Abordagem histórica da educação de surdos em Portugal

Em 1823, o Rei D. João VI convidou o Professor Sueco Per Aron Borg para gerir a primeira escola de surdos na Casa Pia de Lisboa. Defendendo o direito de acesso à leitura e à escrita, Borg preconizou o ensino da escrita e do alfabeto gestual. Em 1893 foi inaugurado o Instituto de Surdos-mudos de Araújo Porto, dirigido por Miranda de Barros, que veio substituir o método mímico pelo oralismo. A partir de 1905, as escolas de surdos voltaram a estar sobre a alçada da Casa Pia de Lisboa, denominado por Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Na década de 1970, o Ministério da Educação cria o Núcleo de Apoio às crianças Deficientes Auditivas nas Escolas públicas. Nos anos 80, surgiram as primeiras experiências de ensino Bilingue com monitores surdos na Escola de A-da-Beja.

No ano 2001 foi lançado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER)*, que incentiva os Estados-Membros a uma maior coerência nos seus modelos de

educação linguística. Em 2008 surgem as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos, que reconhece a LGP como 1ª língua dos surdos e a língua portuguesa escrita como 2ª língua.

No programa do XXI Governo Constitucional, o decreto-Lei n.º 55/2018, assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. Reforça-se o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos, com oferta da disciplina de Português Língua não Materna a alunos cuja língua materna não é o português, bem como de Português Língua Segunda para alunos surdos.

O Ministério da Educação, em 2008, deu indicações explícitas sobre a realização das provas de Exame para o ensino Básico, para alunos cuja Língua Materna não é o português, referindo que os alunos realizam a prova consoante o nível de proficiência linguística em que se encontram inseridos, ver anexos, quadro 6.

Segundo alguns autores, como Fonseca A., V. L.; Vaz, H. M., & Correia, I. S. C. (2019: 116), as diretrizes políticas internacionais comandam os atuais modelos de educação e o acesso à aprendizagem das línguas, como uma das principais competências de cidadania. Neste propósito, Portugal orienta-se pela política educativa inclusiva bilingue, descrito no programa curricular de língua gestual portuguesa (LGP), e neste âmbito reforçou-se “*a importância do professor surdo como um marcador cultural e linguístico.*”. Portugal adotou a cultura surda na política bilingue da educação de surdos, respeitando o cenário político internacional quanto às correntes orientadoras dos currículos educativos, de forma a responder às necessidades do cenário político internacional e local.

1.6-A inclusão da criança surda em contexto escolar regular

Neste capítulo, pretende-se identificar os elementos que contribuem para um verdadeiro sentimento de inclusão dos alunos surdos numa sala de aula regular. No estudo de Antunes (2013) sobre esta questão, concluiu-se, “*que os alunos surdos gostam de ir à escola; sentem-se bem na turma; conseguem acompanhar a aula; conseguem perceber a matéria da aula, e os*

colegas ajudam-nos com os trabalhos na sala de aula, e costumam trabalhar em grupo”. Neste sentido, verificou-se que os elementos que contribuem para um saudável sentimento de pertença e de inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular e no quotidiano escolar são o apoio dos colegas ouvintes e o apoio e acompanhamento dos professores. Neste contexto, a escola assume um papel essencial como um espaço de construção de comunidades de experiência e partilha, promovendo o relacionamento entre os Surdos, o que leva Góes (1996: 20), a dizer que *“para os jovens Surdos, a escola é menos um local de atividades para a incorporação de conhecimentos académicos e mais um ponto de encontro, uma oportunidade de contacto com outros Surdos”*.

Recentemente, saiu no Diário da República nº 135, a recomendação n.º 2/2021, subordinada ao tema: *“A voz das crianças e dos jovens na educação escolar»*. A presente recomendação tem por objetivo geral *“abordar a situação atual do uso da voz e da participação das crianças e dos jovens em contextos escolares e sugerir orientações que permitam dar uma maior importância ao diálogo na construção das aprendizagens curriculares e na socialização democrática dos/as alunos/as, assegurando o seu envolvimento efetivo no próprio processo de educação”*. Entende-se esta premissa da *“voz das crianças e dos jovens na Educação Escolar”*, como o direito de as crianças e os jovens terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo e verem a sua autonomia de participação ser respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito.

1.7-O Bilinguismo

O bilinguismo consiste numa metodologia, em que o ensino aprendizagem das crianças portadoras de surdez, e/ou de Necessidades Educativas especiais, deve ser ministrado na língua natural da criança surda e na aquisição do português escrito. A equipa docente e pedagógica deverá ser formada por profissionais com proficiência na língua gestual portuguesa (tradutores e intérpretes de LGP) e por professores de português como língua segunda, terapeutas da fala e por Educadores/professores do ensino especial para as crianças NEE, ver anexos, quadro 9 com o modelo de uma matriz de comunicação para educadores/professores de alunos surdos com NEE). Na abordagem metodológica bilingue, torna-se fulcral que o aluno receba os ensinamentos na sua língua materna, a língua gestual, dado que nem todas as crianças iniciam o percurso escolar a saber comunicar em LG, visto que na sua maioria, de acordo com os dados

do Ministério da Educação e da DGIDC (2007), 95% dos pais de crianças surdas são ouvintes e não dominam a LGP. Neste contexto releva-se a importância da língua gestual portuguesa, como instrumento fundamental de comunicação, impulsionador de competências cognitivas e promotor do desenvolvimento social e afetivo.

Segundo a psicóloga e investigadora da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Ivone Duarte, numa pesquisa realizada em 2006 para análise dum estudo comparativo entre o desempenho de dois grupos de crianças surdas com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, concluiu-se que as crianças surdas que frequentam a escola normal estão em desvantagem relativamente às crianças surdas que têm acesso ao ensino bilingue e que aprendem a língua gestual a par da língua portuguesa escrita. Podendo-se considerar que os alunos que tiveram um percurso bilingue de maior qualidade conseguem um melhor desempenho na língua portuguesa escrita.

Decorrente da minha formação na utilização do GRID 3, em conversações com a Engenheira responsável pelo fornecimento deste e de outros equipamentos informáticos às equipas dos centros de apoio à aprendizagem, foi-me transmitido que muitas escolas adquirem os produtos técnicos de apoio, mas depois não são usados com a regularidade exigida em função das necessidades dos alunos, devido à ausência de formação das equipas pedagógicas na utilização dos recursos digitais. Devido à atual situação pandémica e às restrições impostas, não foi possível realizar visitas aos centros de apoio à aprendizagem, para observar e verificar que ferramentas e sistemas de comunicação aumentativa e alternativa estão verdadeiramente a ser utilizados pelas equipas. Neste sentido, apenas posso confiar nas respostas aos questionários, enviados por correio eletrónico, onde mais à frente neste estudo abordarei os resultados obtidos e tentarei sinalizar as barreiras condicionantes a utilizações mais proficientes destes recursos.

1.8-Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS)

As declarações de Salamanca (1994), consideram que “*devido às necessidades particulares dos Surdos e dos Surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou unidades ou classes especiais nas escolas regulares*” (art. n.º 21 das Diretrizes Educativas de Ação a nível nacional). Portugal foi dos primeiros países europeus a reconhecer constitucionalmente os surdos como uma minoria

linguística. Segundo a Constituição da República, no artigo 74º, no ponto 2, alínea h) a necessidade de o Estado “*proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso e de igualdade de oportunidades*”, onde, pela primeira vez, é reconhecido o direito de uma criança surda frequentar a escola com possibilidade de ter o ensino em língua gestual portuguesa e em português como língua segunda. No texto já referido de Bisol e Sperb (2010: 7-13), faz-se referência ao defendido por Altshuler (1977: 51), “*As tarefas que (a criança surda) deve superar no começo não diferem substancialmente das que enfrentam as outras crianças e, se bem que a surdez afeta as experiências da vida, não limita a sua inteligência nem a sua capacidade de resposta emocional, e de desenvolvimento e maturação normais.*” A criação de uma estrutura educativa integrada no sistema regular de educação, como Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), foi criada ao abrigo do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, com o intuito de contribuir para o crescimento linguístico de crianças/alunos surdos e/ou com problemas de comunicação, linguagem ou fala, e dificuldades no acesso ao currículo comum. As redes de escolas de referência para alunos surdos em Portugal visam a inclusão escolar e social dos alunos, através de um ensino bilingue que assegure o pleno desenvolvimento cognitivo e comunicativo da criança surda, com foco na promoção da sua integração escolar e social, reconhecendo o direito à diferença de uma minoria que tem uma língua e uma cultura próprias.

Sobre as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, Baptista (2008), realça a importância da exposição precoce da criança surda à língua gestual portuguesa (sua língua natural), demonstrando metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa oral e escrita, onde se explicitam os pressupostos da educação bilingue, interligando os aspetos da oralidade com as questões da leitura e da escrita da língua portuguesa. Nas escolas de referência para o ensino bilingue, a existência de um considerável número de alunos com deficiência auditiva nos diversos anos de escolaridade, possibilita a conceção de uma comunidade linguística, que contribui para que não se criem “*guetos linguísticos e culturais*”, evitando que os alunos se sintam isolados e sem os seus pares para comunicar, segundo Almeida et al. (2009: 16).

Capítulo II

Enquadramento social, fatores de inclusão e exclusão da comunidade surda

2-A Comunidade Surda em Portugal

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, PORDATA, em 2001, a população com deficiência auditiva em Portugal era de 84.172 cidadãos, dos quais 30.000 eram surdos, representando cerca de 13,2% da população. Comparativamente aos estudos posteriores, publicados pela Associação Portuguesa de Surdos (APS, 2012), existiam em Portugal cerca de 120.000 pessoas com algum grau de perda auditiva, mas apenas 30.000 surdos usam a Língua Gestual Portuguesa como língua materna (na maioria surdos severos e profundos), demonstrando a tendência crescente nos últimos anos, desta incapacidade estar mais concentrada na população idosa, e decorrer do processo normal de envelhecimento. Demonstrando um nível de praticabilidade da LGP bastante baixo, tendo em conta os 84.172 cidadãos surdos ou com deficiência auditiva, segundo os dados do CNE/ Pordata- do ano 2001.

No concelho de Lisboa, existem 6.887 cidadãos surdos; em Sintra, cerca de 3.020; na Amadora, 1.811; no concelho de Loures, 1.804, e no concelho de Cascais, 1.604. De acordo com estes dados, verifica-se uma baixa representatividade social da comunidade surda, em relação à comunidade ouvinte. As comunidades aproximam-se culturalmente em função da utilização e compreensão de uma mesma língua, daí que prefiram naturalmente relacionar-se com os “pares” do mesmo grupo. A leitura labial, é uma competência fundamental, de aproximação das pessoas surdas com as pessoas ouvintes, fator determinante no entendimento da oralização dos ouvintes. Em Portugal o ensino da leitura labial não está muito generalizado, principalmente àqueles que ensurdeceram na idade adulta. Sendo a língua gestual mais rica, mais esclarecedora, mais eficaz, o desejável seria o complemento destes dois tipos de comunicação. Os problemas comunicacionais e inter-relacionais surgem ao nível da ausência de comunicação entre ouvintes e surdos, devido ao desconhecimento da LGP por parte da maioria da população ouvinte.

Embora nem todos os surdos pertençam à comunidade surda, esta inclui também pessoas ouvintes, e existem autores, como Gonçalves & Santos 2010; Freire 2011, que atribuem ao conceito de comunidade surda um âmbito alargado, considerando que desta comunidade podem fazer parte indivíduos ouvintes, os familiares, amigos dos surdos e os filhos ouvintes de cerca de 5% de pais surdos, segundo os dados do Ministério da Educação (M.E. 2007), porque aprenderam a língua gestual desde pequenos para comunicar com os pais, assim como os

profissionais ligados à surdez. Segundo a teoria destes autores, os constituintes da comunidade surda serão todos aqueles que conhecem e comunicam em LGP e não apenas os surdos ou os deficientes auditivos. Nakagawa (2012:31), utiliza a expressão “*comunidades surdas*”, defendida pelo antropólogo brasileiro Magnani, numa aceção mais ampla do grupo, para designar um “*conjunto de Surdos unidos por uma série de afinidades e vínculos simbólicos*”, entendendo-se deste modo o conceito de “*comunidade surda*” como um lugar de trocas simbólicas comuns, em que a língua, a experiência visual e os hábitos culturais são utilizados e partilhados entre os sujeitos surdos e os ouvintes que reúnem interesses comuns e projetos coletivos, num espaço de troca de saberes que aponta para a construção de uma comunidade policultural, onde se vivenciam as diferenças nas práticas do discurso dos ouvintes e nas práticas do discurso dos surdos, onde ambas as culturas se entendem e se Inter-influenciam, segundo o conceito de “*cultura híbrida*”, defendido por Morin (1977: 16).

Em 1958 foi fundada a Associação Portuguesa de Surdos de âmbito nacional, sendo a associação mais antiga em Portugal. Mais recentemente, têm surgido mais associações de âmbito local que contribuem para satisfazer a necessidade de comunicação entre surdos e onde se dinamizam encontros e produções artísticas; desde peças de teatro, poesia e dança, preservando a LGP e o enriquecimento da sua cultura, alicerçada em motivações comuns desta comunidade, nomeadamente a discriminação e a luta pelos mesmos direitos e a valorização da LGP como língua plena, espelhando as manifestações artísticas e culturais, como veículo do pensamento da comunidade surda, transmitindo em LGP, composta por um código de signos que os seus utilizadores descodificam, constituindo a função plena comum a todas as línguas; um meio de comunicação ao longo das gerações. Importa ressaltar que nem todos os surdos sabem ou utilizam a LGP: dependendo da sua identificação com os valores da comunidade e orgulho na sua língua, as pessoas podem decidir utilizar, ou não, a língua gestual.

2.1- As dificuldades de integração da comunidade surda na sociedade.

Sobre o tema deste capítulo do trabalho consultei os estudos de Tânia Delgado, realizados em 2012, para a Universidade Nova de Lisboa, onde são abordadas as questões da integração da comunidade surda no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Na análise dos dados, a autora concluiu, por comparação com os dados obtidos referentes à população ouvinte em geral, que o nível de escolaridade da população surda é igual ou superior ao da

população em geral, mas a taxa de emprego é inferior e a taxa de desemprego situa-se no dobro. De acordo com Barnes (1999), citado por Delgado (2012: 34), as pessoas com incapacidades encontram-se em desvantagem no mercado de trabalho, que está universalmente organizado em torno da maximização do lucro. Segundo dados da OCDE (2010), *“No final da primeira década de 2000, a taxa de emprego das pessoas com incapacidade era cerca de metade da taxa de emprego nas pessoas sem incapacidade, nos países da OCDE”*. De acordo com Delgado (2012: 23), *“Em Portugal, no final da primeira década de 2000 a taxa de emprego nas pessoas com incapacidade rondava os 50%, enquanto nas pessoas sem incapacidade aproximava-se dos 80%”*. Referido ainda por Delgado (2012: 54), *“É reconhecido que a comunidade Surda tem necessidades que abrangem questões de incapacidade, linguagem e cultura, saúde e inclusão social”*. Segundo a autora, embora seja um grupo social minoritário, reconhecido ao nível legislativo e governamental, encontra-se incluído nas leis e nos decretos transversais à população portadora de deficiência e incapacidades, tal como reiterado nos resultados do Inquérito às Deficiências, Incapacidade e Desvantagens, do Secretariado Nacional para a Reabilitação (INR, 1995), em que, da totalidade das pessoas com incapacidade, cerca de 70% refere deficiências auditivas. Em 1998, Portugal renova a legislação das políticas de emprego relativamente à reabilitação e emprego de pessoas com deficiência e incapacidade, de acordo com a 159ª convenção da organização mundial do trabalho, com incentivos financeiros aos empregadores. *“O emprego protegido tem como finalidade proporcionar aos deficientes que possuam capacidade média de trabalho igual ou superior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador não deficiente no mesmo posto de trabalho a correspondente valorização pessoal e profissional, facilitando a sua transferência para um emprego normal, quando tal lhes for assegurado convenientemente. (...) Entende-se por emprego protegido toda a atividade útil e remunerada que, integrada no conjunto da atividade económica nacional e beneficiando de medidas especiais de apoio por parte do Estado, visa assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas deficientes, facilitando a sua passagem, quando possível, para um emprego não protegido”* (Decreto-Lei n.º 40/83).

Em 1989 é aprovada a 1ª Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89), que de acordo com o artigo 1º, *“visa promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de*

oportunidades da pessoa com deficiência”. Em 1989, o Decreto-Lei 247 define o regime de apoio técnico e financeiro a programas de reabilitação profissional de pessoas com deficiência. Este decreto define as competências do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) como a principal agência governamental no campo da política de emprego. O presente decreto estabelece os seguintes programas, estabelecidos no artigo 1º: “*preparação pré-profissional, orientação profissional, formação profissional, readaptação ao trabalho, emprego no mercado normal de trabalho, emprego protegido e instalação por conta própria*”. Referindo ainda nos artigos 39º e 41º a atribuição de prémios de mérito e de integração profissional às entidades empregadoras de pessoas com deficiências (Decreto-Lei nº 247/89). Em 2004, é aprovada a Lei n.º 38, que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Esta lei altera significativamente o paradigma das políticas para as pessoas com deficiências ou incapacidade em Portugal ao aproximar o discurso legislativo português das normas internacionais, numa lógica biopsicossocial, de acordo com Gonçalves e Nogueira (2012: 20), esta Lei vem reforçar o papel do Estado na promoção de emprego e inclusão social de pessoas com deficiência, como refere o artigo 28º: “*Compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o direito de acesso ao emprego, ao trabalho, à orientação, formação, habilitação e reabilitação profissionais e à adequação das condições de trabalho da pessoa com deficiência, (...) o Estado deve fomentar e apoiar o recurso ao autoemprego, teletrabalho, trabalho a tempo parcial, e no domicílio*”. O artigo 28º estabelece ainda o sistema de quotas de emprego quer em entidades privadas quer no sector público. Estando já estas medidas salvaguardas em 2011, com o Decreto-Lei nº 29 de 3 de Fevereiro, onde foram estabelecidos sistemas de quotas na Administração Central e Local, “*As empresas devem, tendo em conta a sua dimensão, contratar pessoas com deficiência, mediante contrato de trabalho ou de prestação de serviço, em número até 2 % do total de trabalhadores, (...) a Administração Pública deve proceder à contratação de pessoas com deficiência em percentagem igual ou superior a 5 %*” reiterado pela Lei n.º 38/2004, e pelo Decreto-Lei n.º 29/2001. Em 2006 foi criado o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades - PAIPDI, adotado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. Este Plano tinha cinco objetivos estratégicos: a) “*promoção dos direitos humanos e o exercício da cidadania*.”; b) “*integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais*.”; c) “*acessibilidade a serviços, equipamentos e*

produtos.”; d) “qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidades.” e) “qualificação e formação dos profissionais que prestam serviços às pessoas com deficiências ou incapacidade”, segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006. Em 2009, a legislação sobre os apoios à contratação de pessoas com deficiência e incapacidades sofre algumas alterações, com a implementação do Decreto-Lei 290/2009, no que respeita ao apoio ao emprego no mercado normal de trabalho, estando previstos vários apoios financeiros, de acordo com o artigo 24º: “Uma contrapartida destinada à entidade empregadora durante um prazo máximo de um ano, em compensação pelo menor rendimento produtivo apresentado pelos trabalhadores com deficiências e incapacidades durante a fase de adaptação/readaptação, calculado em função do rendimento do trabalho efetivo desempenhado por um trabalhador não deficiente de igual categoria.”

2.2-As relações e as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes

Numa sociedade, em que a maioria das pessoas é ouvinte, poucos serão os que já sentiram a necessidade e a dificuldade de comunicar com uma pessoa surda. Algumas pessoas, seguem o senso comum, e utilizam a mímica para se fazer entender, ou falam muito alto, soletrando as palavras, estereotipando o “surdo” como alguém que ouve muito mal. Segundo Ornelas (2016: 15), “(...) *Quantos são os que conseguem comunicar com uma pessoa surda? Quantos sabem da existência de uma língua própria para comunicar com surdos ou para surdos? Quantas pessoas sabem o benefício e a importância de comunicar em LGP? É importante comunicar com todos? É fácil comunicar de tal maneira que todos nos entendam? Será bom comunicar sem barreiras? Ou será melhor comunicar com barreiras? (...)*”. Para (Leitão 2010:5), a inclusão deve ser “*um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática*”. Segundo o mesmo autor, para que ocorra uma verdadeira educação democrática, é fundamental que as escolas, os professores e os colegas aceitem a diversidade e conheçam verdadeiramente todos os alunos com quem trabalham/cooperam, mesmo que alguns sejam diferentes; terão de se adaptar perante os diferentes desafios que os alunos representam, quer sejam deficiências auditivas, surdez, entre outras NEE.

2.3- Ferramentas informáticas e conteúdos digitais para o ensino dos alunos surdos

O Projeto REDES (Recursos Educativos Digitais para a Educação de Surdos) é um projeto português, constituído por um centro de recursos multimédia para a educação bilingue de surdos, que tem vindo a ser desenvolvido desde o ano letivo 2010/2011. O Projeto tem por objetivo a produção de recursos, instrumentos e ferramentas facilitadoras da comunicação interpessoal, escrita e virtual, e surgiu da necessidade de desenvolver e aprofundar as respostas implementadas no Agrupamento Eugénio de Andrade, no Porto, subjacente à construção de um centro de recursos multimédia para a educação bilingue de surdos. As metas propostas e os resultados a alcançar passam pela criação de parcerias com outras instituições, onde se possa assegurar a produção e difusão de conteúdos adequados à educação e formação de alunos surdos.

O objetivo do projeto permitiu reduzir o desfasamento existente entre o nível de competências dos alunos e o ano de escolaridade em que se encontravam, contribuindo para melhores resultados em termos de literacia. Ao longo dos vários anos de funcionamento da educação de surdos, foi possível observar as enormes dificuldades dos alunos em acederem à informação através das vias habituais (informação oral e escrita e manuais escolares). Segundo as conclusões dos estudos de Anabela Mota, 2010, verificou-se uma enorme apetência dos alunos surdos pela utilização de recursos tecnológicos, observável na forma como usam massivamente os computadores pessoais e os telemóveis para comunicarem entre si e partilharem informação, quer ao nível pessoal, quer no desenvolvimento das atividades em contexto de sala de aula, demonstrando mais interesse e motivação pelos recursos digitais, em detrimento dos manuais escolares em suporte tradicional.

2.4-As tecnologias informáticas de tradução da língua gestual

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) apresenta um nível de divulgação demasiado baixo, devido à baixa representatividade social desta comunidade, em que a existência de uma comunicação eficaz, envolve o conhecimento da LGP, não só por parte do emissor como também do recetor. E é fundamental que ambos falem a mesma língua gestual, sendo frequente verificarem-se configurações em LGP diferentes, existindo, em regiões distintas, gestos diferentes para as mesmas palavras. Sendo a comunicação um fator crucial para a aprendizagem, torna-se fundamental explorar todas as formas possíveis de a língua gestual

portuguesa ser entendível pelo maior número de pessoas, surdas e ouvintes, tornando a sociedade verdadeiramente equitativa ao nível comunicacional. Neste âmbito, os estudos de Marques (2016), sobre o *Design* ao serviço da tradução da Língua Gestual Portuguesa, como ferramenta facilitadora para a Inclusão das Pessoas com Surdez, partiram da constatação das dificuldades reveladas pelos professores de alunos surdos. O trabalho do autor permitiu investigar se os recursos multimédia constituem um fator de motivação para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos do 2º e 3º Ciclos. Sendo estes alunos pessoas de “*experiência visual*”, pressupôs-se que a motivação e o interesse pela aquisição do conhecimento se basei fundamentalmente em recursos multimédia, privilegiando as tecnologias de informação e comunicação. No desenvolvimento do estudo, o autor aplicou inquéritos por questionário a um grupo de professores responsáveis pelo ensino bilingue e a alunos surdos de uma escola do Porto, para aferir a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Dos resultados obtidos concluiu-se ser muito produtiva a aplicação das novas tecnologias, ao nível da aplicação de materiais didáticos digitais, na mesma proporção de oportunidades em que são facultadas aos alunos ouvintes.

Nos estudos de Sousa (2014), sobre sistemas informáticos e ferramentas tecnológicas de tradução da língua gestual portuguesa, são apresentadas diversas soluções tecnológicas, exequíveis de comercialização no mercado para a tradução e interpretação da LGP, designadamente representações gráficas em 3D de um humanoide/avatar, capaz de representar em Língua Gestual Portuguesa os gestos correspondentes a um texto em língua portuguesa, ver anexos (Fig. 4). Esta solução tecnológica foi testada com o desenvolvimento de um protótipo, seguido de teste e validação do tradutor Avatar. Com este trabalho, o autor pretende dar uma contribuição para a aproximação das comunidades ouvintes e não ouvintes.

Nos estudos apresentados à Faculdade de Ciências de Lisboa, por Sousa (2012), a autora apresenta as diversas investigações efetuadas no campo das tecnologias informáticas para a interpretação e reconhecimento das configurações da língua gestual, ao nível da investigação de diversos softwares informáticos: como o dispositivo “*Kinect*”, que consiste na implementação de uma câmara, desenvolvida pela Microsoft, que capta a imagem da pessoa e interpreta, através do método algorítmico, os gestos e os movimentos da pessoa que se encontra

à frente do dispositivo, realizando a interpretação e a tradução da LGP para português falado e escrito, ligando o Microsoft Kinect ao computador via “USB”.

Para complementar a exposição dos sistemas tecnológicos de interpretação e tradução da LGP, foram pesquisadas na plataforma “Rcaap”, na “biblioteca B-on” e no “google académico”, outros trabalhos de investigação de sistemas informáticos de interpretação de tradução da LGP. A investigação de Afonso Pedroso (2019), para a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa propõe o desenvolvimento de uma luva, com sensores integrados, com o objetivo de; a partir do movimento da mão, transformar a leitura das configurações das letras do alfabeto e das palavras de língua gestual portuguesa, e traduzir estes movimentos da mão, para voz. Nos estudos de Inês Neiva (2014), para a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, a autora faz referência a alguns dos estudos já publicados e alude a algumas tecnologias informáticas já investigadas, como por exemplo a luva com sensores de captação e tradução os gestos, desenvolvida por Afonso Pedroso. No seu trabalho são explanados os diversos sistemas informáticos, todos com o mesmo intuito de resolver a barreira de comunicação existente entre a comunidade surda e ouvinte. Nos trabalhos referidos, surgem as seguintes referências:

- “*Spread the sign*” - dicionário internacional para as Línguas Gestuais, disponível em diversas línguas gestuais, traduz palavras e letras do alfabeto para os respetivos gestos. O método utilizado neste projeto para representação dos gestos é feito pela ilustração de uma fotografia previamente gravada ou um vídeo de um intérprete a realizar o gesto, Anexos (Fig.3).
- Projeto Avatar “*VirtualSign*” desenvolvido pela IBM em 2007, é um sistema que traduz texto ou áudio em língua portuguesa para Língua Gestual Portuguesa (LGP) e apresenta o resultado através de um avatar 3D. O sistema “*VirtualSign*” está apto para traduzir em várias línguas gestuais, não limitando a sua aplicação apenas à LGP. Por ser um sistema baseado na “*cloud*” e modular, permite uma grande facilidade de instalação e adaptação a diferentes realidades, podendo ser integradas e ativadas diferentes funcionalidades e módulos como a autenticação com chave móvel digital, Anexos (Fig.4).
- O “*Pro-Deaf*” é uma aplicação proveniente do Brasil disponível gratuitamente para a plataforma “*Android*” que traduz voz e texto em Português (do Brasil) para Libras, Língua

Brasileira de Sinais. A aplicação encontra-se disponível para telemóvel, utilização em páginas da internet ou utilização no *desktop* com recurso à internet. Também utiliza um avatar interprete da Língua Gestual Brasileira, Anexos (Fig. 4).

- O “*iCommunicator*” é uma solução que executa a tradução em tempo real do texto em inglês, escrito ou falado, com a tradução do inglês falado para texto e para vídeo em Língua Gestual (American Sign Language).

No mercado nacional, existem poucas empresas de referência dedicadas à investigação e apoio na formação de técnicos de educação e comercialização de tecnologias de apoio, *software* educativo e de comunicação aumentativa e alternativa. A empresa de referência nacional nestes domínios é a ANDITEC, onde se podem encontrar diversos sistemas informáticos e tecnológicos à medida da necessidade de cada pessoa. A ANDITEC ajuda os profissionais e outros com interesse nas áreas da comunicação aumentativa, acesso ao computador e estimulação multissensorial, a idealizar, conceber, desenvolver, avaliar e lançar atividades seja para interação social, para estratégias de intervenção, para material pedagógico e/ou para proporcionar uma visão compreensiva no impacto das alterações de comunicação.

O Produto “Digitalizador luminoso”, Anexos (fig.5), tem como objetivo encorajar as crianças a gravar a sua voz, sendo uma preciosa ajuda para as crianças com deficiência visual e dificuldades da fala. Os botões de pontos quadrados permitem gravar frases comuns, gravar instruções ou lembretes para ajudar as crianças nas tarefas ao longo do dia, incluindo avisos de memória.

O sistema “*GoTalk Go*”, Anexos (fig.6) é um dispositivo de Comunicação Aumentativa e Alternativa, com o formato de um relógio, com capacidade de gravar nove mensagens, recarregável por USB, oferece três botões de mensagens programáveis, que Permite programar uma, duas ou três mensagens em cada um dos três níveis. Tem uma capacidade total de nove mensagens, para interagir com qualquer interlocutor, seja em contexto social, educativo ou profissional.

A ferramenta “*O Talker 24*”, Anexos (fig. 7), tem capacidade para gravar 24 mensagens com 10 segundos de tempo de gravação por mensagem.

O equipamento “Cubo de comunicação aumentativa e alternativa” CAA, Anexos (fig. 8), tem gravação de voz, que possibilita a criação de atividades divertidas, como a criação de histórias, sequenciação de tarefas e efeitos sonoros. O Cubo CAA tem 6 lados para gravação e uma bolsa para poder incluir símbolos, fotografias ou qualquer outra representação gráfica. Permite trabalhar a motricidade fina, a motricidade grossa e promover na criança a motivação por meio da aquisição de competências. A gravação de mensagens é ativada premindo um botão ou lançando o cubo. Está indicado para a deficiência auditiva, transtornos do espectro do autismo e dislexia.

A ferramenta informática “*IBM Speech Viewer*”, Anexos (fig.9), destina-se às pessoas com transtornos relacionados à emissão verbal, linguagem e audição. Foi projetado para melhorar os tratamentos e o diagnóstico dos distúrbios da fala, e da audição. O uso fonoaudiólogo do “*Speech Viewer*”, pode controlar os vários parâmetros da fala, como a emissão sonora, intensidade sonora, precisão na pronúncia e o tempo necessário para produzir a emissão verbal. O programa proporciona um retorno visual das características acústicas da produção verbal, como o *software* de tradução da língua gestual para registo áudio e voz. O uso do computador adaptado às dificuldades das crianças portadoras de deficiência auditiva, possibilita a utilização da escrita, como facilitador da comunicação, permitindo utilizar a linguagem aumentativa e alternativa. Existem também os visualizadores fonéticos da voz, constituídos por um microfone conectado a uma placa eletrónica que digitaliza o som e controla o ecrã do computador, permitindo grandes facilidades de comunicação para os Surdos.

A ferramenta informática “*Spread the sign*”, Anexos (fig.3), é um Dicionário de diferentes línguas gestuais de todo o mundo, administrado pela organização “*European Sign Language Centre*”, projeto em processo contínuo que armazena mais de 400.000 gestos.

O “*Alfagest*”, Anexos (fig.10), é uma ferramenta pedagógica, desenvolvida por Hugo Andrade Marques em 2016, apresentado como trabalho de projeto ao Instituto de Arte e Design, e tem por objetivo facilitar a inclusão de crianças com surdez, durante o processo de aprendizagem na infância, onde a aprendizagem da língua gestual é uma forma facilitadora de apreensão de conceitos, sobretudo no domínio da abstração.

Capítulo III

Retrospectiva sobre os serviços de educação da Criança surda e com NEE e o papel da educação inclusiva.

3-Fundamentação teórica e princípios gerais da educação inclusiva

No século XIX começou por existir uma escola “universal, laica e obrigatória” que tinha como objetivo instruir toda a população fornecendo conhecimentos culturais, de modo que as diferenças socioculturais dos alunos se dissipassem, como defendido por Rodrigues (2000:78). O mesmo autor refere que esta escola pretendia “*dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso*”. Nos estudos de Sim-Sim (1998: 11), também se faz referência à necessidade de “*promoção da otimização de condições de aprendizagem para todos*”. No entanto, começaram a intensificar-se as desigualdades entre os alunos e a criar-se fissuras entre a população escolar, tornando-se assim numa escola segregadora de alunos que possuíam necessidades educativas especiais (Rodrigues 2000: 6).

O decreto-lei n.º 6/2001, publicado no Diário da República, no Artigo 10.º sobre Educação Especial: “*refere-se aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que apresentem incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde*”. O artigo 8.º refere-se ao ensino da língua portuguesa como segunda língua, onde as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

As Conferências Mundiais de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), marcam o momento histórico da transição do paradigma da exclusão para o da inclusão, onde se sugerem medidas políticas para uma escola democrática e inclusiva, que favoreça a igualdade de oportunidades e acesso equitativo para todos, Batista (2010), faz referência às palavras de Booth e Ainscow (2002: 2), onde refere que a participação numa sala de aula inclusiva deve ocorrer da seguinte forma: “*(...) Implica aprender juntamente com outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso ativo com o que é aprendido e ensinado e ter uma*

palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou”. No que toca à educação inclusiva, a UNESCO apresenta quatro ideias-chave que devem ser tidas em conta:

- 1) A inclusão é um processo que diz respeito a todos;
- 2) A inclusão dos alunos surdos em salas de aula regulares reitera a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem;
- 3) A inclusão diz respeito à participação de todos na vida escolar e na comunidade (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio socioeconómico, entre outras);
- 4) A inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de todos os alunos (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011: 7).

Uma escola inclusiva que pretenda a instrução de crianças com necessidades educativas especiais em salas de aula regulares pressupõe que estes alunos encontrem nas mesmas *“uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados”* (Correia 2001: 125).

3.1- Os Centro de Recursos para a Inclusão – CRI

Os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) são serviços especializados, acreditados pelo Ministério da Educação, que têm como missão apoiar as escolas na promoção do sucesso educativo dos alunos com medidas adicionais definidas no RTP - Relatório Técnico-Pedagógico, no PEI - Programa Educativo Individual e no PIT- Plano Individual de Transição. Cabe ao diretor da escola designar os elementos permanentes da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva. À equipa multidisciplinar compete operacionalizar as ações da educação inclusiva; implementar e monitorizar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem e aconselhar os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. À equipa multidisciplinar do CRI compete elaborar o RTP e, se aplicável, o PEI e o PIT.

O terapeuta da fala é o técnico que facilita a participação do aluno, em contexto de sala de aula, ao nível da comunicação, compreensão e expressão linguística. Apoiar os docentes na análise do desempenho do aluno nas diversas áreas académicas (português, matemática, expressões); definir estratégias a adotar com vista ao sucesso académico (pistas visuais, signos *boardmaker* de compreensão da linguagem, símbolos Arasaac, widgit e cadernos de comunicação alternativa e aumentativa, etc.) e identificação de facilitadores e barreiras de comunicação. O processo de ensino e aprendizagem para os alunos que têm o português como língua não materna exige uma abordagem pedagógica diferenciada. No caso específico dos alunos surdos, há ainda que ter em conta as suas características sensoriais e respetivas implicações no modo de aceder à linguagem e ao conhecimento do mundo, ao contrário das crianças ouvintes que chegam à escola já a saber falar português, adquirido através das relações interpessoais.

3.2- Competências dos Centros de apoio à aprendizagem no ensino regular

Os centros de apoio à aprendizagem, constituem-se como uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências dos Agrupamentos Escolares de Ensino Especial. A sua criação insere-se no quadro de autonomia das escolas, e enquanto resposta organizativa de apoio à inclusão, deve estar prevista nos documentos estratégicos que definem a política de escola, bem como os recursos a disponibilizar para a sua consecução (DGE.ME., Dec. Lei n.º 54/2018), *“o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.”*

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação. Portugal não ficou alheio às novas ideias, tendo assumido, com a aprovação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma conhecedora e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados

naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, implementou-se o princípio de que, todos os alunos têm iguais direitos a desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades e objetivos, e exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação equitativa, democrática e de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. *“O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados.”* (Rodrigues 2000: 13, a).

3.3- Caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge especificado pela primeira vez em 1978, no Reino Unido, num relatório apresentado pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, instituído para reavaliar o atendimento às pessoas com deficiência, presidido por Mary Warnock. As conclusões do relatório demonstraram que 20% das crianças apresentavam necessidades educativas especiais em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, surge o conceito de “NEE”, que foi adotado e redefinido pela UNESCO, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, onde se propõe que se substitua o paradigma médico pelo educativo, na abordagem da criança com deficiência, com o objetivo de uma plena inclusão dos alunos com “NEE” nas escolas do ensino regular.

O conceito de “NEE” subentende que as crianças com necessidades específicas têm direito a uma educação especializada, decorrente de dificuldades de aprendizagem que requerem medidas educativas específicas. Destaca-se a definição proposta no *“Education Act”*, em 1981, evento que abriu caminho à integração de crianças com “necessidades especiais” durante o Ano Internacional das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, que deu origem à *“Lei de Educação de 1981”* (após o Relatório *“Warnock”* de 1978), onde se considerou que *“uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial”*.

Não é possível compreender a educação especial da atualidade, sem a contextualizar nos movimentos que a caracterizaram e que a antecederam: segregação, integração e inclusão. As

necessidades educativas especiais da criança podem assumir um caráter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, em função da natureza de uma deficiência congénita adquirida, no sentido tradicional do termo, ou de um conjunto diversificado de outros fatores. Na definição proposta no Relatório “*Warnock*” as Necessidades Educativas Especiais exigem adequação por parte da escola nos seguintes itens:

- a) Disponibilidade de meios especiais de acesso ao currículo;
- b) Elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- c) Análise crítica da estrutura social, na qual se processa a educação.

Nos anos 80, outras definições do conceito de NEE surgiram com o objetivo de procurar a sua operacionalidade e nas quais é mais clara a preocupação em perceber, não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas também todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem, decorrentes de causas várias, durante o seu percurso escolar. Segundo Correia (1999: 48) “há *uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social (...) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...) para que o aluno possa receber uma educação apropriada.*”

As Necessidades Educativas podem ser de dois tipos: permanentes ou temporárias. As permanentes exigem uma modificação generalizada do currículo, que se mantém durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno. Neste grupo inserem-se as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais, ou por défices socioculturais e económicos graves, Anexos (quadro 11). Uma Necessidade Educativa Especial temporária exige uma modificação parcial do currículo de acordo com as características do aluno, que se mantém durante determinada fase do seu percurso escolar. Podem traduzir-se em problemas de leitura, escrita ou cálculo ou em dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, preceptivo, linguístico ou socio emocional. Para além destes grupos podemos ainda indicar as crianças e adolescentes com problemas de saúde (que podem estar na origem das dificuldades de aprendizagem), com a diabetes, a asma, hemofilia, problemas provocados por traumatismo craniano e os diversos espectros do autismo. Segundo Madureira e Leite (2003), o conceito em análise, acentua as dificuldades na aprendizagem que qualquer aluno pode apresentar durante o seu percurso escolar; deste modo,

compete à escola dar resposta às necessidades educativas especiais tendo em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam. Em 2008, o Ministério da Educação português redefine o conceito de necessidades educativas especiais através do decreto-lei nº3 ao definir “*os apoios especializados a prestar (...), visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos*”. Neste decreto-lei, consideram-se alunos com Necessidades Educativas Especiais os alunos que apresentam “*limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*”. Segundo Correia (2003:51), as Necessidades Educativas Especiais caracterizam-se da seguinte forma:

- a) **Carácter intelectual:** Enquadram-se neste grupo, os alunos com deficiência mental, que manifestam problemas globais de aprendizagem, bem como os indivíduos dotados e sobredotados, cujo potencial de aprendizagem é superior à média.
- b) **Carácter processológico:** Abrange crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a perceção, organização e retenção da informação.
- c) **Carácter emocional:** Encontram-se os alunos com perturbações emocionais ou comportamentais graves (por exemplo, psicoses) que põem em causa o sucesso escolar e a segurança dos pares.
- d) **Carácter motor:** Engloba crianças e adolescentes cujas capacidades físicas foram alteradas por um problema de origem orgânica ou ambiental, que lhes provocou incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. Podemos citar a paralisia cerebral, a espinha bífida, a distrofia muscular, amputações, poliomielite e acidentes que afetam a mobilidade.
- e) **Carácter sensorial:** Abrange crianças e adolescentes cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas.

Na Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educativas especiais abrange “*todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares*” que surgem em determinado momento de escolaridade. Geralmente associa-se uma criança com NEE, a deficiências de competência psicológica, social ou física, impossibilitando a mesma de atingir da mesma forma que as outras aquilo que lhe é “ensinado” normalmente na escola. Estes alunos necessitam de um complemento educativo adaptado e

diferente com o objetivo de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, utilizando todas as suas potencialidades para viver como um cidadão autónomo. Segundo o relatório “Warnock” (1978), existem dois tipos de crianças: “*as deficientes e as não deficientes*”. As deficientes necessitam de uma educação especial e adaptada às suas necessidades, e as não deficientes de uma educação dita “normal”, ou padronizada. Contudo, perante a complexidade intrínseca nesta dualidade, impera a necessidade de uma abordagem mais precisa, adotando-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais, considerado não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança, mas ligado a tudo o que lhe diz respeito, nomeadamente às suas capacidades e incapacidades e a todos os fatores determinantes para a prossecução do seu projeto educativo. Ao longo da história da Educação Especial têm existido reformas e defensores da necessidade de mudanças, que refletem os valores e a visão de cada época, emergentes de contextos sociais que se modificam. Como se pode constatar, na história da Educação, as crianças com Necessidades Educativas Especiais, entre elas, as crianças com deficiência, passaram por diferentes movimentos: segregação, integração, e mais recentemente, a inclusão. De acordo com Correia (2003: 26), as NEE de carácter permanente são aquelas em que a adaptação do currículo é vulgarizada e sujeita a uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu desenvolvimento curricular. Nestas NEE encontram-se os alunos com alterações significativas no seu desenvolvimento, provocadas por problemas orgânicos, funcionais e por défices socioculturais e económicos graves. Incluem problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, motor, emocional e outros problemas ligados à saúde do indivíduo, Anexos (quadro 11). Segundo o autor, existem, os diferentes tipos NEE’s:

De carácter permanente: de Carácter Sensorial, de Carácter Emocional - Cegos e Visão Reduzida - Psicoses - Surdos e Hipoacústicos - Outros Comportamentos Graves, de Carácter Motor, de Carácter Intelectual - Paralisia Cerebral - Deficiência Mental: Ligeira, moderada,- Espinha Bífida Severa e Profunda - Distrofia Muscular - Dotados e Sobredotados - Outros Problemas Motores, de Carácter Processológico Outros Problemas, de Saúde Dificuldades de Aprendizagem - Sida - Cancro Autismo - Diabetes - Asma Traumatismo de Aprendizagem - Problemas Cardiovasculares, Anexos (quadro 1).

As NEE's de carácter temporário são definidas como sendo aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial, realizando-se de acordo com as características do aluno, num determinado momento do seu percurso escolar. Manifestou-se como problemas ligeiros de leitura, escrita, cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio emocional, de acordo com Correia (2001: 51).

3.4- A Comunicação aumentativa e alternativa

A área que se dedica ao estudo de soluções para as necessidades complexas de comunicação, designa-se por Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Esta área de estudo, dedica-se ao desenvolvimento de ferramentas de comunicação com o objetivo de compensar incapacidades temporárias ou permanentes, e restrições e/ou limitações à participação das pessoas com perturbações na produção e/ou compreensão da linguagem (falada e escrita). Interpreta-se por comunicação aumentativa, quando esta complementa e não substitui outros modos de comunicação, tais como a fala, gestos, vocalizações, expressões faciais, etc. E designa-se por comunicação alternativa quando inclui métodos, e estratégias alternativas. A Comunicação Alternativa (CA) é uma modalidade de Tecnologia Assistida (TA) que se dedica a estudar ferramentas e recursos comunicativos para as pessoas sem capacidade de oralizar/ falar ou comunicar através da escrita funcional. Visa promover condições para a acessibilidade comunicativa da população, quer sejam crianças/adultos com surdez profunda, ou crianças com patologias de origem congénita ou decorrente de acidentes ou de doenças degenerativas, que as impossibilitem de oralizar. Segundo a “*American Speech Language- Hearing Association*” (2005), as tecnologias de comunicação aumentativa e alternativa abrangem todo e qualquer indivíduo que não possua fala e/ou escrita funcional, quer essa condição seja permanente ou temporária. A CAA inclui métodos e recursos diferenciados, como os símbolos gráficos, produtos de apoio e técnicas e estratégias personalizadas de comunicação. Os símbolos podem ser gráficos, auditivos, gestuais ou táteis, usados pela pessoa com recurso ao seu corpo (sinais, gestos, expressões faciais), ou podem requerer o uso de objetos físicos, imagens, desenhos ou ortografia, em sistemas de comunicação com ajuda. Os símbolos gráficos (fig. A), são imagens que representam visualmente uma palavra ou conceito com o objetivo de clarificar e facilitar a sua compreensão. São usados por todas as pessoas no dia a dia (ex. sinais de trânsito) e podem ser particularmente úteis, por exemplo, para pessoas que estão a aprender uma segunda língua,

peças com dificuldades de memória, demência ou outra lesão cerebral, peças com dislexia, disartria ou dificuldades espaciais/temporais/organizacionais, peças com deficiências auditivas, peças com perturbações do espectro do autismo ou peças que não saibam ler. Os sistemas de símbolos podem ajudar na comunicação, a promover a independência e a participação, desenvolver a literacia e a aprendizagem, e permitir o acesso à informação.



Fig. A) - www.widgit.com

Os Produtos de apoio, no contexto de ferramenta facilitadora da comunicação, são ferramentas (eletrónicas ou não) usadas para transmitir e/ou receber mensagens. Anexos, figuras 5 a 10.

As técnicas de comunicação englobam o recurso através da qual a mensagem é transmitida, de forma direta, ou indireta, Anexos (fig. 1 a 4), e têm como estratégia, transmitir as mensagens de forma eficaz, com o objetivo de melhorar a sincronização das mensagens, auxiliar na formulação gramatical das mensagens, alargar o conhecimento do vocabulário e aumentar a proficiência da comunicação. Esta metodologia e estratégia pedagógica pode e deve aplicar-se a crianças surdas com dificuldades de aprendizagem ou défice cognitivo, usando cumulativamente diversas ferramentas, como as cartas de comunicação da EKUI, Anexos (fig.1), que consiste numa metodologia com desenho universal de aprendizagem DUA, e de comunicação inclusiva, de alfabetização e reabilitação inclusiva, que combina quatro formas de comunicação: a gráfica, o braille, o alfabeto fonético e a língua gestual em alfabeto dactilológico, que designa o sistema de representação simbólica ou modelada, das letras do alfabeto das línguas orais escritas, por meio das mãos. O projeto é apoiado pelo POISE através da Iniciativa Portugal Inovação Social e surgiu em 2003, criado pela professora do ensino especial Celmira Macedo.

Existem também no mercado diversas empresas especializadas em Tecnologias de Apoio (TA) que dão resposta às necessidades específicas no campo dos Produtos de Apoio (PA) das pessoas com disfunções neuro motoras graves, disponibilizando *Software* específico para a Comunicação Alternativa e Aumentativa, bem como Interfaces de acesso e Soluções Informáticas Integradas que permitem aos portadores de deficiência motoras e sensoriais graves deixarem de estar “*infoexcluídos*” e integrarem-se plenamente numa Sociedade cada vez mais Digital. Estas empresas de tecnologias de reabilitação têm parcerias com o Ministério da Educação e com a Segurança Social, com o objetivo de facultar as melhores e mais adequadas soluções para as necessidades de cada cliente, seja a título individual, seja em contexto educativo e escolar. Na Comunicação aumentativa o indivíduo utiliza outro meio de comunicação para complementar ou compensar deficiências da fala sem a substituir totalmente. Na Comunicação Alternativa, o indivíduo utiliza outro meio para comunicar ao invés da fala, ou pela sua ausência, ou devido a uma fala não funcional, substituindo-a por métodos alternativos de comunicação.

3.5- Educação da criança surda - A língua gestual portuguesa como língua materna.

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, “*Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*”, aponta para a necessidade de se prever a utilização de língua gestual na educação dos surdos.

- A Declaração de Salamanca, de 1994, nas Diretrizes Finais (Diretriz A, Ponto 21) reconhece a importância da língua gestual e a necessidade de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso ao ensino na língua gestual do seu país.

A Constituição da República Portuguesa afirma, no artigo 74, h) – Educação, 1997: “*Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades*”.

- Em 1998, o Parlamento Europeu, na Resolução sobre as Línguas Gestuais, recomenda que os governos tomem em consideração a concessão de plenos direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e ofereçam verdadeira educação bilingue e serviços públicos às pessoas surdas.

Uma escola de referência para surdos tem de ser uma escola bilingue e bicultural, onde se pratiquem metodologias diferenciadas de ensino, respeitando a singularidade e as características dos alunos surdos, que promova a comunicação entre o surdo e o ouvinte. Como referido em H. Carmo et al. (2008), a língua portuguesa para os surdos pré-linguísticos será sempre a sua segunda língua, pois é aquela que eles só conseguirão aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida. Enquanto a LGP é adquirida no contacto com os pares em interação social, a LP é aprendida formalmente em contexto de sala de aula e sobretudo na modalidade escrita, uma vez que nem todos os alunos surdos possuem capacidade auditiva que lhes permita adquirir a oralidade.

3.6- Estrutura dos Programas de Português LNM para o ensino básico

O programa da disciplina de português, língua não materna para o ensino básico, encontra-se estruturada por níveis de proficiência A1 e A2 para o primeiro ciclo e o nível B1, para o 2^a ciclo, assente nos pressupostos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). No nível A1, os objetivos encontram-se relacionados com o quotidiano, em que os alunos devem compreender o conteúdo de breves mensagens sobre as rotinas da vida diária, devem conseguir realizar textos breves sobre situações da vida pessoal, familiar e escolar, comunicar oralmente situações do seu quotidiano e compreender as ideias principais de textos escritos sobre assuntos do quotidiano. O aluno deve adquirir a proficiência linguística na língua portuguesa, necessária à compreensão das matérias transversais às restantes disciplinas do plano curricular. No quadro 3 (Anexos), estão representados os indicadores curriculares do programa de português, língua não materna para o ensino básico, pelos níveis de proficiência (A1 e A2).

3.7- O Ensino do português como língua segunda à criança surda-Anexos, (Quadro 2)

No quadro 2 (Anexos), encontram-se detalhados os resultados esperados e os descritores de desempenho por conteúdos, do português, língua segunda para surdos do 1^o e 2^o ciclo do ensino básico.

O ensino do português aos alunos surdos deve assentar na conceção de língua não materna como língua segunda. Os surdos são indivíduos visuais, pelo que a resposta pedagógica para estes alunos “*deve ser pensada para quem vê e não ouve, para quem olha, para quem*

observa, para quem todos os processos cognitivos dependem do olhar” (Almeida et al., 2009: 39). Isto exige alterações nas metodologias, mas também na organização curricular e no modo como está estruturada a resposta educativa. Tal implica a adoção de instrumentos de avaliação do nível de proficiência na leitura e escrita, tais como testes diagnósticos, que são construídos com base nas orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR, 2001). Este quadro posiciona os alunos em diferentes níveis de proficiência: iniciação (A1 e A2); intermédio (B1 e B2); e avançado (C1 e C2), o que permite uma avaliação concreta das competências dos alunos e, conseqüentemente, a adoção de medidas mais consentâneas com as suas necessidades de aprendizagem. Para além da implementação de testes diagnósticos e da organização dos alunos por níveis de proficiência, o professor deve empregar as metodologias e as práticas pedagógicas em função do seguinte:

- A competência linguística desenvolve-se por estádios de aquisição;
- O desenvolvimento linguístico dos alunos surdos não se processa em função da faixa etária, pelo que a seleção das atividades e dos materiais deve ser adequada à proficiência linguística do aluno;
- O erro deve ser encarado como um elemento natural do processo de aprendizagem, inerente ao percurso de autoformação do aluno. Assim, ao invés de ser penalizado, o aluno deve compreender porque é que errou;
- A compreensão de textos escritos será facilitada se for acompanhada de uma curta apresentação, sendo o suporte com imagens, uma estratégia facilitadora;
- O plano de desenvolvimento das aprendizagens deve partir de tarefas menos exigentes (do domínio da compreensão/ reprodução) para tarefas mais exigentes (que envolvam operações lógicas como a indução, a dedução e a abstração, etc.);
- Propõe-se uma abordagem visual do ensino, enquadrada numa pedagogia surda, em que o objetivo principal é aproximar o nível de proficiência linguística do nível de escolaridade do aluno e conseqüentemente da proposta curricular constante dos Programas de Português L2 para alunos surdos.

A aprendizagem da língua portuguesa constitui uma necessidade vital para o acesso a uma cidadania plena e à igualdade de oportunidades, indispensável para o seu desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. Não possuir conhecimentos mínimos nesta língua é um fator de desigualdade e de estigmatização, tornando os surdos mais dependentes e mais vulneráveis numa sociedade do conhecimento cada vez mais competitiva.

Capítulo IV

Processos de ensino aprendizagem

4-Pedagogia surda - Metodologias diferenciadas de ensino

O processo de ensino e aprendizagem dos alunos que têm o português como língua não materna exige uma abordagem pedagógica diferenciada. No caso específico dos alunos surdos, há ainda que ter em conta as suas características sensoriais e respetivas implicações no modo de aceder à linguagem, dado que muitas crianças surdas não dominam a LGP, quando chegam à escola, sendo aconselhável que o professor de Português L2 seja proficiente na LGP, para desenvolver com os alunos uma reflexão metalinguística sobre as diferenças existentes entre a L1 e a L2. O objetivo principal é ir aproximando cada vez mais o nível de proficiência linguística do nível de escolaridade do aluno e conseqüentemente da proposta curricular constante dos Programas de Português L2 para alunos surdos.

4.1- O papel do professor de português como língua segunda na educação da criança surda

Nos estudos de Vera Amaral (2018), sobre a comunicação e a relação do aluno surdo em contexto escolar, a autora aborda os estudos efetuados no âmbito dos cursos profissionais para alunos surdos e ouvintes, onde se propôs investigar as relações existentes ao nível do desenvolvimento social e escolar do aluno surdo pré-linguístico cuja língua materna é a língua gestual portuguesa, e que estratégias poderão ser aplicadas para melhorar o trabalho realizado pelos profissionais da educação, em função da exigência da presença de alunos surdos numa escola comum. Os resultados constituíram uma oportunidade de reflexão sobre as práticas metodológicas de comunicação e de relação do aluno surdo em contexto escolar com toda a equipa interveniente no processo educativo, identificando os requisitos para uma educação melhorada deste grupo, nomeadamente através do efetivo desenvolvimento de uma escola bilingue e bicultural, assim como ponderar que a sua inexistência, se revela uma dificuldade comunicacional com os seus educadores e os seus pares, alterando os processos relacionais e de identificação.

Segundo o *Jornal Oficial da União Europeia* (2020) e de acordo com as conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus do futuro, a formação inicial dos professores/formadores dever ser orientada para a promoção de uma cultura

colaborativa/cooperativa. *“Os professores e os formadores de todos os níveis e em todos os tipos de ensino e formação, são uma força motriz indispensável do ensino e da formação. Desempenham um papel fundamental na preparação de pessoas de todas as origens e idades para viverem, aprenderem e trabalharem no mundo atual, bem como na criação e liderança de mudanças futuras.”* Referindo também uma publicação de Brunauer 2019, do CIDREE (Consórcio de Instituições para o Desenvolvimento e Investigação da Educação na Europa), dedicado a apresentar um conjunto alargado de exemplos de boas práticas na área da educação, realizadas na Europa, nomeadamente na Irlanda, na Noruega e na Escócia. Na Irlanda, por exemplo, as políticas educativas enfatizam a voz dos/as alunos/as nos processos de aprendizagem, onde se optou por estratégias de apoio a uma alteração significativa de práticas dos docentes, privilegiando-se a implementação de contextos colaborativos de formação para a mudança.

4.2 - O Ensino Bilingue nas Escolas regulares do ensino básico

Na criança ouvinte a aquisição da linguagem faz-se precocemente através de interações naturais e espontâneas com a família e os pares. Na criança surda este processo está naturalmente condicionado pela falta ou diminuição da audição, o que limita o acesso à língua oral. Contudo, a capacidade inata para a linguagem mantém-se inalterada, sendo possível que a criança surda se desenvolva linguisticamente, desde que lhe seja facultada a aprendizagem do código visuo-motor ou seja, a língua gestual, que é a língua natural e primeira da criança surda, que deverá ser adquirida logo no jardim de infância.

No Jardim de Infância deverão constituir-se grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, onde é aconselhável haver um professor surdo. Na sua ausência, deverá haver um intérprete de LGP. A participação em atividades desenvolvidas com crianças ouvintes deverá ser assegurada em momentos específicos, planeados pela equipa pedagógica, em que a área da comunicação e do desenvolvimento da linguagem detém um papel preponderante no desenvolvimento global das crianças surdas. Nos ensinos básico e secundário, os alunos surdos cumprem o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, sem prejuízo da sua participação em atividades desenvolvidas na comunidade escolar. Podem ainda integrar turmas de ouvintes, em grupo, evitando-se o seu isolamento, garantindo-se o acesso às aprendizagens e a tradução por um intérprete de LGP. O

desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, elaboração de materiais didáticos de apoio à aprendizagem da LGP, reforço das aprendizagens e do domínio da leitura e da escrita da LP, elaborar e adaptar materiais didáticos e atividades de interação na comunidade escolar são da competência dos docentes de educação especial com formação na área da surdez. De acordo com o decreto-lei nº 3/2008, no artigo 23º sobre a educação bilingue de alunos surdos, no capítulo V, pode ler-se que a modalidade específica de educação bilingue proposta para estes alunos deve garantir *“a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da Língua Portuguesa, como segunda língua”*. O programa curricular do Ministério da Educação, para o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, deve respeitar o modelo bilingue assente nos pressupostos de equidade entre a LGP e a língua portuguesa escrita, assente num modelo bicultural, reforçando e afirmando os direitos dos surdos como grupo sociocultural minoritário.

4.3- Vantagens do ensino bilingue da criança surda nas escolas regulares

As Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos foram selecionadas pelas Direções Regionais de Educação, seriadas pela sua história e cultura escolar, selecionando as que melhor contribuíam para a implementação das condições necessárias ao funcionamento do ensino bilingue, de acordo com o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 3/2008. As vantagens da criação destes núcleos de ensino vocacionado para a criança surda têm como objetivo inserir os alunos surdos em comunidades linguísticas de referência, promovendo a integração em grupos de socialização formados por adultos, crianças e jovens, que utilizem a Língua Gestual Portuguesa, proporcionando desta forma à criança surda um contacto permanente com os utilizadores da LGP, contemplando desta forma as crianças filhas de pais ouvintes que não dominam a LGP, de acordo com os dados do Ministério da Educação e da DGIDC (2007), em que cerca de 95% dos pais de crianças surdas são ouvintes e não dominam a LGP. As escolas EREBAS foram criadas com o intuito de melhorar os índices de literacia e contribuir para uma melhor proficiência linguística das crianças/alunos surdas/surdos e/ou com problemas de comunicação. A vantagem do ensino bilingue à criança surda, para além do facto de o processo ensino/aprendizagem ser realizado na língua materna do surdo, possibilita o domínio das competências da LP na forma escrita, permitindo o acesso ao conhecimento e à cultura quer nacionais quer universais, através da leitura de materiais que se encontram em

suporte escrito e digital, contribuindo desta forma, para uma verdadeira educação democrática, promotora de uma cidadania ativa. Proporciona também a aquisição do conhecimento de uma 3ª língua (estrangeira), respeitando as orientações do quadro europeu comum de referência para as línguas. Segundo o defendido por Batista et al. (2011: 7), a importância de a LGP ser a primeira língua dos surdos e símbolo da hegemonia da sua comunidade e cultura, não retira a importância de aquisição de outros saberes, nomeadamente na área das línguas, dada a capacidade reconhecida por vários pedagogos para a competência bilingue das crianças. Segundo o autor, “(...) a LGP não retira a importância da LP como alavanca de contacto com o mundo ouvinte, começando nos pais e no meio onde vive”. Para a implementação do ensino bilingue, o Decreto-Lei n.º 3/2008 criou as áreas curriculares de Língua Gestual Portuguesa (L1) e da língua portuguesa como língua segunda, proporcionando a elaboração dos respetivos programas curriculares, respeitando os pressupostos definidos pelo Ministério da Educação:

- Reconhece-se o modelo de educação bilingue com base na equidade entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, e na afirmação do grupo minoritário, pressupondo também um modelo bicultural.

- Considera-se a LGP como a língua natural/materna do surdo, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua. O Português L2 para alunos surdos não pode ser encarado como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos.

- Considera-se o surdo segundo o modelo antropológico da surdez.

-Propõe-se uma abordagem visual do ensino, enquadrada numa “pedagogia surda”

No ensino bilingue, o treino da oralidade torna-se fator preponderante para a integração social do surdo, dado que está inserido num mundo maioritariamente ouvinte, tal como já referido, em que 95% dos surdos provém de famílias ouvintes.

Capítulo V

Enquadramento Metodológico

5- Caracterização e justificação da problemática em estudo.

Ao longo dos vários anos de funcionamento da educação de surdos, foi possível observar as enormes dificuldades dos alunos em acederem à informação através das vias

habituais (informação oral e escrita e manuais escolares). Esta reflexão tem por base a minha experiência como formadora na Escola Básica 2+3 da Alapraia, desde 1999 e no Centro de Recursos para a Inclusão de Cascais (CERCICA), onde contato com alguns alunos surdos, que frequentam o ensino profissional, nos currículos alternativos, com planos educativos individuais. Por outro lado, verifica-se a sua enorme apetência pela utilização de recursos tecnológicos, o que é patente na forma como usam massivamente os computadores pessoais e os telemóveis para comunicarem entre si e partilharem informação. Também ao nível das salas de aula verifica-se que as atividades que envolvem o uso de meios audiovisuais e de TIC são mais motivadoras e apelativas. Isto mesmo foi possível averiguar no estudo realizado no agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade, no Porto, que deu origem à dissertação de mestrado já mencionada de Anabela Mota (2010). O objetivo deste projeto tem por base a apresentação de materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa como língua segunda, para crianças surdas com necessidades educativas especiais. Os materiais serão adaptados ao *Software GRID 3* da ANDITEC, onde serão elaborados quadros digitais, com os símbolos de comunicação aumentativa e alternativa da biblioteca “*Widget Rebus*”. A justificação para a utilização da biblioteca “*Widget Rebus*”, e não outras como a “*Arasaac*” e os símbolos pictográficos “*boardmaker*”, e a utilização do *software GRID 3* e não outras ferramentas e plataformas de inclusão e acessibilidade como a “*INVENTO*”, a “*PADLET*”, a “*ARASUIT*”, etc., prende-se com o facto do software empregue, ser o que utilizo diariamente com as duas jovens da sala de Atividades de Capacitação para a Inclusão, nas sessões de estimulação cognitiva, para a manutenção das competências escolares adquiridas no ensino regular.

5.1- Questões de partida -Consultar anexo 1.

5.2- Caracterização da amostra em estudo

Foi enviado nos meses de junho a julho um questionário de opinião às equipas pedagógicas dos 14 centros de apoio à aprendizagem dos Agrupamentos de escolas dos Concelhos de Cascais, Amadora, Sintra e Odivelas. Anexos, (ver Quadro 1).

5.3- Recolha de respostas à formulação de hipóteses - Inquérito por questionário

Os instrumentos foram construídos com o objetivo de recolher respostas para as hipóteses das perguntas de partida colocadas no início deste trabalho, tendo-se optado pelo

inquérito por questionário, com perguntas de resposta aberta e fechada. As primeiras permitem uma maior abrangência e entendimento no tratamento da informação; no entanto, quando se realiza o processo de análise de dados, torna-se mais complexo e demorado, dado que a pessoa inquirida tem liberdade total para estruturar a sua resposta. As respostas fechadas permitem maior facilidade no tratamento dos dados, já que são de resposta fixa e de mais fácil comparabilidade. No entanto, estas últimas recolhem informação menos detalhada, dado que o inquirido está mais limitado na resposta às questões, e que tem que se cingir às opções de resposta.

5.4- Recolha e análise das respostas obtidos nos questionários

Foram recolhidas as respostas apresentadas aos questionários enviados aos 14 agrupamentos das escolas referenciadas, representadas no anexo 1. Na análise aos resultados obtidos, procurar-se-á identificar e justificar as possíveis barreiras à fraca utilização pela comunidade escolar, das ferramentas tecnológicas e dos recursos digitais de comunicação aumentativa e alternativa para o ensino do português como língua segunda, às crianças surdas com necessidades educativas especiais.

Na questão número 1, foi solicitado que o docente identificasse a escola em que leciona, com introdução do seu email pessoal, que devido à proteção de dados, não serão aqui identificados.

Na questão número 2, foi solicitada a indicação das funções exercidas na escola, através de escolha múltipla. Das 10 respostas obtidas, verifica-se que 2 são professores de apoio educativo e apenas 1 é professor(a) de português como língua não materna. Em resposta à questão número 3, todos os respondentes declaram utilizar o dicionário de língua gestual como ferramenta de tradução da LGP e os Símbolos pictográficos *Boardmaker*, como ferramenta de comunicação aumentativa e alternativa.

Na questão 4, sobre a elaboração de materiais didáticos de ensino e aprendizagem do português como língua segunda, para os alunos surdos com NEE, 60 % dos inquiridos afirma não saber utilizar as ferramentas digitais de comunicação aumentativa e alternativa na construção dos materiais didáticos.

Na Questão 5 pretende-se recolher a opinião dos docentes sobre a adequação pedagógica na utilização das ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa e o uso da língua gestual portuguesa, na elaboração dos materiais didáticos digitais para a aprendizagem do português como língua segunda, pelas crianças surdas com necessidades educativas especiais. Nesta questão de resposta aberta verifica-se, no anexo 1, que todas as 8 respostas recolhidas têm uma visão muito diferente de como deve ser lecionada a disciplina de PLS a crianças surdas com NEE. Um dos docentes, atribui total responsabilidade ao aluno na aquisição dos saberes necessários, independente da sua dificuldade; outro dos respondentes reforça a utilidade da LGP, como meio de comunicação do aluno, e não como instrumento de tradução e interpretação do português.

Quanto à questão número 6, referente às metodologias pedagógicas e aos materiais didáticos digitais utilizados no processo de ensino aprendizagem do português como língua segunda para crianças surdas com necessidades educativas especiais, as respostas obtidas não satisfizeram o inicialmente previsto para as questões de partida, não se tendo obtido respostas concretas, que sustentem e justifiquem a apresentação dos novos materiais didáticos digitais propostos.

No entanto, tendo em conta o trabalho desenvolvido como educadora no CACI de Cascais, com a aplicação do *software* GRID 3 e a utilização dos símbolos de comunicação aumentativa e alternativa da biblioteca *Widgit*, para o desenvolvimento das competências da comunicação funcional e para a manutenção do português como LS (na forma escrita), justifico a continuação da apresentação da referida proposta, tendo em conta os resultados positivos obtidos com as jovens que os utilizam.

Capítulo VI

Apresentação do trabalho de projeto

6-Proposta de materiais didáticos digitais de ensino do português como língua segunda para o ensino de crianças surdas com NEE.

Na metodologia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) realiza-se uma abordagem curricular assente num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade dos alunos em sala de aula e a forma única e singular

como cada aluno aprende. Neste sentido, as práticas pedagógicas sustentadas pelo DUA oferecem oportunidades alternativas acessíveis, no que concerne ao uso de materiais, ferramentas e formas de avaliação, para que todos os alunos aprendam de forma equitativa, mantendo os mesmos desafios e expectativas na prossecução das aprendizagens. A implementação das práticas pedagógicas em sala de aula, tendo por base o DUA, implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa. Reconhecendo que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem, os professores devem organizar o processo de ensino e aprendizagem equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos, através da implementação das novas tecnologias de comunicação, permitindo ao aluno desenvolver as suas capacidades e adquirindo novas competências, promovendo a utilização de ferramentas informáticas inovadoras. A sociedade encontra-se cada vez mais informatizada, e as novas gerações estão mais familiarizadas para a utilização de novos produtos digitais, não só no contexto lúdico e de lazer, mas sobretudo no contexto escolar, em que facilmente trocam um livro pelo computador. Neste sentido, cabe às equipas pedagógicas e ao núcleo docente de professores e educadores, adaptar os conteúdos didáticos tradicionais às diversas ferramentas digitais existentes no mercado e focar-se nas que obtiverem melhores resultados na aprendizagem dos alunos, independentemente daquilo que tradicionalmente seja recomendado. Importa reforçar a necessidade de uma permanente formação contínua dos professores e dos educadores, principalmente na utilização pedagógica das novas tecnologias adaptadas à educação e à formação, para uma prossecução eficaz do processo de ensino aprendizagem.

Conclusão

O estudo apresentado neste projeto, tem como objetivo, apresentar algumas propostas de materiais didáticos, realizados com a utilização de ferramentas digitais para a educação, mais especificamente, as ferramentas promotoras da inclusão e da acessibilidade comunicacional, como os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa e as ferramentas de tradução da língua gestual portuguesa, para o ensino do português como língua segunda para crianças surdas

e/ou com NEE. O recurso digital utilizado para a adaptação dos materiais didáticos de aprendizagem da língua portuguesa na forma escrita, foi o *GRID 3*, com a utilização dos símbolos pictográficos da biblioteca *widgit*. Foram exploradas de forma experiencial outras ferramentas digitais, como o “*PADLET*”, e a construção de painéis interativos, com recurso à biblioteca de símbolos “*Arasaac*”, disponíveis *on line* de forma gratuita, mas tendo em conta o carácter temporário para a sua utilização e a experiência na construção dos conteúdos revelou-se bastante morosa e não tão eficiente quanto os quadros do *GRID 3*, para o qual já tinha recebido formação. Quanto à ferramenta do “*PADLET*”, permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto). A direção geral de educação disponibiliza, através da plataforma de formação contínua da “*NAU*”, conteúdos digitais como vídeos e histórias do plano nacional de leitura, adaptados em comunicação aumentativa e alternativa, com o uso do “*PADLET*”. Esta ferramenta possibilita também aos alunos realizar tarefas de aula e criar as suas próprias ideias sobre um determinado tema, tornando-se assim um local de debate e partilha.

Após a receção das respostas enviadas aos 14 centros de apoio à aprendizagem dos agrupamentos escolares de Cascais, Amadora e Sintra, embora tenham respondido ao questionário apenas 10 escolas, concluiu-se pela análise das respostas que os educadores, professores e restante equipa pedagógica não utilizam a 100% as ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa e os *softwares* de apoio à comunicação com a criança surda e/ou com necessidades Educativas Especiais. A sociedade e a comunidade escolar em particular, têm o dever de facultar à criança surda, a aprendizagem das duas línguas, a LG (como L1) e a língua portuguesa na forma escrita, como LS, facultando à criança surda, o contacto com utilizadores das duas línguas, promovendo na criança, a necessidade de utilizar a língua portuguesa na forma escrita, como forma de afirmação do seu pensamento e dos seus valores, ao nível da prática de uma cidadania ativa e interventiva na sociedade.

Como sugestão de continuidade e/ou melhoria deste projeto, gostaria de propor a realização de estudos comparativos na utilização de diferentes ferramentas digitais no ensino aprendizagem do português como língua segunda, para crianças com dificuldades de aprendizagem e utilização do português funcional. E analisar os resultados da aplicação de diferentes conteúdos e o uso de diferentes bibliotecas de símbolos pictográficos, para se avaliar

a proficiências da aprendizagem das crianças com NEE, nos diferentes *softwares*. Reconheço ser uma proposta muito ambiciosa, dado que teriam de ser realizados estudos longitudinais e de observação direta que, no contexto social atual, não seriam exequíveis.

Referências bibliográficas

- Abreu, F. (2015/16). *A lectoescrita em alunos surdos a frequentar o ensino bilingue*. Universidade da Madeira.
- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez: A educação de surdos*. Edições Gailivro.
- Afonso, C. (2007). *Currículo Contra-hegemónico na Educação de Surdos—síntese de um estudo de Investigação em Educação Inclusiva*, vol.2. pp.47-67.
- Almeida, F., Antunes, I., Caeiro, M., Cunha, I., Monteiro, L., Moreira, I., Varão, L. (2004). *Tempo de mudança: Compreender a surdez*. Lisboa: Associação Internacional de Clubes Lions.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação bilíngue de alunos surdos-manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação (ME): Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Altshuler, K. Z. (1977). *Evolución social y psicológica del niño sordo: Problemas y tratamiento*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Amaral, M.A. (1993). Refletindo sobre a Reabilitação de Surdos. *Revista Integrar*, nº 2, set. 93. Lisboa: IEFP/SNR
- Amaral, V. L. (2018). *O aluno surdo em contexto escolar: Comunicação e relação*. Escola superior de educação e ciências sociais- IPL
- Anico, T.C. (2016). *A Comunicação Aumentativa e Alternativa como facilitador da Inclusão*. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação.
- Antunes, A. C. B. (2013). *A inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares*. FCSH. UNL.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil- Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. LIDEL.
- Batista, J. A. (coord.); Santiago, A.; Almeida, D.; Antunes, P., Gaspar, R. (2011). *Programa de Português L2 para Alunos Surdos*. M. E., Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Baptista J.A. (2008). *Os Surdos na Escola, a exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, J. A. (2016). *Enquadramento jurídico, ético e pedagógico das EREBAS*. 1º Congresso Nacional EREBAS – 8 anos – Trajetórias, Princípios e Práticas, Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Baptista, M.M. B.S. (2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. *Revista Exedra*, 9, março de 2010.

Barbosa, A.S.; Freire, B. P.; Medeiros, j. L. (2018) A aprendizagem e o desenvolvimento do surdo na Perspectiva Sociointeracionista de lev Vigotsky. *Revista de psicologia*. Vol.12, pp. 62-638

Bettencourt, M. F. S. (2015). *A ordem de palavras na Língua Gestual Portuguesa: Breve estudo comparativo com o português e outras línguas gestuais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bisol, Cláudia; Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13.

Brunauer, A. H.(coord.); et al. (2019). *Student Voice in Education*. CIDREE. Consortium of Institutions for Developing and Research in Education in Europe.

Booth, Y., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol. CSIE.

Canotilho & Moreira. (2008). Constituição Da República Portuguesa Anotada, 4.^a Edição, vol. I (Artigo 1.º a 107.º) Coimbra Editora.

Chaves, T.; Solar, J. (1974). Pedro Ponce de León, first teacher of the deaf. *Sign Language Studies*, n. 5, pp. 48-63.

Carmo, H.; Martins, M.; Morgado, M.; Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Carvalho, P.V.; Mineiro, A. (2020). *Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal*. Educação Unismos, Universidade Católica, ISSN2177-6210.

Cavaca, F. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa para a educação pré-escolar e ensino básico*. M.E. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea a inclusão de crianças com NEE*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Educação e diferença. *Valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp.123-142. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cotrim, J. e Morais, I. (2016). *Professores de LGP: Que Caminhos?* 1º Congresso Nacional EREBAS – 8 anos – Trajetórias, Princípios e Práticas, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Coutinho, A. E. (2002). *Representações sociais da leitura e da escrita nas crianças surdas*. FCSH. UNL.
- Encrevé, F. (2008). Reflexões sobre o Congresso de Milão e seu impacto na língua gestual francesa no final do século XIX. *Le Mouvement Social*. 2008/2. n.º 223.
- Delgado, T. (2012). *Surdez e participação no mercado de trabalho*. UNL.
- Duarte, I. (2006). *Igualdade de Oportunidades para a criança surda*. Tese de mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, Portugal.
- Feijão, T. M. N. (2014). *A Inclusão dos portadores de deficiência auditiva na educação regular: métodos de comunicação a utilizar*. I.S.E.C. Lisboa.
- Freitas, L. M. (2019). A língua gestual e o ensino de surdos: uma reflexão sobre as práticas bilíngues. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 19.
- Freitas, L. M. (2016). *Elaboração e avaliação de uma guia prático de ensino da LGP como segunda língua*. Universidade de Coimbra: FPCE.
- Freire, M. J. (2011). *Comunidade surda, sua língua, sua cultura*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Fonseca A., Vaz, H. M., & Correia, I. S. C. (2019). A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, n.º32.
- Góes, M.C.R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*: Autores Associados.

- Gomes, M.C. F. (2012). *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação*. Universidade do Porto. FPCE.
- Gonçalves, J.; Nogueira, J. M. (2012) - *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Centro de Informação e Documentação GEP – CID. Ministério da solidariedade e da segurança social. Lisboa
- Gonçalves, V.T.; Santos, M. A. (2010). (*Signing deafness into education: inclusion of the deaf in portuguese School*). (pp.95-110). Instituto Politécnico do Porto.
- Holcar B. A. (Ed.). (2019). (*Student Voice in Education*). CIDREE. Yearbook. Ljubljana: National Education Institute Slovenia
- Leitão, M.J.L. (2010). *Diferentes Conceções de qualidade na escola*. XI Congresso da AEPEC Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação.
- Madureira, I.P. & Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magnani, J. G.C. (2007). "Vai ter música?": para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. *Ponto urbe nº 1- Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*.
- Marques, H. A. (2016). *O Design como facilitador para a Inclusão de Pessoas com Surdez*. IADE. Lisboa.
- Morgado, M. et al. (2009). *Educação bilingue de alunos surdos, manual de apoio à prática*. M. E., Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mota, A. F. (2010). *Centro de Recursos Educativos Multimédia na educação de surdos do 2º e 3º ciclos*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Morin, E. (1977). *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Nakagawa, H.E.I. (2012). *Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve*. U. L. Faculdade de letras.
- Neiva, I. G. S. (2014). *Desenvolvimento de um tradutor de Língua Gestual Portuguesa*. UNL. Faculdade ciências e tecnologia.
- Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores. Coleção Educação Especial. (Vol. 3)*. Porto Editora

- Ornelas, S. G. (2016). *Crianças surdas e a intervenção pelas línguas. (língua portuguesa e a língua gestual portuguesa)*. ESEC. Instituto politécnico de Coimbra.
- Pedroso, A.S.N. (2019). *Tech4Good – Interpretador de LGP*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNL.
- Pedroso, J. V. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Reily, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- Ribeiro, C. (2009). *A Intervenção Precoce e o Bilinguismo para Surdos*. Universidade do Porto. FPCE.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*.
- Rodrigues, D. (2000). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Sacks, O. (1989). *Vendo Vozes*. Companhia de bolso.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva*. Univ. lusófona.
- Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem, aspetos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo, Lexus.
- Schirmer, C. R. (2018). Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. *Revista espaço académico*. nº 25. junho 2018.
- Sim-Sim, I. (1999). *Desenvolvimento da linguagem*. U. Aberta. Lisboa
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda. Contributos para a sua educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *Desenvolvimento da linguagem*. Porto: ASA.
- Sousa, J. P. B. (2014). *Modelo de língua natural e transformação em modelo de LGP*. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNL.
- Sousa, A. P. A. (2012). *Interpretação da língua gestual portuguesa*. U.L. Faculdade ciências e informática.
- Sobral, F.M.P.A.C. (2001). *A surdez, estratégias de intervenção precoce*. Universidade do Porto: FPCE.

Tavares, M.C.M (2012). *Linguagem escrita em alunos surdos com e sem implante coclear*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.

Vigotsky, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Livraria Martins Fontes Editora.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 6/2001, publicado no Diário da República -I série -A, n.º 15, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei nº 3/2008, publicado no Diário da República -I série, n.º 4, de 7 de janeiro.

Webgrafia

[Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](http://www.mec.pt)

[Linha de Leitura – Um blogue de leitura e literacia \(wordpress.com\)](http://www.wordpress.com)

<http://www.surduniverso.pt>

[Surd'Universo – Cultura Surda](http://www.cultura-surda.com)

[Projeto REDES](http://www.redes.pt)

[Escola Virtual](http://www.escola-virtual.com)

[U.Porto NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão \(up.pt\)](http://www.up.pt)

[Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNESCO 2015 \(wordpress.com\)](http://www.unesco.org)

www.inr.pt

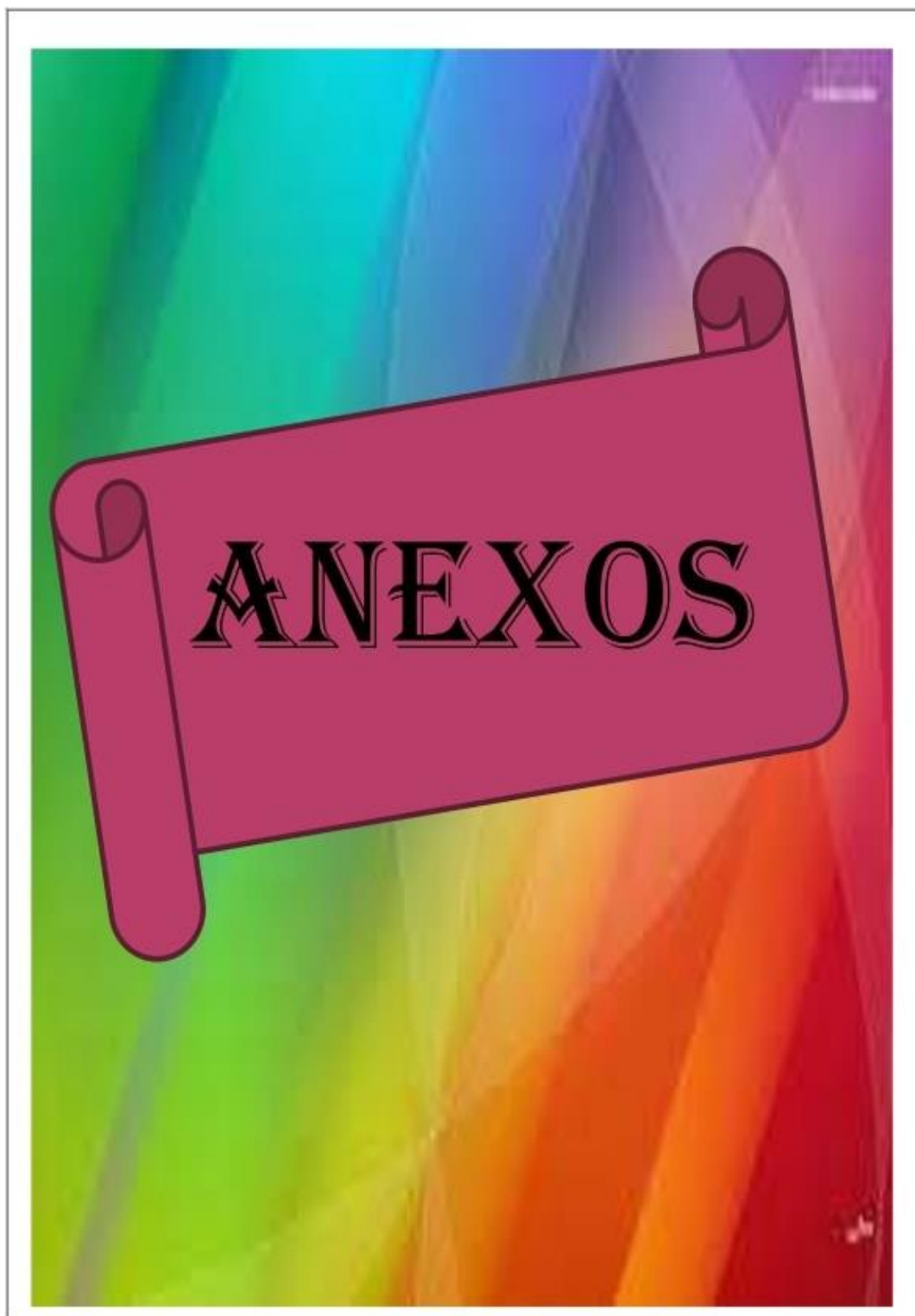
www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/norma-e-circulares

[Capítulo 8 - Tecnologias de apoio à comunicação \(acessibilidade.gov.pt\)](http://www.acessibilidade.gov.pt)

<https://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&qid=1593429456756&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&qid=1593429456756&from=PT)

<https://doi.org/10.4000/pontourbe.1239>



Anexo 1- Inquérito por questionário enviado por email às escolas do ensino básico, à equipa docente dos centros de apoio à aprendizagem para as crianças surdas.

Foram seleccionadas 14 escolas, para onde foram enviados os questionários sobre a utilização da língua gestual portuguesa e das ferramentas digitais de comunicação aumentativa e alternativa na elaboração de materiais didáticos para o ensino do português como língua segunda.

Questão 1- Em que escola exerce as suas funções?

Resposta curta-----

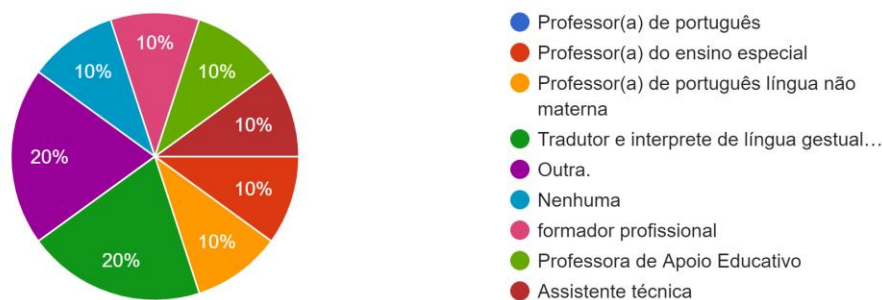
Questão 2- Que função exerce na escola?

Escolha múltipla:

- Professor(a) de português
- Professor(a) do ensino especial
- Professor(a) de português como língua não materna
- Tradutor e interprete de língua gestual portuguesa
- Outra. Qual? -----

2- Que função exerce na escola?

10 respostas

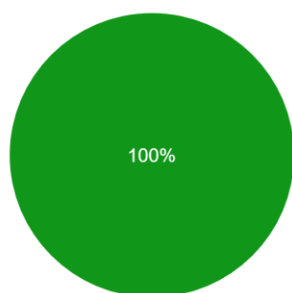


Questão 3- Indique quais as ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa e de tradução da LGP que conhece.

- GoTalk Go / Talker 24 / IBM Speech Viewer
- O dicionário para as Línguas Gestuais. ex. Infopédia
- dicionário Spreadth sesign/ Luva "Tech4Good"
- Caderno de comunicação aumentativa e alternativa
- Símbolos de comunicação Boardmaker
- GoTalk Express 32/ outra. Qual? -----

Indique quais as ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa e de tradução da LGP que conhece.

1 resposta



- GoTalk Go
- Talker 24
- IBM Speech Viewer
- O dicionário para as Línguas Gestuais...
- dicionário Spreadthesign
- Luva "Tech4Good"
- Caderno de comunicação aumentativ...
- Símbolos de comunicação Boardmaker

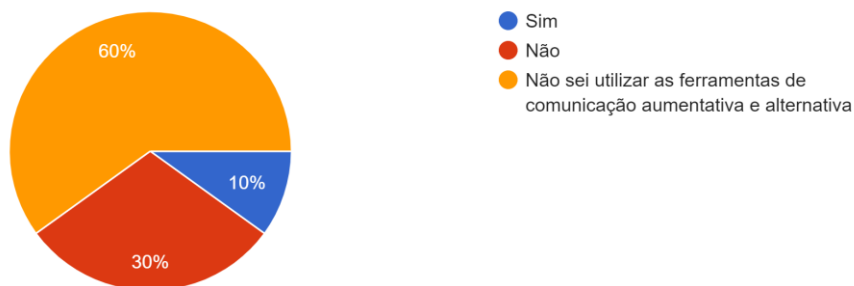
▲ 1/2 ▼

Questão 4- Na elaboração dos materiais didáticos de ensino e aprendizagem do português como língua segunda, para os alunos surdos com NEE, utiliza ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa?

- Sim; Não ;
- Não sei utilizar as ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa

4- Na elaboração dos materiais didáticos de ensino e aprendizagem do português como língua segunda, para os alunos surdos com NEE, utiliza ...mentas de comunicação aumentativa e alternativa?

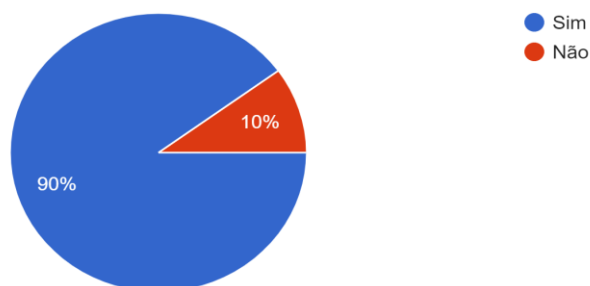
10 respostas



Questão 5- Na sua opinião, a utilização das ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa e o uso da língua gestual portuguesa, na elaboração de materiais didáticos são um método pedagógico adequado à aprendizagem do português como língua segunda, pelas crianças surdas com necessidades educativas especiais?

5- Na sua opinião, a utilização das ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa e o uso da língua gestual portuguesa, na elaboração de m...s surdas com necessidades educativas especiais?

10 respostas



Questão 6- Que métodos pedagógicos e materiais didáticos utiliza no processo de ensino aprendizagem do português como língua segunda para crianças surdas com necessidades educativas especiais.

Respostas:

1-LGP

2- O PL2 deve ser lecionado como português e não como LGP. Urge a exigência da interpretação do português por parte dos alunos surdos.

3-A LGP, através da intérprete ou de materiais didáticos, utiliza-se como ferramenta de comunicação e consolidação do português e não como instrumento primordial de interpretação do português. Português é uma língua, e os surdos devem aprender como tal. É o próprio aluno que interpreta o português, não deve ser utilizado nenhum instrumento que faça a interpretação do português para LGP, esse é o trabalho exigido ao aluno.

4- A LGP está sempre presente como meio de comunicação e de percepção dos conteúdos, mas não deve haver a interpretação de PL2 para LGP, sem que antes haja um trabalho exaustivo do aluno na percepção do que lê. Só assim faz sentido falarmos em educação bilingue. Todos os anos elaboramos materiais bilingues para PL2, como consolidação dos contos/histórias aprendidas.

5- Nenhum

6-Não utilizo

7-Nunca lecionei ou apoiei alunos surdos com NEE.

8-Na minha atividade de docência nunca me deparei com alunos com necessidades educativas especiais.

Índice de figuras

Figura 1

Cartas EKUI- Equidade | Knowledge | Universalidade | Inclusão

Fonte: www.ikui.pt

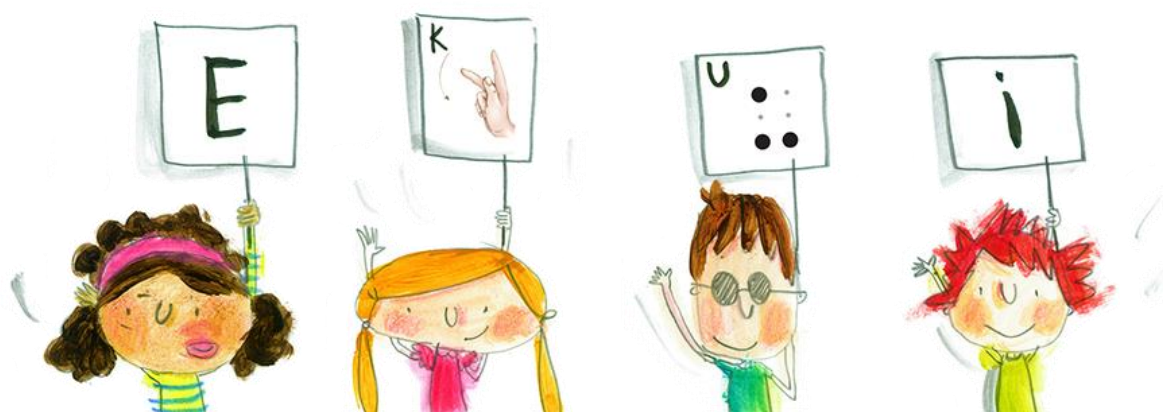


Figura 2

Alfabeto em Língua Gestual Portuguesa - Fonte: www.apsurdos.pt



Figura 3

“Spread the sign” - dicionário internacional para as Línguas Gestuais- fonte: www.spreadthesign.com

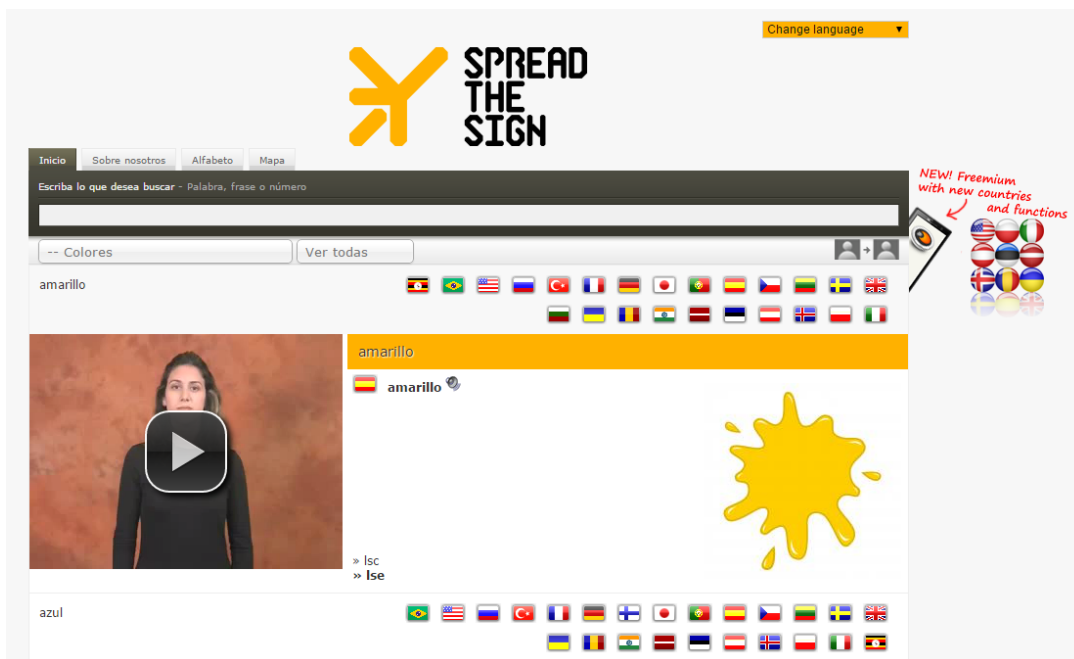


Figura 4

Avatar “Virtual sign”- Fonte: www.virtualsign.com

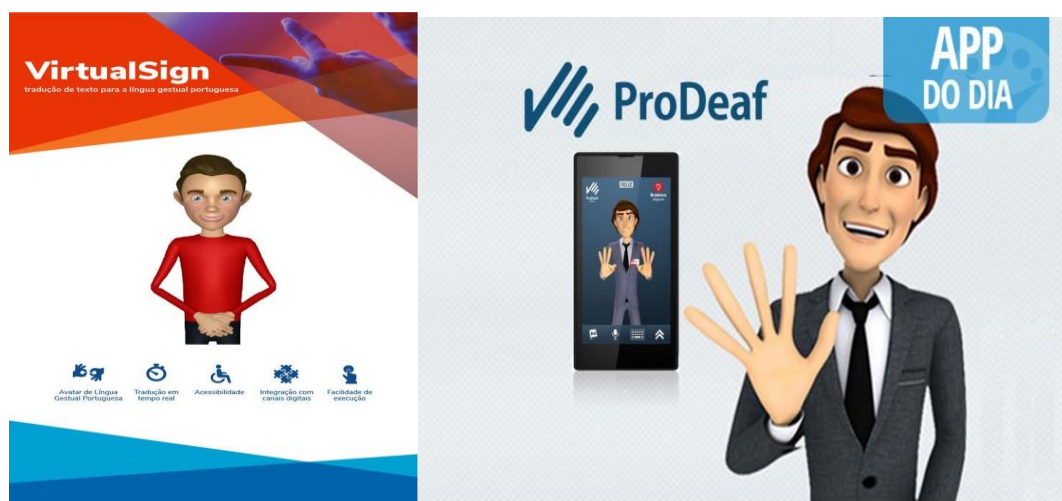


Figura-5

Digitalizador luminoso- Fonte: www.anditec.pt



Figura 6

“GoTalk Go ”- Fonte: www.anditec.pt



Figura 7
“Talker 24”- Fonte: www.anditec.pt



Figura 8-
Cubo de comunicação- Fonte: www.anditec.pt



Figura 9

Ferramenta informática “IBM Speech Viewer”- destina-se às pessoas com problemas relacionados à emissão verbal, linguagem e audição. Fonte: www.ibm.com

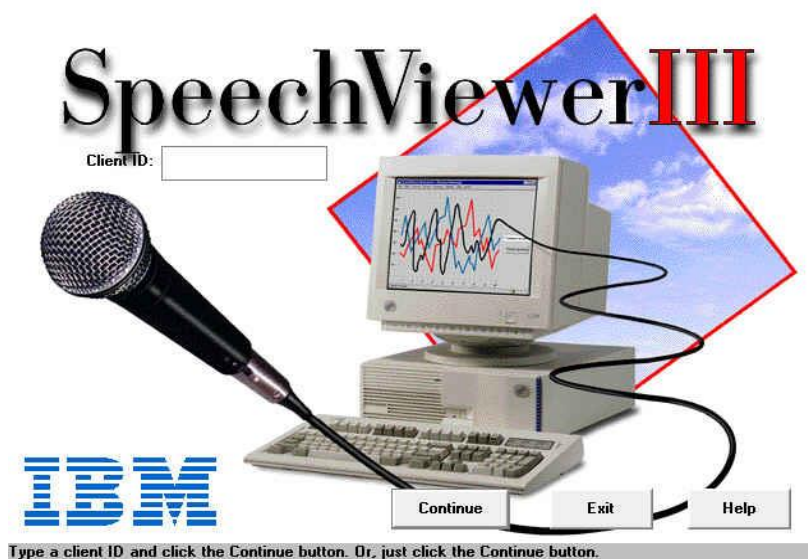


Figura 10

Brinquedo Olfativo -“ALFAGEST”-Fonte: www.docplayer.com.br



Figura 11

Luva- “Sign Language Translator” - Luva com sensores elétricos que deteta os movimentos e as configurações da língua gestual e traduz em fala. Fonte: <https://youtu.be/p3uTRF3vrz8>

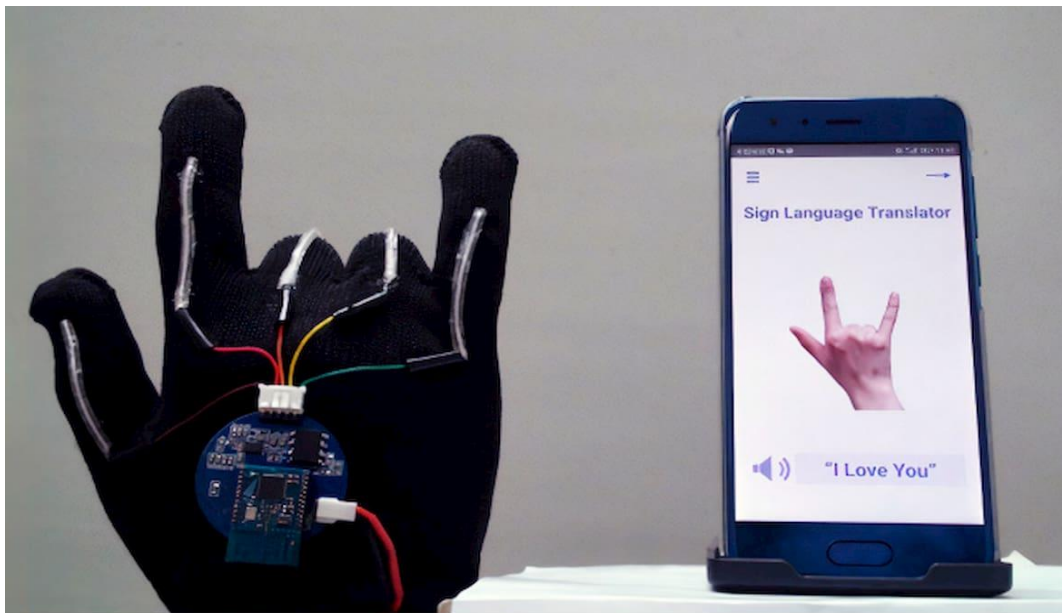


Figura 12

“Picto Selector” - Aplicativo de janelas para criar horários visuais, usado por professores e pais, contém mais de 28000 pictos (imagens). Fonte: www.pictoselector.eu



Figura 13

Quadro 1

Escolas de Referência das Unidades de Apoio Especializado para a Educação de alunos Surdos dos Concelhos da Amadora, Cascais e Sintra, com Centros de apoio à aprendizagem de crianças com NEE

Concelho	Unidade Orgânica	Ciclo
1-Amadora	AE José Cardoso Pires	1º,2º,3º
2-Amadora	AE Damaia	1º,2º
3-Cascais	AE Ibn Mucana, Cascais	1º
4-Cascais	AE São João do Estoril	1º,2º,3º
5-Cascais	AE Alapraia	2º
6-Cascais	AE Matilde Rosa Araújo	1º
7-Cascais	AE Frei Gonçalo de Azevedo	2º 3º
8-Sintra	AE D Carlos I, Sintra	1º
9-Sintra	AE Alfredo da Silva - Sintra	1º
10-Sintra	AE Agualva Mira Sintra	1º,2º,3º, sec.
11-Sintra	AE Ferreira de Castro	1º,2º
12-Sintra	AE Professor Agostinho da Silva	1º
13-Sintra	AE Queluz-Belas, Sintra	1º
14-Sintra	AE D Maria II, Sintra	1º

Quadro 2

Resultados esperados e descritores de desempenho por conteúdos – português, língua segunda, para surdos do 1º e 2º ciclo do ensino Básico

1º Ciclo Ensino Básico	Domínios Temáticos	Resultados Esperados – Leitura	Resultados Esperados – Escrita	Conhecimento da Língua
1º e 2º anos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação pessoal • Caracterização física • Ciclos vida e reprodução • Carácter personalidade • Perceções físicas • Relações familiares • Meios de Comunicação e informação <ul style="list-style-type: none"> • A família, a casa • Organização temporal • Higiene e saúde • Consumo, Alimentação • Datas festivas • Lazer, tempo livre, Arte • A escola, infantário, • Meios de transporte • Mundo do trabalho • Acontecimentos protagonistas do passado e presente 	<p>O aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler palavras de uso corrente • ler e compreender frases e textos curtos e simples; • traduzir em LGP palavras e frases curtas e simples 	<p>O aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dominar os instrumentos de escrita; • escrever palavras de uso corrente, relacionadas com os domínios temáticos; 	<p>O aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer e utilizar um capital lexical restrito relacionado com os domínios temáticos d e referência; • descobrir regularidades na estrutura da língua escrita através da manipulação e comparação de dados; <ul style="list-style-type: none"> • explicitar regras básicas, utilizando a terminologia adequada; • distinguir algumas marcas da LGP e do Português escrito.

	<ul style="list-style-type: none"> •Governo, política, sociedade •Geografia e natureza 			
1º e 2º anos		<p>Descritores de desempenho da leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> •Relacionar os diferentes suportes escrita com diferentes mensagens. •Ler palavras de uso corrente através de Reconhecimento global; <ul style="list-style-type: none"> - Correspondência gesto/palavra escrita. •Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas. •Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita. •Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra. •Distinguir as unidades constituintes da escrita: letra, palavra, frase •Estabelecer as correspondências gesto/letra; letra/gesto; g 	<p>Descritores de desempenho da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP. • Respeitar a direccionalidade e da escrita. • Usar adequadamente os instrumentos de escrita. • Utilizar a linha de base como suporte da escrita. • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. • Assinalar a mudança de parágrafo. • Aplicar regras dos sinais de pontuação. • Escrever legivelmente, em diferentes suportes, correctamente o espaço da página: palavras, frases e textos de acordo com modelo; 	<p>Descritores de desempenho do conhecimento da língua</p> <p>Língua, variação e mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a LGP como língua de comunicação para as pessoas surdas, correspondente à oralidade para as pessoas ouvintes. <p>Morfologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: - formar femininos, masculinos; singulares e plurais; - produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos • Comparar dados e descobrir regularidades. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos em LGP, na leitura e na escrita. <p>Classe de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras em frases. • Comparar e descobrir regularidades. • Explicitar: Distinguir nomes, verbos, adjetivos • Mobilizar os conhecimentos adquiridos em LGP, na leitura e na escrita. <p>Sintaxe</p>

		<p>esto/palavra; palavra/gesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Localizar palavras conhecidas em diferentes contextos e diferentes suportes. •Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital). •Mobilizar conhecimentos prévios. •Ler com progressiva autonomia palavras e frases simples. •Responder a questões sobre o lido em LGP. • Ler por iniciativa própria. • Recriar palavras e frases em diferentes formas de expressão • Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de frases. 	<ul style="list-style-type: none"> •Legendar imagens relacionadas com os domínios de referência. •Dominar técnicas básicas para usar o teclado de um computador. •Copiar palavras e frases: - de modo legível e sem erros ; - no computador. •Escrever palavras e frases simples ditadas em linguagem gestual. •Escrever em diferentes suportes e com diferentes finalidades requeridas pela dinâmica de sala de aula. •Escrever palavras pertencentes aos diferentes domínios temáticos estudados. •Legendar sequências de imagens •Rever as frases com vista ao seu aperfeiçoamento: - com o professor, a pares, em grupo. Identificar erros; - acrescentar, apagar, substituir a informação; - reescrever o texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases: expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. • Comparar dados e descobrir regularidades. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos em LGP, na leitura e na escrita. <p>Lexicologia e semântica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e frases. • Comparar dados e descobrir regularidades. • Conhecer vocabulário relativo aos domínios temáticos de referência. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos em LGP, na leitura e na escrita. <p>Discurso e Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar dados e descobrir regularidades. • Identificar características da reprodução do discurso oral no texto escrito. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos em LGP, na leitura e na escrita. <p>Lexicografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na compreensão da leitura e na expressão escrita. <p>Representação gráfica e ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar: - regras de pontuação para representar tipos de frase; - regras de uso de sinais auxiliares da escrita ; - regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou das palavras;
--	--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> •Escolher livros de acordo com os seus interesses pessoais. •Saber manusear livros folheando-os corretamente. •Distinguir texto e imagem. •Observar a leitura em L G de obras de literatura para a infância e reagir ao texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar obras lexicográficas e outros materiais de apoio, mobilizando a informação obtida, na produção escrita. 	- regras ortográficas, de acentuação gráfica e de translineação.
3.º e 4.º anos	Domínios Temáticos	Resultados esperados da leitura	Resultados esperados da escrita	Conhecimento da Língua
3.º e 4.º anos		<p>O aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> •ler palavras de uso corrente; •ler textos simples e diversificados acerca de assuntos que lhe são familiares; •traduzir em LGP frases e textos simples. 	<p>O aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> •escrever textos simples e diversificados acerca de assuntos ligados domínios temáticos; •utilizar estratégias simples de planificação, textualização e revisão de textos com recurso a instrumentos diversificados; •escrever com correção textos simples. 	<p>O aluno é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> •reconhecer e utilizar um capital lexical diversificado relacionado com os domínios temáticos de referência; •mobilizar conhecimentos básicos de estrutura frásica para aperfeiçoar o seu desempenho na leitura e na escrita; •distinguir marcas específicas da LGP e do Português escrito.

3.º e 4.º anos		Descritores de desempenho da leitura	Descritores de desempenho da escrita	Descritores de desempenho do conhecimento da língua
		<ul style="list-style-type: none"> •Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens. •Distinguir letra, palavra, frase, texto. •Identificar as funções da leitura (para que serve ler). •Estabelecer as correspondências gesto/palavra; palavra/gesto •Localizar palavras e frases em diferentes contextos e diferentes suportes. • Ler frases e textos curtos. •Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes. (convencional ou digital). •Mobilizar conhecimentos prévios. •Ler pequenos textos com progressiva autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP.</i> • <i>Usar adequadamente os instrumentos de escrita.</i> • <i>Assinalar a mudança de parágrafo.</i> • <i>Aplicar regras dos sinais de pontuação.</i> • <i>Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: de modo legível e sem erros em suporte de papel ou informático.</i> • <i>Elaborar por escritas respostas a questionários, roteiros de tarefas e actividades.</i> • <i>Planificar pequenos textos em colaboração com o professor: organizar a informação; pesquisar mais informação.</i> • <i>Redigir textos: - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com</i> 	<p>Língua variação e mudança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a LGP como língua de comunicação para as pessoas surdas, correspondentemente à oralidade para as pessoas ouvintes. <p>Morfologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: - formar femininos, masculinos; singulares e plurais; - produzir palavras a partir de sufixos e prefixos • Comparar dados e descobrir regularidades. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos em LGP, na leitura e na escrita <p>Classes de Palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras em frases. • Distinguir as diferentes classes e subclasses de palavras. • Identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos na língua gestual e na escrita. • Expressar e compreender relações de posse relativas a entidades exteriores ao próprio.

		<ul style="list-style-type: none"> • Responder a questões sobre o lido. • Recorrer a sublinhados e esquemas facilitadores da compreensão. • Rer para resolver problemas de compreensão. • Consultar obras lexicográficas diversas, mobilizando a informação obtida, na compreensão dos textos lidos. • Localizar a informação necessária à realização de atividades ou tarefas. • Ler por iniciativa própria. • Recriar frases e pequenos textos em diferentes formas de expressão (plástica, gestual e corporal). • Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocadas pela leitura de frases e pequenos textos. • Ler de acordo com os seus interesses pessoais. • Distinguir texto e imagem. 	<p><i>m o professor; respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar materiais de apoio à produção escrita.</i> • <i>Escrever pequenas narrativas.</i> • <i>Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem em, personagem.</i> • <i>Elaborar um pequeno texto informativo-expositivo.</i> • <i>Escrever pequenos textos instrucionais.</i> • <i>Escrever curtas mensagens</i> • <i>Rever os textos, com apoio do professor, a pares, em grupo- identificar erros; - acrescentar, apagar, substituir a informação; reescrever o texto; - expandir o texto.</i> • <i>Cuidar da apresentação final dos textos.</i> • <i>Consultar obras lexicográficas e outros materiais de apoio, mobilizando a informação obtida, na produção escrita.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e compreender expressões de tempo, de causalidade <p>Sintaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras em frases: - expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elemento • Distinguir os constituintes principais da frase. • Sistematizar progressivamente processos sintáticos de concordância. • Distinguir os diferentes tipos de frase. • Expressar gestualmente e por escrito diferentes tipos de enunciados. <p>Lexicologia e semântica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar e enriquecer o vocabulário relativo aos domínios temáticos de referência. • Identificar palavras que pertencem à mesma família. • Identificar diferentes significados de uma mesma palavra ou expressão em distintos contextos de ocorrência. • Reconhecer relações semânticas de semelhança e oposição. • Construir campos lexicais. • Utilizar diferentes processos de negação e em enunciados e frases. • Identificar marcadores de tempo <p>Discurso e Texto</p>
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Observar a leitura, em LP, de obras de literatura para a infância e reagir ao texto. • Apreciar aspetos materiais e para textuais do livro. 		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar princípios básicos reguladores da interação discursiva. • Explicitar regras e procedimentos: identificar marcas de registo formal e informal; <ul style="list-style-type: none"> - identificar marcas do discurso direto no modo gestual e escrito; - distinguir discurso direto e discurso indireto; • Confrontar as principais diferenças existentes entre texto realizado em língua gestual e texto realizado e escrito em LP. • Utilizar marcas de textualidade. <p>Discurso e Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir as características de diferentes tipologias textuais. • Reconhecer elementos para textuais. <p>Lexicografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar regularmente obras lexicográficas, mobilizando a informação na compreensão da leitura e na expressão escrita. <p>Representação gráfica e ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar: - regras de pontuação para delimitar constituintes da frase e representar tipos de frase; regras de uso de sinais auxiliares da escrita; regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou
--	--	--	--	---

				das palavras; regras ortográficas, de acentuação gráfica e de translineação • Distinguir, em contexto, palavras que apresentam semelhança ao nível da grafia.
--	--	--	--	--

2.º Ciclo	Domínios Temáticos
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização física e psicológica (carácter e personalidade, sentimentos e estados de alma) • Relações familiares (estruturas familiares) • Alimentação (refeições, alimentos, bebidas, pratos (pratos típicos, receitas) • Lazer e Tempos livres (as saídas em família - a praia, o campo, a serra, o centro comercial, cinema, o restaurante, a leitura, o desporto; orientação no espaço) <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação com a família e os amigos (carta pessoal, SMS, mensagem eletrónica) • A casa (tipos de habitação: prédio, vivenda, moradia, casa de campo, etc. • A escola (disciplinas, horários, espaços - secretaria, centro de recursos, biblioteca) • Mundo do trabalho (Profissões e cargos) • Lazer e Ocupação de tempos livres (as saídas em grupo, o cinema, o teatro, a praia, • Datas festivas (cerimónias e atos oficiais /religiosos) • Meios de comunicação e informação (notícias) • Geografia e natureza (astronomia e astrologia, animais da quinta, animais selvagens, geografia física e humana, a poluição) • Acontecimentos e protagonistas do passado e do presente (em articulação com o programa de História e Geografia de Portugal) • Governo, política e sociedade (Instituições e serviços - loja do cidadão, tribunal, conservatória, Órgãos de soberania; UE; ...)
3.º Ciclo	Domínios Temáticos

- Caracterização psicológica (carácter e personalidade, sentimentos e estados de alma - o amor, a amizade, a angústia, o ódio, - os valores)
- Adolescência
- Relações familiares e conflito de gerações
- Higiene e saúde (reprodução, contraceção, gravidez e DST; especialidades médicas)
- A escola (graus académicos, exames)
- Mundo do trabalho (alteração de ritmos e locais de trabalho - flexibilização de horário, a casa como local de trabalho; mobilidade; flexibilização do emprego; condições de trabalho - segurança, ambiente de trabalho ...; formação ao longo da vida; as novas tecnologias no mundo do trabalho, profissões novas profissões e profissões tradicionais)
- Lazer e Ocupação de tempos livres (as saídas em grupo - a discoteca, o bar)
- Meios de comunicação e informação (notícias, reportagens, entrevistas e publicidade; Contacto com os outros e com as instituições)
- Geografia e natureza (a conquista do espaço, problemas ambientais e catástrofes naturais, Viagens)
- Consumo (A moda)
- Acontecimentos e protagonistas do passado e do presente (em articulação com o programa de História)
- Governo, política e sociedade (Instituições e serviços, embaixada, consulado; Marginalização, racismo, pobreza, Cidadania e Direitos Humanos, leis e justiça)
- Arte

Quadro 3

Indicadores curriculares do programa de português LNM para o ensino básico- nível A1 e A2

Domínio	Conhecimentos/Capacidades- A1	Conhecimentos/Capacidades- A2	Ações estratégicas de ensino	Metas alcançar/perfil do aluno
Compreensão oral	Reconhecer palavras e expressões do quotidiano; identificar o conteúdo de mensagens breves produzidas pausadamente; reter informação temática central de breves textos expositivos em registo áudio/vídeo	Compreender tópicos essenciais numa conversa de (interação quotidiana, debate, entrevista); identificar a função das propriedades prosódicas (altura, duração, intensidade);	Promoção da aquisição de conhecimento e informação relativo aos conteúdos interdisciplinares; promover a criatividade do aluno, adequando as estratégias ao seu nível linguístico e etário;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado/ Criativo
Produção oral	Explicar oralmente informações quotidianas, ouvidas ou lidas; adequar o ritmo e a entoação aos diferentes tipos de frases: declarativa, exclamativa, interrogativa e imperativa.	Narrar vivências e acontecimentos; formular planos, desejos, e projetos; Explicar gostos e opiniões; Utilizar c/ correção um repertório de rotinas do quotidiano; realizar uma conversação inteligível; Descrever lugares, ações e estados físicos e emocionais;	Promover o pensamento crítico e analítico, através da discussão de conceitos ou factos simples; promover o envolvimento em tarefas de pesquisa por critérios temáticos, incentivar a procura e	Crítico/ Analítico / Indagador/ Investigador

		Apresentar questões, problemas e conceitos.	aprofundamento da informação.	
Interação oral	Perguntar, responder, questionar; formular/aceitar/recusar propostas; realizar apresentações cumprimentar/despedir-se; agradecer; pedir/aceitar; felicitar; descrever objetos e pessoas;	Trocar informação em diálogos relacionados com assuntos de ordem geral ou de interesse pessoal; - Formular/aceitar/recusar/fundamentar uma opinião; - Dar e aceitar conselhos; - Fazer e aceitar propostas; - Descrever manifestações artísticas e atividades de tempos livres; - Dar e pedir instruções; - Reagir a instruções.	Envolver o aluno na concretização e elaboração de planos e esquemas simples; promover o estudo autónomo, ajudar a identificar os obstáculos e estratégias de os ultrapassar.	Sistematizador/ organizador
Leitura	Identificar elementos do texto (título, subtítulo, parágrafos); Identificar palavras-chave; extrair informação essencial dum texto; atribuir significados a palavras e expressões; reconhecer analogias; identificar a função dos conectores de adição e de ordenação; usar o dicionário de língua portuguesa; reconhecer a estrutura do enunciado textual: padrões de ordem dos constituintes; verbos copulativos; verbos de estado; verbos de atestação, compreender os verbos de instrução	Compreender o sentido global, o conteúdo e a intencionalidade de textos de linguagem corrente; Reconhecer a sequência temporal dos acontecimentos em textos narrativos; Identificar as funções dos conectores de causa, de consequência, de semelhança, de conclusão e de oposição; Recorrer eficazmente a dicionários de especialidade; Reconhecer itens de referência bibliográfica; Identificar, em provas e trabalhos, os principais verbos de instrução (transcrever, indicar,	Explicar como questionar uma situação; organizar e colocar questões a terceiros, sobre conteúdos estudados; Apoiar a comunicação uni e bidirecional; Promover o envolvimento em ações de autoanálise, e identificar pontos fracos e fortes nas aprendizagens; considerar o feedback dos pares e do professor para melhorar os saberes; promover	Questionador/ comunicador/ Autoavaliador/ participativo/ Colaborador/

	(transcrever, indicar, sublinhar, apontar, destacar, assinalar, enumerar...).	sublinhar, apontar, destacar, assinalar, enumerar, justificar...).	organização de atividades de entreajuda	
Escrita	Escrever textos adequados ao contexto específico de aprendizagem; planificar, através da escrita, textos com informação relacionada com o universo escolar; aplicar as regras básicas de acentuação; dominar o alfabeto, a pontuação e a paragrafação; construir frases utilizando termos-chave recém-adquiridos.	Escrever textos sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal; construir sequências originais de enunciados breves; responder a questionários sobre temas diversos; participar em atividades de escrita coletiva	Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem por parte do aluno, com o apoio do professor à sua concretização, a assunção de responsabilidades adequada ao que lhe for pedido e de acordo com o seu nível de proficiência linguística.	Responsável Autónomo
Gramática	Utilizar e reconhecer: nome; determinante; artigo; adjetivo qualificativo; pronomes pessoais; pronomes interrogativos; determinantes e pronomes demonstrativos e possessivos; quantificadores; numerais; advérbios e locuções adverbiais ; Dominar a flexão verbal (presente, pretérito perfeito e futuro do modo indicativo) e referências temporais como os indicadores de frequência; Reconhecer e	Dominar aspetos fundamentais da flexão verbal (pretérito imperfeito do indicativo, modo imperativo e presente do conjuntivo); Aplicar estruturas de coordenação de uso mais frequente; Estabelecer relações semânticas entre palavras; Agrupar, no texto, palavras da mesma família, do mesmo campo lexical e do mesmo campo semântico; Reconhecer equivalências e contrastes vocabulares; Reconhecer e usar palavras dos campos lexicais: pesos e	Promover estratégias que induzam ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização e atividades de entreajuda;	Cuidar de si e dos outros

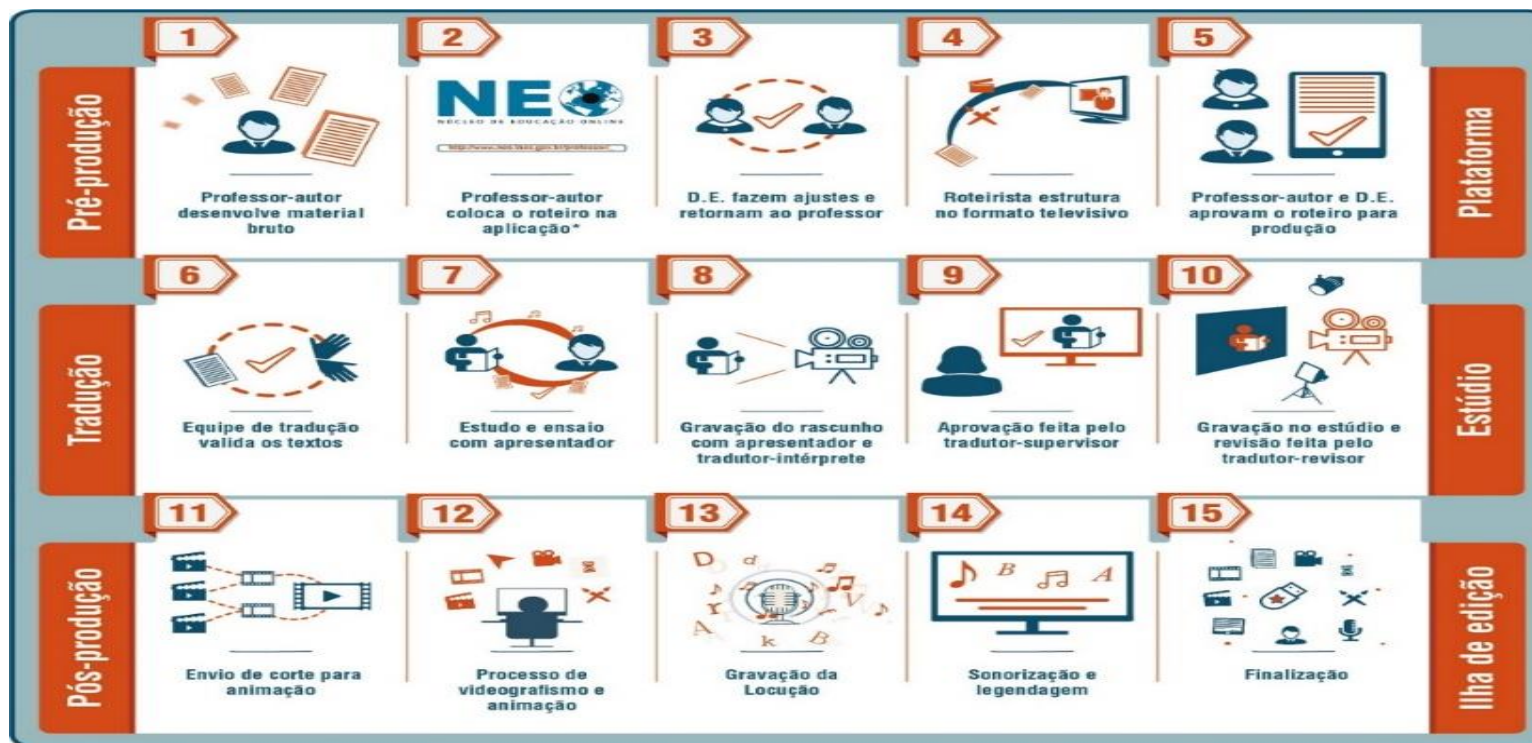
	<p>estruturar unidades sintáticas; Reconhecer frases simples; Compreender e aplicar concordâncias básicas; Construir, de modo intencional, frases afirmativas e negativas; Reconhecer e usar palavras dos campos lexicais seguintes: dados pessoais, profissões, países / cidades, família, casa, estados físicos e psicológicos, saúde, corpo humano, refeições, cidade, escola, serviços, bancos, correios, organismos públicos, compras, vestuário e calçado</p>	<p>unidades de medida, embalagens, rotina diária, meios de transporte, tempo, experiências pessoais, tempos livres, manifestações artísticas, país</p>		
<p>Interação cultural</p>	<p>Integrar no seu discurso elementos constitutivos da própria cultura, de diversas culturas em presença e da cultura da língua de escolarização; entender, de modo genérico, a perspectiva da sua cultura e da cultura portuguesa</p>	<p>Estabelecer relações entre a cultura de língua materna e a da língua estrangeira, compreendendo as diferenças e semelhanças; reconhecer a importância das competências comunicativas nas competências interculturais</p>		

Quadro 4- Análise de materiais multimédia para alunos surdos

Princípios da aprendizagem com uso de materiais multimédia

O modelo cognitivo proposto por Mayer (2005), descreve alguns princípios fundamentais da aprendizagem com materiais multimédia, que são essenciais para elaboração dos materiais bilíngues, onde são incluídos texto escrito e falado, imagens, vídeos, animações e gráficos.

Princípio multimédia – “*Palavras e imagens são melhores do que palavras sozinhas*”.



Quadro 5 - Apontamentos e Estratégias Pedagógicas utilizadas em Sala de Aula com alunos surdos

Este princípio propõe o uso combinado de imagens e palavras, pois permite ao cérebro processar mais informação na memória de trabalho.

Apresentação	Memória sensorial		Memória de Trabalho		Memória de longa duração	
		Seleção de palavras	Organizar palavras			
palavras	olhos		imagens	Modelo verbal	Modelo Integrado	
						Conhecimento prévio
Imagens	olhos		Imagens	Modelo pictórico		
		Seleção de imagens	Organizar imagens			

(Cont.) -quadro 5 - Apontamentos e Estratégias Pedagógicas utilizadas em Sala de Aula com alunos surdos.

1-Não utilizar linguagem figurada, vernácula ou gíria. Caso as utilize, deverá explicar o seu significado, dado que a criança surda ainda não terá adquirido alguns conceitos mais abstratos da língua portuguesa, que funciona como uma segunda língua, sendo a sua primeira língua, a língua gestual portuguesa, que é a língua materna dos surdos.
2- Não utilizar muitos sinónimos da mesma palavra, nos mesmos conteúdos ou temáticas. Vai criar confusão e dificultar a apreensão dos conteúdos essenciais.
3- Destacar o verbo nas frases e explicar o seu significado
4-Utilizar sempre imagens, figuras, filmes, vídeos, Materiais visuais e digitais.
5-Sentar-se a 1/ 2 metros de distância do aluno, e comunicar sempre de frente.
6-Evitar falar de costas para o aluno.
7-Utilizar linguagem com vocabulário simples e acessível às capacidades de cada aluno.
8-Não modificar o vocabulário, instruções e questões no momento da avaliação.
9-Resumir sempre os assuntos e os conteúdos programáticos, com informação essencial e frases curtas.



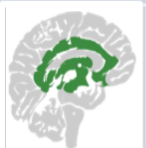
Quadro 6

Objetivos do Programa de Português L2 para alunos surdos baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (QECRL)

Objetivos
• Reconhecer o direito à identidade linguística e cultural dos alunos surdos.
• Remover os obstáculos à inclusão.
• Dotar os alunos surdos de competências em língua portuguesa que lhes permitam aceder com sucesso ao currículo.
• Aumentar a proficiência de cada aluno em Língua Portuguesa, adequando o ensino facultado ao nível em que cada um se encontra.
• Aumentar a autoestima do aluno ao propor-lhe objetivos e metas de aprendizagem consentâneas com as suas reais capacidades.
• Contribuir para um melhor conhecimento dos códigos culturais associados à língua nacional.
• Ajudar o aluno surdo a melhorar as suas competências interpessoais e sociais através de um maior domínio da língua portuguesa.
• Contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania plena e para a igualdade de oportunidades.

Quadro 7

As práticas pedagógicas do DUA - desenho universal para a aprendizagem

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM		
Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender
Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento

Fonte: CAST: What is UDL? (<http://cast.org/research/udl>)

Quadro 8

Metodologias do DUA no Ensino Bilingue para Alunos Surdos

Pilares do Ensino bilingue para surdos	Reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira das crianças surdas (L1)
	Direito ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda (L2), na modalidade escrita e na modalidade oral, consoante as capacidades individuais.
	A LGP (L1) e a língua portuguesa (L2) são transversais ao currículo desde a educação pré-escolar.

Conjunto de orientações			
1-Proporcionar múltiplos meios de envolvimento;	2-Proporcionar múltiplos meios de representação e	3-Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão	4-Proporcionar múltiplos meios de envolvimento “o porquê” da aprendizagem

Quadro 9

Matriz de comunicação para o Professor de alunos surdos com NEE

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

Secção A	Numa fase inicial, em que a comunicação entre o docente e o aluno (criança), ainda é básica ou insuficiente, o preenchimento da secção A da Matriz, ajuda a conhecer a criança.	
A1. Expressar desconforto	Sim/não	Descrição/ Descreva
Consegue dizer se a criança está desconfortável? (com dores, com fome, molhada, assustada?)		
Se sim, o que faz a criança para o fazer aperceber-se de que não está confortável?		
A2. Expressar conforto	Sim/não	Descrição/ Descreva
Consegue dizer quando a criança está contente, confortável, satisfeita?		
Se sim, o que faz a criança para o fazer aperceber-se de que está confortável?		
A3. Expressar interesse por outras pessoas	Sim/não	Descrição/ Descreva
Consegue dizer se a criança está interessada noutras pessoas?		
Se sim, o que faz a criança para o fazer aperceber-se de que está interessada noutras pessoas?		

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

Secção B	Nesta fase a criança toma a iniciativa de comunicar, mas não existe ainda uma forma correta na transmissão da mensagem, ou comunica utilizando o seu comportamento. Por exemplo, a criança pode chorar e e/ou esticar-se para alcançar objetos ou apontar direções		
B1. Protestar	Sim/Não	Descrição/ Descreva	
Consegue dizer quando a criança não quer algo específico, como determinada comida ou brinquedo ou jogo a que está a jogar, ou que lhe façam cócegas?			
Se sim, o que faz a criança para o fazer aperceber-se de que não quer algo/ alguma coisa?			
B2. Continuar uma Ação	Sim/não	Descrição/ Descreva	
Consegue dizer, às vezes, que a criança gostaria de continuar uma Ação ou atividade que você terminou ou que concluiu (como baloiçar ou tocar um instrumento musical)?			
Se sim, o que faz a criança para o fazer aperceber-se de que quer continuar essa atividade?			
B3. Obter mais de alguma coisa/algo	Sim/não	Descrição/ Descreva	
Consegue dizer, às vezes, que a criança quer mais de alguma coisa/algo específico (como comida ou um brinquedo)?			
Se sim, o que faz a criança para o fazer aperceber-se de que quer mais de algo?			

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

B4. Chamar à atenção		Sim/Não	Descrição/ Descreva
A criança faz algumas coisas que o chamam à atenção, mesmo que ela não esteja a tentar chamar à atenção propositadamente?			
Se sim, de que forma é que a criança se comporta para chamar a sua atenção?			
Secção C	Nesta fase a criança já sabe como intervir para comunicar e fá-lo intencionalmente. De acordo com as diferentes situações o adulto irá reagir de diferentes formas, a criança está ciente disso e utiliza este facto para comunicar. Algumas formas de comunicar envolvem símbolos (linguagem, linguagem gestual, imagens, símbolos tridimensionais (objetos); outras envolvem gestos e movimentos corporais específicos; outras envolvem certos sons que ainda não são linguagem, discurso. Algumas crianças com problemas físicos graves podem utilizar mecanismos eletrónicos para comunicar. Qualquer que seja o comportamento que a criança utiliza para comunicar, o importante é que ela use esse comportamento propositadamente, para tentar transmitir-lhe uma mensagem específica de um modo entendível por todos.		
C1. Recusar ou rejeitar algo		Sim/não	Descrição/Descreva
A criança mostra-lhe intensionalmente que não quer algo ou que não quer realizar uma determinada atividade?			
Se sim, o que faz a criança para rejeitar ou recusar algo?			
C2. Pedir para continuar uma atividade		Sim/não	Descrição/ Descreva

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

A criança mostra-lhe/comunica-lhe intencionalmente que gostaria de continuar uma Ação ou atividade que você terminou ou que concluiu (como baloiçar ou tocar um instrumento musical)?		
Se sim, o que faz a criança para mostrar que deseja continuar a atividade?		
C3. Pedir para iniciar uma nova atividade	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança mostra-lhe/comunica-lhe intencionalmente que gostaria de iniciar uma nova atividade (uma em que ela ainda não tenha estado envolvida)?		
Se sim, como é que a criança pede ou expressa o seu desejo de realizar uma nova atividade?		
C4. Pedir mais de algo	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança mostra-lhe/comunica-lhe intencionalmente que quer mais de algo (como um brinquedo ou comida) depois de já ter tido um pouco?		
C5. Fazer escolhas	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança escolhe intencionalmente entre dois ou mais itens que lhe oferece? (verifique que a criança tem presente que todos os itens podem ser escolhidos e que não escolhe logo o primeiro que lhe é apresentado ou o primeiro em que ela nota).		
Se sim, como é que a criança faz escolhas?		

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

C6. Pedir um novo objeto	Sim/não	Descrição/Descreva
A criança mostra-lhe/comunica-lhe intencionalmente que quer um novo objeto (como um brinquedo ou comida) que esteja na sua presença (em termos visuais, auditivos ou "do taco") mas que ainda não lhe tenha sido oferecido?		
Se sim, como é que a criança expressa o seu desejo por um novo objeto?		
C7. Pedir objetos que não estão na sua presença	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança mostra-lhe/comunica-lhe intencionalmente que quer algo (brinquedos, comida, pessoas) que não estão na sua presença ou no ambiente onde se encontra (algo que não está no seu campo de visão, que ela/ela não pode sentir, tocar ou ouvir)?		
Se sim, como é que a criança expressa o seu desejo por objetos que não estão na sua presença?		
C8. Pedir atenção	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança tenta chamar a sua atenção intencionalmente?		
Se sim, como é que a criança o faz?		
C9. Mostrar carinho, afeição	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança demonstra afeição/carinho por si ou por outra pessoa?		
Se sim, como é que a criança o faz?		

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

C10. Cumprimentar as pessoas	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança indica/comunica faz um sinal que indique olá ou adeus quando alguém chega ou se vai embora?		
Se sim, como é que a criança o cumprimenta a si ou a outras pessoas?		
C11. Oferecer ou partilhar algo	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança oferece ou partilha algo consigo intencionalmente, sem esperar nada de volta?		
Se sim, como é que a criança lhe oferece ou partilha algo consigo?		
C12. Dirigir a sua atenção para algo	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança dirige a sua atenção intencionalmente para algo em que ela está interessada (como quem diz "olha aquilo")?		
Se sim, como é que a criança dirige a sua atenção para algo?		
C13. Usar termos sociais corretos e educados	Sim/não	Descrição/Descreva
A criança usa termos sociais corretos e educados, como perguntar se tem permissão para fazer algo antes de o fazer usando termos como "por favor", "obrigada" ou "com licença"?		
Se sim, que termos é que a criança utiliza?		

Matriz de comunicação e Questões entre docente e aluno

C14. Perguntas que solicitam uma resposta de sim ou não	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança responde-lhe ou indica-lhe as respostas "sim", "não" ou "não sei" intencionalmente, ao responder a uma pergunta?		
Se sim, como é que a criança responde "sim" ou "não" às questões?		
C15. Fazer perguntas	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança faz-lhe perguntas (sem usar necessariamente palavras) esperando claramente que lhe dê uma resposta?		
Se sim, como é que a criança faz perguntas?		
C16. Nomear coisas ou pessoas	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança dá nomes ou caracteriza através de uma palavra objetos, pessoas ou ações de forma espontânea ou em resposta a uma pergunta sua (como "o que é aquilo?")?		
Se sim, como é que a criança nomeia algo?		
C17. Fazer comentários	Sim/não	Descrição/ Descreva
A criança dá informação espontaneamente (sem que lhe seja pedido) acerca daquilo que a rodeia, em forma de comentários (como "aquilo é bonito", "quente", "giro", etc.)?		
Se sim, como é que a criança faz comentários?		

Quadro 10

classificação do BIAP (Bureau International d' Audiophonologie) e Tabela de identificação de perdas auditivas e respetiva necessidade de amplificação. (adaptado de Almeida et al, 2004)

Classificação

Grau de surdez	Intensidade (db)	Perceção sonora
Hipoacusia Ligeira	20 – 40 dB	Dificuldade na perceção da fala sussurrada em ambiente calmo e a curta distância.
Hipoacusia Moderada	40 – 70 dB	Dificuldade na perceção da fala normal em ambiente calmo e a curta distância.
Hipoacusia Severa	70 – 90 dB	Ausência da perceção da fala. Apenas ouve sons fortes, como ruídos de máquinas a curta distância.
Hipoacusia Profunda	Acima 90 dB	Ausência da perceção da fala. Apenas ouve sons muito intensos, como o de um martelo pneumático a curta distância ou o componente de vibração de um som muito forte.
Perda auditiva		Necessidade de Amplificação
0 – 25 Db		Nenhuma necessidade
25 – 40 Db		Nenhuma necessidade
40 – 50 Db		Necessidade frequente
50 – 80 Db		Necessidade de ajuda parcial
Acima 80 Db		Grande necessidade

Quadro 11

Caracterização das Necessidades Educativas Especiais

Carácter Permanente	patologias	Carácter temporário	Dificuldades Aprendizagem
Caráter Sensorial	Cegos e Visão Reduzida	Carácter processológico	perceção, organização e retenção da informação.
	Surdos e Hipoacústicos		
Comportamentos Graves De Carácter Emocional	Psicoses		
Caráter Intelectual	Deficiência Mental: Grave, moderada e ligeira		

Carácter motor	Espinha Bífida Severa e Profunda, traumatismo crânio-encefálicos		
	Distrofia Muscular		
Problemas de saúde	Diabetes, asma, doenças cardiovasculares		
Problemas de saúde/deficiências congénitas	Transtornos do espectro do autismo		
	Outras deficiências congénitas		

Quadro 12

200 ferramentas digitais para educação, gratuitas ou com versões gratuitas durante 30 a 45 dias

www.linhadeleitura.wordpress.com/ferramentas-digitais-para-educação/conteúdos

Plataformas Ensino/Aprendizagem	Endereço	Funcionalidade
Classdojo	https://www.classdojo.com/pt-pt/	
Classflow	https://classflow.com/pt-pt/	
Edmodo	https://new.edmodo.com/	
Courselle	https://courselle.com/	
Class 123	https://class123.ac/	
Freshgrade	https://freshgrade.com/	
Google Classroom	https://classroom.google.com/	

Micorsoft Teams	https://teams.microsoft.com/	
GoConqr	https://www.goconqr.com/pt-PT	
Managebac	https://www.managebac.com/	
Moodle	https://moodle.org/?lang=pt	
Schoology	https://www.schoology.com/	
Seesaw	https://web.seesaw.me/	
Canvas	https://canvas.instructure.com/	
Chamilo	http://www.chamilo.org/	
Sakai	http://sakaiproject.org/	
OpenOLAT	https://www.openolat.com/features/?lang=en	

Obbu	http://www.ubbu.io/	
Plataformas escrita colaborativa	Endereço	Funcionalidade
Pladlet	https://padlet.com/	
Kialo	https://www.kialo-edu.com/	
Whiteboard	https://whiteboard.fi/	
Jamboard	https://jamboard.google.com/	
Voicethread	https://voicethread.com/	
Boomwriter	https://boomwriter.com/	
Circuit	https://www.circuit.com/	
Trello	https://trello.com/	
Draftin	https://draftin.com/	
InkleWriter	http://www.inklestudios.com/inklewriter/	

Ferra/digitais inclusão e acessibilidade	Endereço	Funcionalidade
Balabolka	https://balabolka.br.uptodown.com/windows	Sintetizador de fala
Arasuite	https://sourceforge.net/projects/arasuite/	Comunicação aumentativa e alternativa
Pictoslector	https://www.pictoselector.eu/pt-pt/	Comunicação alternativa
Plaphoons	https://plaphoons.softonic.com/?ex=BB-1136.13	Comunicação Alternativa
Picto4.me	http://www.picto4.me/site	Comunicação Alternativa
Criação conteúdos interativos	Endereço	Funcionalidade
Canva	https://www.canva.com/	
Nearpod	https://nearpod.com/	
Genial.ly.	https://www.genial.ly/en	
Infogram	https://infogram.com/	
Easel.ly	https://www.easel.ly/	
Artateps	https://www.artsteps.com/	