

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

## Crianças Surdas e a Intervenção pelas Línguas (Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa)

Susete de Góis Ornelas

Coimbra, 2016



**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Susete de Góis Ornelas

## Crianças Surdas e a Intervenção pelas Línguas (Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa)

Trabalho de projeto em Educação Especial, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Isabel Sofia Carlvário Correia

Outubro, 2016



## Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais que me deram a vida e são as pessoas que mais amo, em especial à minha mãe que depois de eu ter ido para a faculdade, se esforçou e me ajudou muito tornando possível tudo isto.

Dedico-o também, de forma especial, ao meu namorado que tanto me apoiou nos momentos em que mais precisei.



## **Agradecimentos**

Os meus mais sinceros agradecimentos, a orientadora deste projeto, a Doutora Professora Isabel Correia por todo seu apoio, estímulo, disponibilidade e conhecimento transmitido, indispensáveis à concretização deste trabalho.

Um agradecimento muito especial à minha mãe pelo apoio, carinho, amor e pelo sacrifício que fez ao longo destes anos, para que pudesse chegar até aqui.

Agradeço ao meu namorado, que esteve sempre pronto a ajudar-me, pelo amor, dedicação e atenção que tem demonstrado ao longo dos meus estudos.

Também agradeço a Maria Atanásio pelo apoio que me deu e por ter estado sempre apta a ajudar-me quando precisei.

A todos os amigos, pelo companheirismo, apoio e carinho demonstrado nestes anos.



## **Resumo**

Vamos dar a conhecer um projeto de mestrado intitulado “Crianças surdas e a intervenção pelas línguas (língua portuguesa e a língua gestual portuguesa)”.

“Perceber para intervir”. O trabalho foi realizado com 11 crianças surdas, na escola básica de São Bartolomeu, em Coimbra, com o objetivo de tentar perceber quais as metodologias usadas para o ensino da leitura e da escrita com compreensão crianças surdas.

Embora, a surdez não impede que o indivíduo surdo leia e escreva com compreensão, e que cabe, não só, mas principalmente à educação na escola.

A sua finalidade é a de compreender e descrever essas mesmas conceções, os aspetos facilitadores e os obstáculos que encontram à “inclusão” de alunos com necessidades educativas especiais na escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) já mencionado.

As questões de partida foram as seguintes: 1) Qual a opinião dos professores em estudo sobre das crianças surdas e com multideficiência na sala de aula? 2) Quais as práticas dos professores do estudo para responder às necessidades dos alunos com NEE? 3) Qual é, na opinião dos professores em estudo, o impacto da presença de alunos com NEE?

Será que hoje em dia existe a inclusão ou a segregação nas escolas? Será que é importante para as crianças surdas os professores usarem a língua gestual portuguesa? É fácil comunicar de tal maneira que todos nos entendam?

Palavras-Chave: Língua Portuguesa, Língua Gestual Portuguesa, crianças surdas, NEE, Leitura e Escrita.

## **Abstract**

The title of this Master's degree research project is "Deaf Children and their language learning process (Portuguese Language and Portuguese Sign Language).

This research work was done with eleven deaf children that were studying at the Elementary School of São Bartolomeu in Coimbra. The main objective is to understand what are the methodologies used to teach skills like reading and writing to deaf children since the school plays an even greater role when it comes to the successful acquisition of these competences in this community.

The goal of this project is to describe and understand the conceptions, easing aspects and obstacles when it comes to the "inclusion" of children with special educational needs in the referenced school for bilingual education of deaf children.

The starting questions for this research work were: 1) What opinion do the teachers in the research have about deaf children with other special educational needs in their classroom? 2) What are the teachers currently doing to give an efficient answer to the necessities of these students with special educational needs? 3) What impact do students with special educational needs make in the classroom?

Is there inclusion or segregation at our schools today? Is it important for deaf children the use of Portuguese sign language by their teachers? How easy is it to communicate in a way that both communities understand us?

Keywords: Portuguese Language, Portuguese Sign Language, Deaf Children, SEN- Special Education Needs, Reading and Writing.

## Índice

Dedicatória.....	I
Agradecimentos .....	III
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Índice .....	VII
Índice de quadros .....	X
Índice de abreviaturas .....	X
Listagem de anexos .....	X
Introdução .....	1
Parte I - Enquadramento teórico.....	2
1. Educação especial .....	2
1.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial.....	2
1.2. Conceito de NEE.....	4
1.2.1. Tipos de NEE.....	6
1.3. Escola Inclusiva em Portugal .....	7
2. Caráter Sensorial e Caráter Processológico .....	9
2.1. Caráter Sensorial – Deficiência Auditiva.....	9
2.1.1. O Conceito de deficiência auditiva.....	9
2.1.2. Causa, tipo e grau de surdez .....	9
2.2. Caráter Processológico – Dificuldade de aprendizagem .....	11
2.2.1. Definição da Caráter Processológico – Dificuldade de aprendizagem (DA) .....	11
2.3. Surdo-Autista.....	12
3. Consequências da surdez no desenvolvimento .....	16
3.1. A linguagem da criança surda .....	16
3.2. Perspetiva sócio antropológica .....	18
3.2.1. Língua Gestual Portuguesa.....	18
3.2.2. O Bilinguismo .....	20
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	21
1. Justificação da problemática.....	21
2. Objetivos de estudo .....	22
2.1. Objetivo geral.....	22
2.2. Objetivos específicos .....	22

3.	Amostra: constituição e caracterização.....	23
4.	Instrumentos .....	25
4.1.	A construção do questionário .....	25
4.2.	Pesquisa da amostra dos inquéritos .....	25
5.	Procedimentos .....	28
Parte III – Plano de ação.....		28
1.	Planificação global.....	28
2.	Sessões .....	29
2.1.	Reflexões das sessões .....	29
2.1.1.	Observações .....	29
2.1.1.1.	1º/2º Ano.....	29
2.1.1.2.	3º/4º Ano .....	31
2.1.2.	Sessão nº1 .....	32
2.1.3.	Sessão nº2 .....	32
2.1.4.	Sessão nº3 .....	32
2.1.5.	Sessão nº4 .....	33
2.1.6.	Sessão nº5 .....	33
2.1.7.	Sessão nº6 .....	34
2.1.8.	Sessão nº7 .....	34
2.1.9.	Sessão nº8 .....	34
2.1.10.	Sessão nº9 .....	35
2.1.11.	Sessão nº10.....	35
2.1.12.	Sessão nº11.....	35
2.1.13.	Sessão nº12.....	36
2.1.14.	Sessão nº13.....	36
2.1.15.	Sessão nº14.....	37
2.1.16.	Sessão nº15.....	37
2.1.17.	Sessão nº16.....	37
2.1.18.	Sessão nº17.....	38
2.1.19.	Sessão nº18.....	38
2.1.20.	Sessão nº19.....	39
2.1.21.	Sessão nº20 .....	39
2.1.22.	Sessão nº21.....	40

2.1.23. Sessão nº22 .....	40
2.1.24. Sessão nº23 .....	41
2.1.25. Sessão nº24 .....	41
2.2. Reflexão final.....	42
<b>Conclusão.....</b>	<b>44</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>47</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>53</b>

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Tipos de NEE Permanentes.....	6
Quadro 2 – Classificação dos Graus de Surdez.....	10
Quadro 3 – Orientação do DSM-V, a comparação das crianças que são autistas, surdas e surdo-autista.....	13

## **Índice de abreviaturas**

LGP – Língua Gestual Portuguesa	
NEE – Necessidades Educativas Especiais	
ONU – Organização das Nações Unidas	
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade	
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	
DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular	
OMS – Organização Mundial de Saúde	
Q.I. – Quociente de Inteligência	
DA – Dificuldades de aprendizagem	
DSM-V – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5. <sup>a</sup> edição	
EREBAS – Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	
PEI – Programa Educativo Individual	
L2 – Segunda Língua	
ATL – Atividade tempos livre	

## **Listagem de anexos**

Anexo 1 – Questionário.....	55
Anexo 2 – Respostas do questionário.....	59
Anexo 3 – Planificações sessões nº 1-6.....	63
Anexo 4 – Planificações sessões nº 7-10.....	65
Anexo 5 – Planificações sessões nº 13-17.....	67
Anexo 6 – Planificações sessões nº 18-21.....	69
Anexo 7 – Planificações sessões nº 22-23.....	71
Anexo 8 – Escritas dos alunos.....	73

## Introdução

Ao longo dos anos a questão das relações entre educação especial na área de surdez, cuja especialização tem atribuído o código de recrutamento no 920, e da área motora ou cognitiva com o código 910 tem vindo a ser assunto de reflexão no âmbito da educação. Também a importância da relação entre a língua portuguesa e a língua gestual portuguesa tem também sofrido algumas alterações ao longo dos tempos. Estes assuntos provocam muitas e variadas estratégias de ensino-aprendizagem.

Com o trabalho de investigação pretende-se aprofundar o conhecimento sobre situações educativas, principalmente das crianças surdas e/ou com adicionais deficiências.

Coloco a seguir, algumas questões numa perspetiva de tentar resolver alguns problemas com que nos deparamos nos dias de hoje:

Qual a diferença real entre a formação que habilita para o domínio cognitivo-motor e a formação que habilita para o domínio da surdez? Quantos profissionais reconhecem a existência de surdos-autistas? As crianças surdas estão em inclusão/integração? Será que estão em separação/segregação? Aprendem mais rapidamente numa turma especial ou numa turma regular? Têm apoio de educação efetivo? É importante para os professores aprender LGP?

Segundo Ornelas (2014), “[...] *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? Será melhor comunicar com barreiras? [...]*”.

A inclusão é “*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.*”. Leitão (2010).

Segundo Leitão (2010), para que essa educação democrática aconteça é fundamental para as escolas, os professores e os colegas aceitarem a diversidade e que conheçam verdadeiramente todos os alunos com quem trabalham/cooperam mesmo que alguns sejam diferentes, terão de se adaptar perante os diferentes desafios que esses alunos com NEE apresentam.

A escola também tem como missão assumir as diferenças dos alunos como valores, proporcionando-lhes o desenvolvimento das suas potencialidades. A sociedade deve valorizar todas as pessoas, facultando a cada aluno em situação considerada de dificuldade na

aprendizagem, uma educação inclusiva que promova a autonomia emocional e cognitiva dos alunos. (Leitão, 2010)

A alteração das atitudes dos professores face aos alunos que apresentam características muito específicas, faz com que os professores, adaptem metodologias, estratégias que visem a criação da igualdade de oportunidades para todos eles. (Leitão, 2010)

Sendo a principal perspetivação da educação inclusiva a tentativa de promover a educação para todos, fundamental remover barreiras da obrigação de aprendizagem e separar os alunos na sala de aula, permitir abordagens diversificadas e inovadoras que possibilitem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de todos os alunos. É necessário o trabalho de equipa no percurso escolar dos alunos inseridos na educação especial e proporcionar-lhes mais ativas aprendizagens para o sucesso no sentido do respeito e valorização das diferenças de todos eles. (Leitão, 2010)

Na nossa investigação, com a finalidade de saber as metodologias usadas dos professores, foi feito um inquérito aos docentes.

As 11 crianças surdas e adicionais deficiências receberam língua portuguesa individualmente medidas em LGP. Foram avaliadas as competências individuais e as aprendizagens.

Na avaliação final juntaram-se as duas turmas e analisou-se o relacionamento/cooperação dos alunos e seus professores.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

### **1. Educação especial**

#### **1.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial**

A educação especial desde tempos idas, considera a presença das pessoas com deficiência, na sociedade. Na idade média, estas pessoas eram abandonados nas florestas ou nos rios, podiam a ser alvo de receios, medos e até serem tratadas como loucas. No séculos XVII e XVIII, alguns eram respeitados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados. No que respeita a surdez, recuemos ao Egito em que os surdos eram guardas silenciosos do Faraó. No entanto, os deficientes ao longo dos tempos ficavam junto de criminosos, velhos, pobres... indiscriminadamente. (Bautista, 1997, p.22)

No final do século XVIII, assiste-se ao início do período de institucionalização especializada dos indivíduos portadores de deficiência e continua a predominar a ideia de que era necessário proteger a sociedade da pessoa deficiente os ser considerada um perigo social (Bautista, 1997).

Acreditava-se absolutamente necessário proteger a pessoa com deficiência dos perigos que a sociedade significativa para ela.

No que concerne a surdez e o ensino da leitura e escrita, consideramos os seguintes marcos:

- o frade Pedro Ponce de Léon vivia num mosteiro e em meados do século XVI, levou a cabo a educação a educação de 12 crianças surdas com surpreendente sucesso. Ponce de Léon é reconhecido como o educador do ensino para surdos e criador do método oral.

- em 1620, Juan Pablo Bonet foi um padre espanhol que se preocupou com educação de surdos. Ele explicava que seria mais fácil ensinar um surdo a ler se fosse usado um alfabeto manual do que o uso de língua gestual.

- a primeira escola pública para surdos foi criada pelo abade Charles Michel de l'Épée; em 1755 mudou-se rapidamente para o Instituto Nacional de Sordo mudos.

- em 1784, Valentin Haüy criou em Paris um instituto para crianças cegas. Entre os seus alunos encontrava-se Louis Braille, que viria mais tarde a criar o famoso sistema de leitura e escrita, conhecido por sistema Braille. (Bautista, 1997; Carvalho, 2007)

Assim, ao longo do século XIX, nesta época, *“as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, carateriais, dificuldades de aprendizagem, etc. Mas, estes centros especiais e especializados, separados dos regulares e com programas próprios, técnicas e especialistas, constituíram e constituem um subsistema de educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral”*. (Bautista, 1997, p.24)

A partir do século XX começam algumas mudanças, principalmente após a Declaração dos Direitos da Criança, em 1921 e os Direitos Humanos, em 1948. Mudam-se progressivamente as opiniões sobre a filosofia da educação especial e da reabilitação, afirmando-se agora que a segregação nos aspetos educativo e social era antinatural e indesejável, talvez até como consequência da própria situação histórica e do avaliável fracasso da Liga das Nações. A discussão poderá continuar pelos tempos fora acerca da integração ou não das crianças deficientes no sistema normal de ensino, ou se nas escolas e instituições de ensino especial.

*“Começa-se a valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades de direito à diferença, de justiça social que se vão incrementando nas novas conceções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por organizações mundiais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, (...) e Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente.”* (Vieira e Pereira, 1996, p.16 citado in Santos, 2007, p.46)

## 1.2. Conceito de NEE

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge especificado pela primeira vez, em 1978, no Reino Unido, no relatório Warnock, mais tarde, a nova lei de educação desse país. O conceito transmitido pelo termo NEE declara que a criança com nee é aquela que necessita de educação especial e esta necessidade ocorre de alguma dificuldade de aprendizagem que necessite uma medida educativa especial. Não é possível compreender a educação especial de hoje, sem a contextualizar nos movimentos que a caracterizam. Seguidamente começa-se por fazer uma síntese histórica de cada uma das etapas da educação especial: segregação, integração e inclusão e dos movimentos a que elas estão associadas em outros países. Aqui se verifica que uma percentagem significativa de alunos apresenta durante o seu percurso escolar problemas na aprendizagem, precisando, por isso, da intervenção da Educação Especial. Entende-se também que estes problemas podem assumir um caráter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que não decorrem necessariamente de deficiências no sentido tradicional do termo, mas de um conjunto diversificado de fatores. Na definição proposta no Relatório Warnock as Necessidades Educativas Especiais incluem situações que implicam, por parte da escola:

- A disponibilidade de meios especiais de acesso ao curriculum;
- A elaboração de currículos especiais ou adaptados;
- A análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação. (Ainscow, 1985 citado por Ramírez, 1994; Correia, 1997)

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. (Madureira & Leite, 2003). Destaca-se a definição proposta no *Education Act* (1981) onde se considera que *“uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial”*.

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. Segundo Madureira e Leite (2003), o conceito em análise acentua as dificuldades na aprendizagem que qualquer aluno pode apresentar durante o seu percurso escolar. Assim, 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*”.

Geralmente associa-se uma criança com Necessidades Educativas Especiais 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. No Warnock Report (1978) existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não deficientes. As deficientes necessitam de uma educação especial e a não deficiente de uma educação dita “normal”. Contudo, a complexidade das necessidades humanas é maior do que esta indialidade sugere. Pela necessidade de uma abordagem mais precisa, é adotado 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 no seu avanço no plano educativo.

De acordo com Morse & Rosselli-Kostoriz, (*cit. in Ferreira 2007*): *Ao longo da história da Educação Especial tem existido reformas e defensores da necessidade de mudanças (...). Estas mudanças refletem os valores e a compreensão da época, emergentes de contextos que se modificam. Como se pode constatar, na história da Educação Especial, as crianças com Necessidades Educativas Especiais e, entre elas, as crianças com deficiência, passaram por diferentes movimentos: a segregação, a integração e, mais recentemente, a inclusão.*

Segundo Correia (2008), o Decreto-lei 3/2008, em primeiro lugar começa por utilizar a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) quando a investigação existente neste campo desaprova o seu uso em educação. Em segundo lugar, incorre pelo fato de não ter levado em linha de conta a opinião de especialistas na matéria, os responsáveis pela sua

elaboração terem promovido debate e discussão pública sobre o tema. Para a mesma autora, outra falha de não menos importância, são as inúmeras contradições, *“uma das maiores é a que tem a ver com a atribuição da coordenação do programa educativo individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma”* (...) porque é do conhecimento geral *“o ceticismo e, por vezes, a hostilidade dos educadores e professores quanto às suas responsabilidades no que respeita ao atendimento a alunos com NEE nas suas salas de aula.”* (Correia, 2008, p.73)

Correia (2008), confirma ainda que *“o Decreto-lei deveria sofrer uma profunda alteração, ou mesmo ser suspenso, uma vez que ao limitar o atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais está a destruir a esmagadora maioria dos alunos com NEE permanentes. Para além disto, está previsto que os discentes cujas deficiências são contempladas na lei poderão realizar a sua escolarização em instituições de referência, o que inverte a filosofia inclusiva.”*

Uma solução possível para os problemas passa pela *“criação de uma associação forte, desinteressada e sem almejar protagonismos, cujo objetivo primeiro seja o de pressionar o sistema no sentido de ele vir a providenciar serviços e apoio especializados que possam otimizar o potencial de todos os alunos com NEE.”* (Correia, 2008)

### 1.2.1. Tipos de NEE

As NEE podem ser divididas em dois tipos: carácter permanente e carácter temporário.

As NEE de carácter permanentes 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. (Correia, 1999)

O quadro abaixo apresenta os diferentes tipos de NEE de carácter permanente:

Nee Permanentes	
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 Caráter Processológico	Outros Problemas De Saúde	
Dificuldades de Aprendizagem	- Sida	- Cancro
Autismo	- Diabetes	- Asma
Traumatismo de Aprendizagem	- Problemas Cardiovasculares, Etc.	

Quadro 1 - Tipos de NEE Permanentes – Adaptado de Correia (Serra, 2008, p.26)

As NEE de caráter temporárias 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. (Correia, 2000, p.51).

### 1.3. Escola Inclusiva em Portugal

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação (Florian, 1998). 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, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de adaptarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, foi tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (Rodrigues, 2000)

*“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. Já existem um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará*

*menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.” (Ainscow & Ferreira, 2003, p.113)*

A inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003). Mas, não obstante os esforços legislativos, persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Ainscow, 2005).

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes motivos educativos, a mudanças na direção da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e pode também originar resistências e medos, que inibiam a ocorrência dessas mudanças. Para além, como diz o autor Fullan (2001), das resistências naturais face a uma situação de mudança. Segundo Almeida & Rodrigues (2006): há a referir, ainda, as atitudes e crenças dos diferentes causadores educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar.

Em Portugal, as respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se, a nível nacional, em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se aumentado os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e as disponibilizações de meios financeiros para escolas especiais.

No entanto, a eficácia destes recursos necessita de uma análise aprofundada, a realizada à claridade dos problemas que atualmente se enfrentam – insucesso, abandono escolar e baixa qualificação profissional. (Bénard, 2006)

Consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para os dois sistemas de regular e especial, acentuando a necessidade de reformulação da formação de todos os professores lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, propor-se uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. (Costa *et al*, 2006)

Se juntarmos a estes acontecimentos, a existência em Portugal, crianças de outros países o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se

coloca a transição para uma vida ativa de jovens das suas dificuldades exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma escola inclusiva para todos, que constitua o vértice das ações a desencadear a nível interdepartamental e inter e trans profissional. (Unesco, 2001)

*“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. (...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”* (Declaração de Salamanca, 1994, p.21)

## **2. Caráter Sensorial e Caráter Processológico**

### **2.1. Caráter Sensorial – Deficiência Auditiva**

#### **2.1.1. O Conceito de deficiência auditiva**

O conceito de deficiência auditiva caracteriza-se pela diminuição da capacidade de ouvir, ou seja, quando esta capacidade se torna débil perante as tarefas que o indivíduo realiza. (Nielsen, 2003)

Segundo Paço *et al.*(2010), a audição é a capacidade de ouvir os sons sendo o ouvido o órgão dos sentidos capaz de captar as ondas sonoras e transformá-las em impulsos nervosos, sendo identificados e decodificados pelo sistema nervoso central, produzindo a sensação auditiva.

Embora a impossibilidade ou dificuldade em ouvir seja designada surdez (DGIDC, 2004; Melro, 2003), alguns autores distinguem entre perda auditiva e surdez, considerando que esta última apresenta a perda total da audição (OMS, 2006).

#### **2.1.2. Causa, tipo e grau de surdez**

Segundo Afonso (2008), a deficiência auditiva é descrita em três termos: causa, tipo e grau. No que respeita a causas prováveis de gerar uma perda auditiva, estas podem ser: surdez hereditária ou genética; surdez congénita e surdez adquirida.

Não se reconhecendo fatores genéticos ou hereditários, a surdez congénita surge durante o tempo de gestação e poderá ser causada por diversos fatores de natureza viral, bacteriana e tóxica, que afetam o desenvolvimento através da mãe. Como exemplos, poder-se-á falar em rubéola, papeira, toxoplasmose, meningite e antibióticos. (Afonso, 2008)

A anoxia neonatal (o momento do parto) é citada por Afonso (2008) como uma das causas para o aparecimento da surdez adquirida, resultando da falta de oxigénio, durante o momento do parto. Mas também poderá aparecer a icterícia neonatal que pode dar origem a modificações ao nível coclear, ao nível do tronco cerebral e alterações corticais, designadamente, a eritroblastose fetal, como referido por Afonso (2008).

Ainda segundo Afonso (2008), a prematuridade e o baixo peso à nascença (menos de 2,500 kg), a probabilidade de terem ocorrido lesões a nível obstétrico, como o uso de fórceps ou ventosas podem provocar a surdez, dando origem a outras perturbações,

Como causas pós-natais, Afonso (2008) aponta as meningites, as viroses (sarampo, papeira, rubéola), as lesões metabólicas, as encefalites, a diabetes infantil, os traumatismos (craniano e sonoro) e a utilização de antibióticos.

No que respeita o tipo de surdez, Afonso (2008) menciona três circunstâncias: a surdez de transmissão ou condução, a surdez neuro-sensorial e a surdez mista.

A surdez de transmissão ou condução é ocasionada pela presença de uma lesão no ouvido externo ou no ouvido médio e que pode ser desenvolvida pela malformação do canal auditivo externo. A surdez neuro-sensorial (ou de perceção) é causada por uma lesão no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos, condicionando gravemente a aptidão para descodificação do som. Quanto à surdez mista esta localiza-se no ouvido médio e interno, onde os elementos necessários à transmissão e perceção estão bastante afetados. Assim, o tipo de surdez é designado pelo local de origem da lesão, ao nível do ouvido humano e, conseqüentemente, pelos condicionalismos que daqui advierem na estrutura auditiva. (Afonso, 2008)

O quadro, em baixo, demonstra a classificação dos graus de surdez existentes, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB.

<b>Kirk e Gallagher, 1995</b>	<b>Ysseldyke e Algozzine, 1995</b>	<b>Nunes, 1998</b>	<b>Lima, 2000</b>
-------------------------------	------------------------------------	--------------------	-------------------

Perda leve	27 dB - 40 dB	Perda auditiva funcional leve	26 dB - 40 dB	Hipoacusia ligeira	21 dB - 40 dB	Deficiência auditiva ligeira	21 dB - 40 dB
Perda moderada	41 dB - 55 dB	Perda auditiva funcional suave	41 dB - 55 dB	Hipoacusia moderada	41 dB - 60 dB	Deficiência auditiva média	41 dB - 70 dB
Perda moderadamente grave	56 dB - 70 dB	Perda auditiva funcional moderada	56 dB - 70 dB	Hipoacusia severa	61 dB - 80 dB		
Perda grave	71 dB - 90 dB	Perda auditiva funcional severa	71 dB - 90 dB	Hipoacusia profunda	>81 dB	Deficiência auditiva severa	71 dB - 90 dB
Perda profunda	>91 dB	Perda auditiva funcional profunda	>91 dB			Deficiência auditiva profunda	>90 dB

Quadro 2 - Classificação dos graus de surdez (Afonso, 2008, p.21)

## 2.2. Caráter Processológico – Dificuldade de aprendizagem

### 2.2.1. Definição da Caráter Processológico – Dificuldade de aprendizagem (DA)

Segundo Correia(2008), Os alunos com problemas do foro processológico são por norma aqueles que apresentam comprometimentos na ordem da recepção, organização e expressão da informação, designados geralmente como alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta categoria não é de definição consensual mas caracteriza-se de uma forma geral por uma diferença acentuada entre as capacidades potenciais do aluno (Q.I. normal ou acima da média) e aquilo que efectivamente faz, que será abaixo da média em algumas áreas, mas nunca em todas como na deficiência mental.

*“Dificuldades de aprendizagem” é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por*

*si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (Smith et al., 1997, citado por Correia, 2008, p.41-42)*

### **2.3. Surdo-Autista**

Segundo Shield (2014), o diagnóstico de transtorno de espectro de autismo em crianças surdas é possível. Nesta síndrome do espectro do autismo pode ser observado: atrasos e dificuldades de linguagem, deficiente quociente, falta de resposta ao seu nome... No entanto, há crianças surdas-autistas que podem ter uma maior inclinação para atrasos de linguagem do que os ouvintes. Com o procedimento da triagem auditiva neonatal e interferência precoce, as crianças surdas com desenvolvimento específico irão mostrar um desenvolvimento e uma trajetória de linguagem muito semelhantes aos ouvintes. Assim, se uma criança surda mostra atrasos de linguagem na identificação e intervenção precoce, isso deve ser um “alerta” como diz o autor Shield (2014) para um possível surdo-autista, como o autismo.

Segundo Geschwind (2009): Perturbação do Espectro do Autismo é caracterizada por abranger défices persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, incluindo défices na reciprocidade social, comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social, assim como as capacidades de desenvolver, manter e compreender relações. Além dos défices da comunicação a nível social, o diagnóstico do espectro do autismo requer a presença de padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos .

Da mesma forma, as crianças surdas de pais ouvintes/surdos podem mostrar deficiência intelectual, mas se o atraso não é significativo ou persistente, não pode ser considerado autista. É importante identificar e distinguir as especificidades de desenvolvimento das crianças surdas que possam ser associadas com transtorno do espectro do autismo.

Shield (2014) refere que: é importante compreender os vários fatores que provocam a surdez e que promove algumas diferenças esta população surda, como por exemplo, o grau de perda auditiva, etiologia da perda, a preferência de comunicação, método educativo, a intervenção médica e íntimo de família que pode influenciar o desenvolvimento de competências sociais, da comunicação e o seu comportamento. Existe uma grande falta de instrumentos para fazer uma avaliação mais perfeita e fazer o despiste entre surdos, autistas e surdos-autistas.

Segundo Szarkowski *et al* (2014), às vezes, os pais e outros membros da família são capazes de autenticar se uma criança tem alguma condição neurocomportamental, para além de perda de audição, mas poucos profissionais são competentes e qualificados para diagnosticar se a criança é surdo-autista.

Infelizmente, muitos profissionais não têm experiência no trabalho que deve ser desenvolvido com surdo-autista faltando muitas vezes o diagnóstico e a opinião de médicos para fornecerem informação dos dados recolhidos. Há pessoas que têm formação e experiência de trabalho com as crianças surdas-autistas. A seguir, tabela 1, compara as características de desenvolvimentos típicos de crianças que são autistas, surdas e surdo-autista com a orientação do DSM-V. No entanto, pode ser útil para orientar os conceitos e preocupações de desenvolvimento, ajudar a determinar mais aprofundadamente a avaliação quando for adequado.

DSM-V Critérios	Autismo	Surdo	Surdo-Autista
<u><i>Os déficits na comunicação e interação social</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Abordagem social atípica</li> <li>•Dificuldade com conversas recíprocas</li> <li>•Falha de relacionamento/ Redução no afeto / interesse / prazer/ limitações na interação social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sorriso social adequado</li> <li>•Contato visual apropriada</li> <li>•Envolvimento com outras pessoas no seu ambiente habitual / contato visual integrado / uso da língua gestual/ vocalizações</li> <li>•Imitar o som de um motor / imitação labial /</li> <li>•Atenção conjunta apropriada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Redução emocional/ sorriso social ausente</li> <li>•Contato visual limitada ou inconsistente</li> <li>•Redução na partilha de afetos</li> <li>•Dificuldades com atenção conjunta</li> <li>•Dificuldade de integração em conversas sociais fluentes ao nível do seu idioma</li> <li>•Não respondem prontamente para receberem atenção culturalmente apropriada</li> <li>•Dificuldade em compreender as necessidades e sentimentos dos outros ou da transformação facial.</li> </ul>
<b>Os déficits de comportamentos comunicativos para a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Comportamentos verbais e não-verbais mal integrados</li> <li>•Anormalidades no contato visual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contato visual apropriado</li> <li>•Gestos bem integrados / contacto ocular / vocalizações</li> <li>•Ampla gama de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Gestos limitados</li> <li>•Falhas na apreciação compartilhada</li> <li>•Dificuldade na escolha tomada (por exemplo, apontando para fazer escolhas)</li> <li>•Usa os outros como objetos de</li> </ul>

<b>interação</b>	<p>e na linguagem corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressões faciais limitadas / gestos</li> <li>• Dificuldades de compreensão sinais não-verbais</li> </ul>	<p>expressões faciais; uso de ASL marcadores gramaticais faciais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende aliás com acesso visual / auditivo a sequência de aprendizagem de línguas seguindo as normas típicas de desenvolvimento; pode ter dificuldades com vocabulário, gramatical, na ordem das palavras, expressões idiomáticas e outros aspetos da comunicação verbal</li> </ul>	<p>comunicação (por exemplo, a mão como ferramenta)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosódia anormal da fala / gestos</li> <li>• Pode demonstrar falta de integração na língua gestual e na linguagem falada</li> <li>• Deslocamento do espaço (assinatura abaixo da linha)</li> <li>• Má compreensão / uso de ASL integrando as características faciais gramaticais</li> <li>• Lacunas na aquisição da linguagem e atrasos além do esperado para a perda auditiva / intervenção histórica / acessibilidade da linguagem</li> <li>• Uso da linguagem espontânea limitação de palavras dentro de repertório da criança para a Comunicação Social (por exemplo, no comentário ou pedido feito por ele).</li> <li>• Gama limitada de expressão facial ou má coordenação</li> <li>• Dificuldade em entender as normas culturais dos surdos (por exemplo, o uso de estratégias utilizadas nas conversas, ficando com curiosidade nem saber)</li> </ul>
<p><b>Os déficits no desenvolvimento e manutenção de relações adequadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na construção de um relacionamento.</li> <li>• Dificuldade em adaptar o comportamento ao contexto</li> <li>• Dificuldade em brincadeiras imaginativas</li> <li>• Dificuldade em fazer amigos ou interesse limitado nas pessoas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse em desenvolver relações apropriadas à idade, quando a comunicação é acessível</li> <li>• As brincadeiras imaginativas seguem o curso de desenvolvimento típico (compatível com a linguagem e QI não-verbal)</li> <li>• Jogo flexível</li> <li>• Controlam as conversas com os ouvintes ou perde o interesse se, tem dificuldade em entender o diálogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redução na diversão compartilhada</li> <li>• Aquisição tardia de competências simbólicas/jogos inconsistentes com QI não-verbal</li> <li>• Dificuldade em fazer e manter amizades, mesmo quando a comunicação é acessível.</li> <li>• Incursões sociais incomuns para com os outros (por exemplo, gritando e batendo aos pais para iniciar a conversação)</li> <li>• O jogo é rígido e sem imaginação</li> </ul>

<u><b>Restritos / padrões repetitivos de comportame nto</b></u>			
<b>Discurso Estereotipado ou repetitivo, (movimentos motores, ou uso de objetos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Discurso repetitivo e estereotipados (por exemplo, ecolalia, uso da linguagem repetitiva)</li> <li>•Movimentos motores repetitivos</li> <li>•Uso repetitivo de objetos</li> <li>•Dificuldades com transições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Geralmente não demonstram esse discurso repetitivo, particularmente em crianças com sistema de comunicação bem estabelecido e QI não-verbal média</li> <li>•Ecolalia pode ocorrer como um padrão de desenvolvimento típico, mas deve ser durante um breve período de tempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A ecolalia no gesto ou na linguagem falada</li> <li>•Erros de orientação da palma / configuração das mãos</li> <li>•Dificuldade em embalar, rodopiar, batendo</li> <li>•Jogo altamente repetitivo com objetos (por exemplo, a persistência em alinhar os brinquedos virando-os com significativa perturbação)</li> </ul>
<b>Aderência excessiva às rotinas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Rituais verbais</li> <li>•Resistência excessiva à mudança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Devido à compreensão / comunicação, a criança muda rotinas, atividades</li> <li>•A resistência é típica para todas as crianças devido a problemas de compreensão</li> <li>•Podem ter dificuldades com transições de nível de linguagem. Não suportam o entendimento de primeira depois de conceito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pode exigir aos pais / cuidadores de repetirem as coisas exatamente da mesma maneira</li> <li>•Resistência à mudança. As transições são difíceis (estas dificuldades estão para além do previsto a nível de linguagem)</li> <li>•Viragem significativa quando as rotinas são interrompidas</li> </ul>
<b>Altamente restrito. Interesses inflexíveis anormais em intensidade ou foco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Preocupação com um objeto ou assunto específico</li> <li>•Interesses altamente incomum para a idade e desenvolvimento da criança (ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Geralmente no início não demonstram interesse mas mostram ser capaz de mais tarde se moverem para novos brinquedos, objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Joga com brinquedo ou objeto mas, muitas vezes, ao invés de jogar com uma grande variedade de brinquedos, joga-os fora.</li> <li>•Interesses incomuns de intensidade anormal para a idade e desenvolvimento da criança (por exemplo, crianças de 3 anos mostram interesse por placas de rua, ventiladores de teto, fazem pesquisa</li> </ul>

	seja, ventiladores de teto)	sobre todos os presidentes dos Estados Unidos)
<b>Híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspetos sensoriais do ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Interesses sensoriais incomuns (inspeção visual, objetos de cheiro), fascinação com luzes / objetos que giram</li> <li>•Indiferença ou a hipersensibilidade e à dor / calor / frio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pode ter algumas respostas sensoriais atípicas, híper / hiposensitivas. Este comportamento sensorial é mais típico em idades jovens mais avançadas; inspeção visual menos provável e inspeção tátil persistente / exploração olfativa de objetos</li> <li>•Com algumas crianças surdas, pode ocorrer uma resposta limitada à amplificação (parecem ser mais surdos do que seria de esperar com base em seu audiograma ou resposta amplificada)</li> <li>•Pode apresentar sensibilidade à amplificação</li> <li>•Hipo- e hipersensibilidade</li> <li>•Comportamento Sensorial de procura (empurrando a cabeça no chão na posição de V invertido; observa cortinas abrindo e fechando repetidamente; cheira objetos não alimentares antes de os usar)</li> <li>•Reações incomuns para ambiente improvável relacionados com a perda de audição (por exemplo, evita cheiros / texturas)</li> </ul>

Quadro 3- Orientação do DSM-V, a comparação das crianças que são autistas, surdas e surdo-autista. (Szarkowski *et al.*, 2014, v.35, n°4, p.247-250)

### 3. Consequências da surdez no desenvolvimento

#### 3.1. A linguagem da criança surda

*Não compreendem que os surdos não têm vontade de ouvir. Querem-nos semelhantes a eles próprios, com os mesmos desejos, logo, com as mesmas frustrações. Querem preencher uma lacuna que nós não temos. Ouvir... Não se pode desejar uma coisa que se ignora.* (Emanuelle Laborit, 2000, p.96)

Santana (2007) afirma que usar a língua gestual em contato com outro surdo é o que define, basicamente, a identidade surda. O que ocorre é que, na interação entre surdos que usam a língua gestual, surgem novas possibilidades de compreensão, de diálogo e de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral. Isso porque a aquisição de uma língua, e de todas as estruturas adaptadas a ela faz que se garanta à língua gestual a possibilidade de ser a única capaz de oferecer uma identidade ao surdo.

Como bem disse Emmanuelle Laborit (2000, p.44): *“Quero perceber o que estão a dizer. Estou saturada de ser prisioneira daquele silêncio que ninguém se dá ao trabalho de romper. Eu esforço-me todo o tempo, eles nem por isso. Os que podem ouvir não se esforçam o suficiente. E guardo-lhes rancor por esse motivo.”*

A autora, em suas palavras, esclarece um desacordo: um esforço unilateral (dos surdos) para interagir com os ouvintes e esses, por não se esforçarem, por discriminarem os surdos, dão visibilidade à segregação e permitem a “constituição” de um grupo diferente que acredita ter também uma cultura diferente.

*“Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o facto de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica.”* (Skliar 1998, p. 28)

A aquisição da linguagem na surdez é complexa, já que a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes e adquiriu a língua gestual e/ou a fala em idade tardia. Porque as crianças surdas que não têm acesso à língua gestual e que crescem participando numa cultura familiar ouvinte, apresentam frequentemente atrasos no desenvolvimento linguístico e nas competências cognitivas e que pode resultar numa aprendizagem lenta e dificuldade de progredir na escola. (OMS, 2006)

Segundo Ruela (2000), após o diagnóstico da surdez os pais são os responsáveis pela decisão a tomar quanto à intervenção a fazer face à surdez dos seus filhos. Tradicionalmente, numa primeira instância, ocorre um aconselhamento clínico, dependendo a intervenção médica, da idade da criança, do tipo e grau de surdez. A preocupação da maioria dos pais ouvintes, é devolver à criança a capacidade de ouvir, aproximando-a dos padrões normais.

As diferenças entre crianças que aprendem a língua gestual na infância, isto é, surdos e ouvintes filhos de pais surdos e crianças surdas que aprendem a língua gestual mais avançada são acentuadas.

No caso da existência de deficiência auditiva, o surdo ficará limitado na assimilação de informações do quotidiano que, para o ouvinte, são facilmente compreendidas. Esta condição pode levar à desconfiança e insegurança por parte do surdo, como Viader (1994) refere que o surdo conhece os fatos de forma inesperável e inexplicável. Deste modo, a criança surda terá grandes probabilidades de se sentir incapaz de compreender o mundo que a rodeia. Para a criança surda, sendo-lhe difícil dominar o meio em que se insere, esta irá viver num mundo que

não compreende, seguindo as atitudes e comportamentos que testemunha e, portanto, consegue ver. (Afonso, 2008)

Esta situação poderá surgir pela inexistência de uma linguagem organizada, que a leve a compreender o que observa, possibilitando-lhe recordar-se da imagem, mesmo quando ela não existe na sua memória. (Afonso, 2008)

Deste modo, Afonso (2008) refere que, para uma melhor integração de informação, deve-se recorrer a outras direções sensoriais, sem ser a audição. A visão torna-se uma via importantíssima no desenvolvimento da comunicação do Surdo.

No ponto de vista gestualista e bilinguismo, a leitura/escrita terá uma função diferente, como a passagem à segunda língua, isto é, a língua portuguesa, sendo a língua gestual, a primeira língua.

## **3.2. Perspetiva sócio antropológica**

### **3.2.1. Língua Gestual Portuguesa**

*“A língua gestual é a minha verdadeira cultura. (...) O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu eu íntimo, o meu verdadeiro estilo. (...) Nele utilizo o idioma dos que ouvem, na minha segunda língua, pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos “comunicantes”.”* (Emanuelle Laborit, 2000, p.13)

Em 1960, William Stokoe, linguista americano, professor de surdos na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, foi pioneiro em defender o estatuto da língua gestual americana (ASL). Defendeu-a como língua, e nunca mais foi considerada como uma forma de linguagem.

No que respeita ao trabalho de Stokoe, veja-se o que afirmam, Mineiro *et al* (2008, p.42):

*“Os trabalhos pioneiros de William Stokoe [...] sustentaram a evidência de que os surdos possuem a sua própria língua, que adquirem de forma natural sempre que expostos a um ambiente linguístico que lhes permita a sua aquisição e desenvolvimento plenos. A LGP é uma língua natural e apresenta uma complexidade estrutural equivalente à das línguas orais, sendo possível distinguir elementos descritivos da mão, tais como a configuração, o local de articulação, o movimento, a orientação e ainda os componentes não-manuais.”*

A Língua Gestual Portuguesa é a língua natural da comunidade surda e quando adquirida precocemente está na base de todas as aprendizagens realizadas pelos alunos surdos (Amaral, Coutinho & Martins 1994).

*“ [...] língua natural é uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a*

*utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.”* (Quadros & Karnopp, 2004, p.30)

A história da LGP, em Portugal, no campo da legislação e da prática, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa, foi o primeiro instituto de surdos-mudos, foi criado em 1823 por D. João VI, com o contributo do professor sueco Aron Borg, foram ensinados surdos e ouvintes. Este professor também foi fundador da primeira escola de surdos na Suécia (Carvalho, 2010 e 2011). Segundo Carvalho, a passagem da educação de surdos de uma metodologia oral para bilingue, nos anos 60 e 70 na América, e nos anos 90 em Portugal recuperou a LGP cinco anos após ter sido escondida “[...] dando origem à introdução sistemática e científica do Modelo da Educação Bilingue de Surdos (com modelos dos EUA e da Suécia)”, em 1997 aprovou no seu reconhecimento na Constituição Portuguesa: “1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito; 2. Na realização de políticas de ensino, incumbe ao Estado [...] b) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.”

A consciência para a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais é paralela, constituindo um mútuo motor de dinâmicas: 1987 esta perspectiva é definida como um dos objetivos Lei de Bases do Sistema Educativo.

O decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto definiu o conceito necessidades educativas especiais decretando não só um regime especial, como medidas e um programa educativo. O despacho nº 105/97, de 1 de julho adota os princípios da inclusão criando docentes de apoio educativo e o decreto-lei nº20/2006, de 31 de janeiro cria o Quadro de Educação Especial e normas de colocação de professores (Sanches *et al.*, 2006)

*“A LGP é uma língua natural convencional, com signos arbitrários e pseudo-icónicos, que se constitui como veículo de expressão de uma comunidade. Desta forma, temos de perceber este idioma como um sistema de signos bifaces, ou seja, compostos por significante e significado, que não são uma representação mimética da realidade extralinguística. Este facto é facilmente comprovado se observarmos uma conversa em lgp entre duas pessoas: quem não conheça o idioma não compreenderá a mensagem.”* (Correia, 2015, p.102-103)

É, como diz Correia, (2013, p.48): *“Uma pessoa que não saiba língua gestual não compreende o discurso de um surdo ou o de um intérprete quando estes gestuam. Por isso nenhuma língua gestual é mímica.”*

A LGP não é universal, pois os gestos e expressões utilizadas são diferentes de país para país ou, mesmo diferente em cada região, de acordo com as comunidades que a utilizam. De fato, as línguas gestuais não dependem das línguas dos seus respetivos países.

Esta língua tem, como qualquer outra, um grande valor que, em contextos sociais de aprendizagem, permite a compreensão entre pessoas, minimiza as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, para além de proteger e valorizar a comunidade surda como aconteceu em 1997, ano em que foi reconhecida como uma língua.

### **3.2.2. O Bilinguismo**

De acordo com Megale (2005), os conceitos de bilinguismo e educação bilingue, assumem dimensões mais complexas, uma vez que podem ocorrer em diferentes situações, tais como em crianças que aprendem uma segunda língua na escola, crianças cujos pais são de diferentes nacionalidades, nativos de países em que há mais do que uma língua oficial, emigrantes estrangeiros que falam a língua do país acolhedor e pessoas surdas que, além da língua gestual utilizam a língua da comunidade ouvinte, na sua modalidade oral ou escrita.

O bilinguismo nas pessoas surda entende-se pelo uso de duas línguas de língua gestual portuguesa a primeira língua e a segunda língua, a língua portuguesa.

Segundo Góes (1996), define-se uma pessoa bilingue como aquela que é capaz de produzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando aptidão para usar pelo menos uma das competências de funcionamento linguístico, ou seja, ler, escrever, falar ou compreender.

Brito (1993) afirma que, a desempenha uma função mediadora nos processos de aquisição da escrita, é na língua gestual que o surdo poderá apoiar-se para efetuar a leitura da palavra escrita. Na área de neuropsicologia cognitiva há propostas de modelos para o processamento da leitura e da escrita. Ellis (1992) afirma que podemos reconhecer, por exemplo, uma palavra e atribuir-lhe sentido apenas pela memória visual, seria dessa forma que os surdos aprenderiam a escrita do português.

Segundo Santana (2007), o surdo lê uma palavra escrita em português e atribui-lhe sentido pela língua gestual. Há momentos em que ele não consegue compreender todas as palavras escritas, mas o surdo pode ler algumas palavras, deixar de ler outras e, com base nas que reconhece, atribuir um sentido ao texto. Entretanto, ao realizar sempre esse tipo de leitura, muitas vezes, interpretam mal o que é lido. Como diz o Fernandes (2003), esta dificuldade se manifestou não apenas no não entendimento de palavras lidas, mas ainda na confusão de uma palavra com outra já conhecida, levando à deturpação do significado de uma frase ou mesmo de todo o texto. Um outro aspeto que no ensino da leitura e da escrita para alunos surdos se refere ao fato de que, muitas vezes, professor e aluno não partilham a mesma língua, o que dificulta o desenvolvimento de conhecimento prévio.

A grande maioria das crianças surdas chegam ao 1º ciclo sem terem adquirido a LGP, fundamental não só ao contato com os outros e nem à aprendizagem da Língua Portuguesa na sua forma escrita.

A língua gestual é importantíssima para a escrita e para a leitura, porque pode ser a mediadora e porque é a língua que estrutura o pensamento, a língua estruturante da cognição, nos termos de Vygotsky (1993). As hipóteses que o surdo constrói para a escrita são, assim, de outra forma, por isso os “erros” são de natureza visual. Basta adquirir a língua gestual para que o surdo possa escrever bem, porque o conceito mental precisa de estar definido pela sua língua natural.

Como diz Guarinello (2007), o surdo é capaz de escrever e aproximar o seu texto do português, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas, e aquisição da linguagem escrita baseia-se a reconstruir os sentidos dos textos.

*“A criança surda tem de tomar consciência da coexistência de duas línguas distintas, indispensáveis ao seu contato com o mundo.”* (Baptista, 2011, p.17)

Para a criança surda deve ser o ensino pensado para quem vê e não ouve, para quem olha, para quem observa, para quem todos os processos cognitivos dependem do olhar. Em primeiro lugar, é através do olhar da sua aprendizagem. Utilizando o olhar, da motivação, da atenção, da concentração, da memorização, da conceptualização, da aplicação e da produção. Conseguem-se resultados efetivos.

## **Parte II – Enquadramento Metodológico**

### **1. Justificação da problemática**

O nosso estudo centra-se à volta da inclusão da criança com surdez nas salas do 1º ciclo e das metodologias usadas pelas professoras do ensino básico, de educação especial e da LGP. A investigação nesta área surgiu das dificuldades sentidas durante a intervenção educativa junto dessas crianças, devido à falta de inclusão/integração, mais propriamente com uma aluna surda-autista.

Os professores sentiram a necessidade de procurar saber se os mesmos demonstram dificuldades ou não, na interação com essas crianças em sala de aula. Surgiu então a necessidade de colocar algumas questões para investigação tais como:

- Quais as dificuldades mais significativas reveladas pelo aluno na aprendizagem?

- Que problemas se verificam no processo de inclusão de alunos com estas problemáticas?
- Qual a opinião dos professores em estudo sobre crianças surdas ou com multideficiência?
- Quais as práticas utilizadas pelos professores do estudo para responder às necessidades dos alunos com NEE?
- Qual é, na opinião dos professores em estudo, o impacto da presença de alunos com NEE?
- Existe hoje em dia inclusão ou segregação nas escolas?
- Será que é importante para as crianças surdas, os professores usarem a LGP?
- Tornar-se-á vantajoso o ensino-aprendizagem sem a mediação feita pela LGP?
- As crianças surdas aprendem facilmente sem integrar a turma?

A proposta de um projeto de investigação para tentar encontrar respostas para estas questões prende-se com o fato de conhecer melhor a realidade existente nas escolas de hoje: Tem que se procurar saber em que termos se processa a inclusão e quais as barreiras ainda existentes, com a finalidade de criar condições capazes de satisfazer as características e necessidades das crianças que a frequentam.

De acordo com Freitas (2006), para que se estabeleça a política de inclusão, é indispensável criar espaços de melhor qualidade, equipamento especializado e fornecer aos docentes maior formação, pois segundo Correia (2003) “os professores de ensino regular, em muitas circunstâncias, não se percebem como preparados (e não estão) para gerir adequadamente as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos”. As crianças com NEE devem ser incluídas no grupo e devem beneficiar de todas as oportunidades oferecidas às outras crianças. Deverá também ser feito um planeamento para o grupo tendo em conta as características e especificidades de cada criança, de modo a promover aprendizagens estimulantes para o desenvolvimento das suas capacidades.

## **2. Objetivos de estudo**

### **2.1. Objetivo geral**

O objetivo desta investigação pretende analisar e estimular o desenvolvimento cognitivo nas aulas de língua portuguesa do 1º ciclo, numa EREBAS.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Desenvolver estratégias de compensação que facilitem a aprendizagem de alunos com surdez;
- Analisar as atitudes dos docentes perante os alunos em contexto sala de aula;

- Analisar e promover a interação aluno-aluno que permitam ajudar e melhorar as suas dificuldades;
- Promover a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens, capazes de motivar estes alunos a promover, no seu futuro, a sua integração.

### **3. Amostra: constituição e caracterização**

A escola em análise e investigação faz parte do agrupamento de escolas de Coimbra centro, a escola básica de S. Bartolomeu.

Este estabelecimento de ensino é uma EREBAS do 1º ciclo.

Para a realização desta pesquisa selecionaram-se quatro professoras do 1º ciclo sendo duas de educação básica, uma de educação especial e uma de LGP.

A escola tem duas turmas de segregação, uma do 1º e 2º ano e outra do 3º e 4º ano, somando no total onze alunos com NEE.

A segregação promove a separação dentro da sala de aula podendo inclusivamente perder o contato social com os outros, tal como a separação social, por exemplo raça, religião, ou outra situação semelhante.

Face à especificidade da CIF, funções do corpo, fez-se a apresentação dos alunos atendendo ao perfil individual e à funcionalidade das crianças que estão referidas no programa educativo individual (PEI). O nome dos alunos está referenciado por letras maiúsculas para preservar o seu anonimato.

#### **1. A – 1º ano**

A aluna **A** apresenta uma surdez neuro sensorial bilateral moderada, com duas próteses auditivas e com dificuldade de comunicação, fala e linguagem.

#### **2. B – 1º ano**

A aluna **B** apresenta uma tipificação de NEE de caráter permanente com surdez neuro sensorial bilateral profunda e utiliza duas próteses. Apresenta também alguns problemas mentais cognitivas, de linguagem e psicossociais globais. Esta aluna é surda-autista.

#### **3. C – 2º ano**

A aluna **C** apresenta um atraso global de desenvolvimento com dificuldades ao nível da compreensão e memória, atenção/concentração e linguagem, associadas a uma deficiência

auditiva profunda com implante coclear. Apresenta ainda, deficiência nas funções respiratórias, nas funções metabólicas gerais e nas funções de excreção urinária.

4. **D** – 2ºano

O aluno **D** é surdo profundo com implante coclear, apresenta deficiência nas funções psicomotoras/motricidade fina, nas funções mentais da linguagem, nas funções da atenção e nas funções de articulação.

5. **E** – 2ºano

O aluno **E** com síndrome de waardenburg de tipo 1, com surdez neuro sensorial bilateral profunda (utiliza duas próteses), distopia cantorum e heterocromias das iris. É filho de pais surdos.

6. **F** – 2ºano

O aluno **F** é portador de surdez de transmissão de grau moderado, utiliza as próteses mas tem dificuldades na concentração/atenção, tem problemas na memorização, nas funções mentais da linguagem e nas funções de articulação.

7. **G** – 3ºano

A aluna **G** é surda profunda, usava duas próteses (perdeu) e é filha de pais surdos.

8. **H** – 4ºano

O aluno **H** apresenta surdez profunda bilateral com implante coclear.

9. **I** – 4ºano

A aluna **I** tem surdez neuro sensorial bilateral profunda e usa próteses auditivas.

10. **J** – 4ºano

A aluna **J** tem surdez neuro sensorial bilateral profunda, com as duas próteses auditivas. Revela também dificuldades nas funções vestibulares, que se manifestam na falta de equilíbrio, na deslocação, subida e descida de escadas, contribuindo para estas limitações a suas limitações visuais, utilizando óculos.

11. **K** – 4ºano

A aluna **K** é portadora de surdez média neuro sensorial bilateral, usa as duas próteses. Apresenta as suas dificuldades, nas funções da orientação no espaço e no tempo, nas funções mentais da linguagem e nas funções intelectuais.

#### **4. Instrumentos**

##### **4.1. A construção do questionário**

Houve também a construção e desenvolvimento de um questionário (anexo 1) que foi apresentado aos professores do 1º ciclo com a finalidade de saber algumas características dos inquiridos: sexo, situação profissional, tempo de serviço.

A questão 4 tinha como objetivo verificar a quantidade de alunos que cada professor leciona se é aluno com NEE e quais as suas deficiências.

Com a questão nº 5, pretendeu-se verificar as dificuldades apresentadas pelo docente quando leciona na turma crianças com NEE. As questões 6 a 8 pretenderam avaliar a opinião dos professores perante as dificuldades em trabalhar com alunos com NEE.

Com as questões compreendidas entre a nº 9 e a nº 14 pretendeu-se verificar a importância atribuída pelos professores, de língua portuguesa e de LGP na sala de aula como apoio a estes professores e quais os tipos de materiais didáticos usados na comunicação e autonomia.

O objetivo da questão 15 relacionou-se com as opiniões dos professores sobre a integração e segregação dos alunos com NEE.

A última questão, pretendeu verificar quais fatores/importância no desenvolvimento da capacidade da língua portuguesa para os alunos com NEE.

##### **4.2. Pesquisa da amostra dos inquiridos**

A análise e interpretação dos dados alcançados (anexo 2), de forma a identificar as necessidades dos questionários, que seguidamente se explicitam a comparar a situação real e ideal.

Dos quatro inquiridos, verifica-se que são do sexo feminino e da situação profissional são duas professoras do primeiro ciclo do ensino básico, uma de educação especial e uma de LGP, a maioria ouvintes e uma delas é surda.

Relativamente ao tempo de docência dos inquiridos, constata-se entre os 15 a 37 anos de serviço. Pelos anos de serviço podemos concluir terem já um desenvolvimento e experiência consideráveis, conclui-se assim falta de experiência não será motivo de dificuldade maior, dado

que apresentam um tempo de serviço razoavelmente suficiente para que tal não seja uma condicionante.

Os alunos com NEE de cada professora situam-se entre 5 a 12 alunos surdos.

As respostas à questão nº5, as dificuldades de trabalhar com crianças com NEE, corroboram as dificuldades de comunicação. Como diz a resposta da professora educação especial a “trabalhar com crianças com NEE é um desafio constante que existe continua reflexão e formação sobre as práticas pedagógicas (metodologias e estratégias a implementar individualmente)”, mas não manifestou a sua dificuldade e sim a sua opinião.

As principais dificuldades dos alunos surdos com multideficiência não são reconhecidas pelas professoras, havia apenas uma professora que identifica adicionais deficiências. Por além da surdez alguns alunos apresentam outros problemas, por exemplo surda-autista, visão, motricidade, problema cognitivo e outros.

Na realização de uma atividade de compreensão leitura e expressão escrita, na questão 7, os alunos surdos, revelam muitas dificuldades por desconhecimento vocabular e de textos. Também dificuldade na criatividade, estrutura frásica e concordância. A resposta da professora LGP diz que as dificuldades são maiores sem o apoio de LGP. Seria fundamental, na minha opinião é que as crianças desenvolvam com menos dificuldades se as professoras soubessem em LGP e tentassem a adaptar-se em cada situação de um aluno.

Em relação a pergunta, porque os alunos revelam estas dificuldades, as professoras responderam pela surdez, pois inicia-se tardiamente a comunicação e linguagem e estão habituados à ajuda dos professores.

Na minha opinião, as professoras não são habituadas a trabalhar com esses tipos de alunos e não se preocupam em aprender a lidar com eles.

As professoras referem que o desenvolvimento das competências dos alunos em LGP para a aprendizagem da leitura e expressão escrita. Questiono-me como o fazem de não sabem LGP.

As professoras consideram que a LGP facilita a capacidade de compreensão leitura e escrita dos alunos. É natural porque são as suas primeiras línguas que utilizam.

Utilizam os métodos específicos de ensino da leitura (métodos sintético e/ou global). Na minha reflexão da resposta de uma professora com os graus de surdez diferentes não implica maior ou menor dificuldade na aprendizagem.

Os tipos de materiais didáticos usadas para o ensino da leitura e da escrita são: manuais, cartazes, carimbos, jogos, imagens, computador, literatura infantil, software “comunicar com símbolos” e outros.

As professoras privilegiam a LGP como a forma de comunicação natural entre surdos e como facilitadora da comunicação com toda a comunidade.

Algumas professoras não responderam à pergunta, se os alunos surdos com multideficiência realizam atividades de forma autônoma, responsável e criativa. Os restantes professoras responderam não porque para além da surdez possuem outros condicionalismos que lhes retiram a autonomia e o sentido da responsabilidade. Eu concordo com a opinião delas, porque os alunos surdos com multideficiência habitam-se a ter companhia e nunca estão sozinhos. Têm principalmente a companhia dos pais dos alunos e estes estão constantemente a apoiá-los.

Duas professoras responderam sim a relação aos alunos surdos com multideficiência desenvolverão mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular. E outras não responderam. Na minha perspectiva os alunos com multideficiência cognitiva têm mais dificuldades na aprendizagem numa turma regular do que especial. Se for só surdez desenvolvem melhor numa turma regular do que turma especial. Se a característica do aluno for só surdez desenvolvem se melhor numa turma regular do que turma especial, com interprete numa sala de aula, com outros colegas ouvintes compartilhando a sua língua gestual com a língua portuguesa ficando mais ricos visto poderem conhecer as suas línguas, facilitando a comunicação num futuro próximo.

Porter (1998) e Correia (2005) defendem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação onde os alunos com necessidades educativas especiais frequentam ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade, com colegas que não têm deficiência/dificuldades e onde lhes são oferecidos os apoios necessários às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objetivos que os seus pares mas por caminhos diferentes.

Em relação à pergunta, que fatores são prioritários para o desenvolvimento da capacidade de aprender português, as professoras responderam a aprendizagem da língua gestual em substituição do português, integração numa turma reduzida, correção da oralidade, domínio da LGP para todos os professores, as crianças surdas ter acesso à comunicação a uma linguagem logo que nasce, com nova metodologia desenvolvem as suas potencialidades, aprender primeiro em LGP e a segunda língua em português.

A aprendizagem pelas crianças depende dos pais e da escola.

## **5. Procedimentos**

O primeiro procedimento a fazer foi elaborar o questionário dirigido aos professores que se encontram a lecionar alunos com NEE.

Em primeiro lugar, a orientadora doutora Isabel Correia, procedeu ao contato com os responsáveis do agrupamento da escola. Após a autorização, marcou-se o dia de reunião com os professores já mencionados dando também conhecimento aos respetivos alunos. Esta reunião decorreu no mês de fevereiro.

Em segundo lugar procedeu-se à distribuição do questionário atendendo à disponibilidade de horário.

Seguidamente e durante uma semana, decorreu a observação das aulas de língua portuguesa, dos alunos em questão observando as suas dificuldades. As turmas foram separadas para melhor observação. Os professores das turmas fizeram a escolha dos alunos com dificuldades, e organizaram o horário individual.

Depois de uma semana de observação, iniciou-se o apoio de língua portuguesa a cada aluno que tinha sido escolhido e esse apoio foi dado de acordo com a planificação.

Por fim, fez-se a junção das turmas para poder verificar a ajuda feita pelos pares, isto é, aluno-aluno para tentar superar as suas dificuldades e cooperar. Na aprendizagem e na resolução da ficha de língua portuguesa que tinha sido atribuída.

Compilaram-se todos materiais alcançados, fez-se a sua análise, discutiram-se os resultados e preparou-se a conclusão.

## **Parte III – Plano de ação**

### **1. Planificação global**

De acordo com Correia (2008), os alunos com NEE não aprendem da mesma forma que os restantes, uma vez que as suas dificuldades cognitivas, sensoriais, motoras, comunicacionais e comportamentais influenciam o seu desenvolvimento global. Por tal facto os docentes devem procurar conhecer a forma como os alunos com NEE aprendem, como comunicam as suas vontades, os seus desejos e necessidades, como reagem às ajudas, isto é, devem conhecer as condições de aprendizagem e qual o momento necessário para responder a estímulos.

É importante que se conheça a capacidade de atenção dos alunos e que se conheça também o ambiente de aprendizagem onde o mesmo se insere, como é que esses ambientes estão organizados e que atividades são realizadas.

O docente deve planificar a intervenção tendo em conta as necessidades dos alunos, da família e do ambiente escolar.

A planificação estabelece o programa de português L2 para alunos surdos que têm por base uma matriz comum aos diferentes ciclos de ensino, apresentada pelo ministério da educação.

## **2. Sessões**

O projeto desenvolveu-se lecionando aulas de língua portuguesa do 1º ciclo a 11 alunos, desde fevereiro até junho. Durante uma semana fiz a observação das aulas com duas turmas.

Em fevereiro, até final do 2º período, a observação foi feita a 4 alunos; do 1º ano, a aluna B surda-autista, cinco horas por semana; do 2º ano a dois alunos C e E individualmente, quatro horas por semana; do 4º ano, a aluna J uma hora por semana. No início do 3º período, fez-se alteração do horário para todos os alunos para 45 minutos cada. Apenas ficou o mesmo horário para a aluna B, surda-autista, o aluno E do 2º ano. A aluna C do 2º ano ficou com duas horas por semana.

O tempo disponível para a realização da intervenção foi um pouco reduzido atendendo ao fato da existência das interrupções letivas da páscoa, das avaliações do 2º e 3º períodos, as atividades escolares e as visitas de estudo.

No final da sessão, juntaram-se as duas turmas.

### **2.1. Reflexões das sessões**

#### **2.1.1. Observações**

##### **2.1.1.1. 1º/2º Ano**

Numa sala de aula com 6 alunos, existem 3 professoras de ensino básico, uma professora de NEE uma de LGP e outra de ATL. Há uma exclusão, visto a aluna surda-autista ficar a um canto da parede sozinha com a auxiliar de ATL, duas horas por dia, logo de manhã, e depois do intervalo não houve qualquer acompanhamento no seu horário. O acompanhamento é feito pelas funcionárias. A aluna tem a terapia da fala uma vez por semana e a LGP duas vezes por semana e com professora de NEE, só uma vez por semana.

Os cinco alunos do 1º/2º ano juntam as turmas e os programas desses anos de escolaridade através da professora do ensino básico, acompanhada pela professora de NEE ou de LGP.

Da observação que fiz das aulas, posso concluir que os alunos apresentam muitas dificuldades pelo facto de não ser utilizada a LGP e a professora obrigar os alunos a exprimir-se oralmente. O aluno E sente-se excluído, devido à falta da presença das professoras de NEE e de LGP. A professora dedica-se mais aos outros alunos esquecendo este que apresenta muita dificuldade de comunicação oral.

A própria professora pediu para eu acompanhar o aluno E na sua comunicação.

Os alunos são bastante distraídos, copiam uns pelos outros, não escrevem as respostas até a professora dar a resposta às questões.

A professora de ensino básica referiu que: “estes alunos têm problemas na aprendizagem e não aprendem facilmente.” No meu ponto de vista, os alunos aprenderiam mais facilmente se a professora soubesse LGP o que facilitaria a comunicação entre professora e alunos ou então procuraria outra forma de ensinar até os alunos aprenderem.

A professora dos NEE disse que a aluna C devia estar no programa CEI mas os encarregados de educação não aceitam e assim fica muito complicado trabalhar com essa aluna dentro da turma.

Há um aluno F do 2ºano, que tem muita dificuldade em escrever e ler. Então treina mais a oralidade apresentando mais dificuldade em memorizar as palavras, cometendo mais erros na escrita.

O aluno E, não sabe o vocabulário e esquece facilmente.

A aluna B, surda-autista, revolta-se facilmente porque quando quer comunicar e não consegue, bate com as mãos na mesa e com os pés no chão, durante algum tempo e, de seguida, vai logo ao quadro e desenha o que queria falar. A comunicação dela é muito diferente dos outros colegas, não quer aprender LGP e nem quer aprender a escrever. No entanto tem facilidade na visualização. Apresento alguns exemplos que presenciei: a mesa estava suja e a professora de LGP pediu para a aluna ir buscar o papel higiénico para limpar a mesa, mas a aluna recusou e foi desenhar no quadro (o desenho representava uma escada, uma mesa que tinha em cima o produto de spray) e depois apontou para baixo.

Num outro dia durante o almoço da escola, a aluna B foi vestir o casaco e colocou a mochila nas costas. A professora de LGP perguntou para onde ia. A B fez o gesto “carro” que era o táxi para ir para casa. A professora negou e disse que era a hora do almoço. Revoltou-se e seguidamente foi desenhar no quadro o carro. A professora desenhou o relógio referindo que era às quatro horas que iria apanhar o táxi. Reagiu mal novamente e desenhou no quadro um

relógio e apontou para os ponteiros indicando que o relógio mencionava 12h20. Concluímos que a aluna não percebeu a posição dos ponteiros do relógio não percebendo as horas que o relógio referia. Explicaram-lhe a posição dos ponteiros e a aluna em causa acalmou-se e foi colocar a mochila na sala de aula. A aluna gosta de jogos de tabuleiro porque a matemática é explicada por intermédio de jogos e objetos para compreensão mais fácil desta disciplina e raramente em língua portuguesa.

Na minha perspetiva, a aluna surda-autista devia ser acompanhada por uma professora que tenha experiência com a área do autismo, para facilitar os professores que trabalham com ela facilitando, assim, o trabalho dos mesmos e havendo maior e melhor compreensão para que facilite o papel dos professores e da própria aluna. Seja na aula de LGP ou apoio de NEE, a aluna implora porque não quer ter aquelas aulas por não serem do seu interesse. Além disto, tem o seu hábito fixado do horário, das suas atividades preferenciais e por tal facto, não aceita as outras aulas. Podiam possivelmente organizar um novo horário para este ano lectivo para trabalhar com essa aluna para que a mesma possa mudar os seus hábitos, e adquirir os novos propostos. Parece impossível ela mudar porque no início estava numa turma de surdos e estava sempre inquieta, não estava atenta nas aulas e não escreve. Durante algumas semanas, tentaram separar a aluna da turma a ficando apenas ela sozinha e então passava o tempo a brincar.

#### **2.1.1.2. 3º/4º Ano**

As aulas de língua portuguesa são lecionadas por duas professoras de ensino básico e de educação especial, uma estagiária intérprete de LGP e 5 alunos.

Da observação que fiz pude verificar que a professora de educação especial acompanhou uma aluna com dificuldades visuais e comunicacionais. A professora de ensino básico tentou comunicar em LGP com os alunos, mas não conseguiu. Muitas vezes pediu a alunos que utilizam LGP e em simultâneo pediu para traduzir para os outros colegas. O programa de língua portuguesa do 3º e do 4ºano é igual.

A professora do ensino básico precisou da aluna estagiária intérprete de LGP para a ajudar na comunicação com os alunos. A aluna J tem muita dificuldade de comunicação e é muito lenta a perceber o que se ensina nas aulas. Esta aluna precisa de um acompanhamento individual para entender o que é lecionado nas aulas.

A aluna G do 3ºano dificulta a relação com a turma, com a professora de ensino básico e também com a estagiária intérprete, por ser muito ativa.

### **2.1.2. Sessão nº1**

**B** – 1ºano (anexo 3)

Na aula foi distribuída uma ficha para treinar o desenho da letra A/a. A aluna não queria escrever nem treinar. Também não quis jogar o jogo da memória. Insistiu que queria o programa a que ela estava habituada. Então escreveu rápido e logo a seguir utilizou o programa dela (objetos que escondia e tentava encontrar).

Pelo observado pude concluir que esta aluna está habituada aos programas desenvolvidos por ela e não ao que é proposto pela professora.

### **2.1.3. Sessão nº2**

**E** – 2ºano (anexo 3)

A planificação da aula consistiu em distribuir uma ficha com a finalidade de o aluno escrever a primeira letra das imagens representadas nas respetivas figuras. O aluno E não conseguiu saber os nomes de todas as imagens. Um pouco desiludido acabou por chorar por não conseguir descobrir. Pedi de seguida em LGP para explicar o significado das figuras e o aluno foi capaz de resolver a questão em causa, embora eu tenha também contribuído para essa aprendizagem. Fizemos uma revisão em conjunto das palavras que estavam referidas na ficha e em LGP acertou algumas.

O aluno tem muita dificuldade em memorizar vocabulário.

### **2.1.4. Sessão nº3**

**C/E** – 2ºano (anexo 3)

A primeira aula foi desenvolvida com a aluna C. Trabalhámos a leitura do texto “A esperteza do grilo Amadeu”. A aluna fez uma leitura do texto LGP quando não sabia o significado dos vocabulários em língua portuguesa. Usou o abecedário e expliquei-lhe o significado das letras. De seguida desenhou em cima dos vocábulos. Ela não compreendeu o texto. Depois de fazer uma pausa, comecei a fazer a leitura de cada frase para a ajudar na compreensão do texto. No final ausentou-se dando a entender que lhe era difícil compreender. Às vezes, não compreende o texto manifestando falta de imaginação referindo certas palavras que dão a entender a dificuldade que tem na compreensão. Refiro como exemplo: “...o grilo, rindo-se por debaixo dos bigodes.” E responde que o grilo não tem bigode. Ela não atinge o caráter metafórico do texto.

À ficha de trabalho respondeu tudo sozinha e não quis escrever um pequeno texto sobre os animais. Dei confiança à aluna para escrever, da sua autonomia, o texto como ela pretendia e sabia fazer.

Escreveu: “Era uma vez menina Mariana é bonita o gato vaidoso chamar a mãe perguntou pode ficar comigo o gato é castanha é pequeno.”

Pelo que está escrito conclui-se que escreveu as frases como interpretou em LGP. A aluna para além de ter dificuldade de atenção não faz a pontuação, embora se preocupe com a escrita exprimindo-se oralmente.

O programa do aluno E, foi o mesmo da aluna C. Não conseguiu ler o texto e preferiu contar a história através em LGP. Fez-se uma revisão do texto analisando as perguntas e clarificaram-se as respostas. Não consegue resolver sozinho a ficha de trabalho sem ajuda de LGP mas quando é traduzido, ele responde sozinho. Na última pergunta, o aluno E estando muito preocupado chorou por não saber escrever a resposta. Transmiti-lhe confiança, acalmou-se e escreveu sozinho sem ajuda o seguinte: “cão zangado gato fugir. gato viu pássaro árvore. gato comer pássaro bom. grilo disse cão, cão zangado.”

A dificuldade do aluno E é a leitura. Consegue escrever sem preocupação com as regras de escrita, mas escreve sempre em letras minúsculas e frases simples, mas com sentido.

#### **2.1.5. Sessão nº4**

**B** – 1ºano (anexo 3)

A aluna B não queria ordenar as sequências das imagens da ficha que lhe foi entregue e conclui que não gosta de folhas. Na sala de aula, dirigiu-se ao armário de jogos e a foi buscar material que associou as imagens. Perguntei novamente o que significavam as imagens. A aluna respondeu por gestos/oral, à maneira dela. Colocou as bonecas à volta da mesa, participou no jogo e por intermédio das bonecas pegou nos braços delas e respondeu então às questões propostas.

A aluna, por intermédio da sua imaginação, comunicou através das bonecas. Ela não gosta de errar.

#### **2.1.6. Sessão nº5**

**J** – 4ºano / **B** – 1ºano

A professora da aluna J pediu-me para traduzir/explicar o folheto referente a inundações e segurança para a aluna J e os outros à estagiária interprete. Esta aluna, tem dificuldades de

visão e dificuldade na perceção. Então tive de fazer um esclarecimento e acompanhamento individual. Todos os alunos foram para uma sala de aula onde uma professora explicou, através do folheto, os perigos das inundações. Os alunos surdos já sabiam antes do intervalo a explicação do folheto porque eles tinham percebidos anteriormente.

A aluna B é muito irrequieta e tem de estar sempre acompanhada de um peluche para brincar com ele e poder acalmar.

### **2.1.7. Sessão nº6**

**C/E** – 2ºano (anexo 3)

A aluna **C** não se concentra no trabalho, é muito distraída, está sempre a olhar para atrás a ouvir e ver o que se passa na sala entre a professora e os colegas. Sempre que se distribui uma ficha de trabalho, escreve e oraliza as palavras duma maneira errada. Se a corrijo, ela não aceita. Apresentou um pequeno texto que a aluna escreveu sobre a cidade de Coimbra: “Eu gosto muito cidades é Coimbra. As cidades prédios alto, muitos carros, motos, farmácias, escola, bombeiro, hospital, policia, lojas. O jardim tem urso verde.”

O aluno **E**, esquece facilmente os vocábulos. Não sabe em que ano nasceu, nem o nome da aldeia embora dissesse sempre que iria perguntar à mãe. Mesmo o texto pequeno que foi distribuído, não conseguiu perceber e preferiu pronunciar-se em LGP escreveu: “cidade hospital, muito carros casa alto, autocarro. muito bonito”.

Este aluno esquece muito as maiúsculas. A escrita é sempre feita com interferência da LGP.

### **2.1.8. Sessão nº7**

**C/E** – 2ºano (anexo 4)

Os alunos interessam-se pelo jogo de dados com imagens. Quando jogam o dado ao ar fazem-no utilizando LGP. Apresentam frases em LGP que escrevem, de seguida, numa folha.

A aluna **C**, preocupa-se muito pela língua portuguesa e uma tabela com o abecedário para construir uma frase. Repete muito as frases. (anexo 8)

O aluno **E**, usa LGP e quando escreve, pergunta-me o nome do gesto que deseja escrever. As escritas seguem em LGP. Tem muita dificuldade no vocabulários. (anexo 8)

### **2.1.9. Sessão nº8**

**J** – 4ºano (anexo 4) / **B** – 1ºano (anexo 4)

Numa aula, trabalhei com a aluna J um livro “O príncipe feliz”. A leitura foi feita em LGP. Quando não sabe o significado das palavras pergunta-me. Muitas vezes confunde as palavras parecidas. No texto diz “logo” e a aluna percebeu “longe”; “sobre” e diz “sabe”; “numa” e diz “nunca”.

Contei-lhe a história em LGP e a aluna J fez a repetição. Quando fiz perguntas sobre o texto, a aluna respondeu sem falhas dando a entender que percebeu a história. No final da aula, perguntei-lhe novamente e a aluna respondeu sem dificuldade.

Tem o problema de visão, confunde as palavras e memoriza a história do que fala no texto.

O trabalho desenvolvido com a aluna B, foi feito no computador, no word. Disse-lhe as palavras por intermédio do abecedário e a aluna B escreveu no word procurando no teclado. Depois copia a palavra para o caderno.

Esta aluna é muito inteligente tem boa visualização, capta as letras sem treinar, mas não gosta de as repetir.

#### **2.1.10. Sessão nº9**

**E** – 2ºano

Fiz também o acompanhamento ao aluno E. Ele realizou uma de ficha de avaliação de estudo do meio que foi fornecida pelas professoras, da disciplina. Eu fui incumbida para traduzir/explicar em LGP.

O aluno pouco sabe de estudo do meio porque a preocupação do aluno é a escrita em língua portuguesa.

#### **2.1.11. Sessão nº10**

**B** – 1ºano (anexo 4)

Eu e a aluna jogámos o jogo de tabuleiro, correspondente às imagens. O jogo foi realizado em LGP explicando o significado das imagens. Em LGP fiz gestos que não correspondem as imagens e a aluna corrigiu-me. Tem gosto por se sentir professora e não gosta de ser corrigida. Eu faço o papel de aluna e a aluna faz o papel de professora. A aluna apresenta muita motivação e boa visualização.

#### **2.1.12. Sessão nº11**

**E** – 2ºano

Continuação do jogo de dados que foi interrompido anteriormente.

O aluno apresentou dificuldade no vocabulário, não memoriza e escreve a frase como faz a visualização em LGP. (anexo 8)

#### **2.1.13. Sessão nº12**

**J** – 4ºano / **B** – 1ºano (anexo 4)

A aluna J realizou a ficha de avaliação de estudo do meio organizada pelas professoras. A professora pediu-me para acompanhar essa aluna para traduzir/explicar em LGP. A aluna consegue escrever sozinha, embora com alguma ajuda e entende as perguntas em LGP.

Continuação com a aluna B, o jogo de tabuleiro. O jogo relaciona as imagens com vocabulários e a aluna aprende a visualização dos vocabulários através das imagens. Perguntei o significado das imagens em LGP. Ela respondeu em língua gestual.

#### **2.1.14. Sessão nº13**

**C/E** – 2ºano (anexo 5) / **B** – 1ºano

Como os alunos não sabem as horas realizou-se um jogo de tabuleiro que representava as sequências das imagens com as horas. Seguidamente é contada a história, em LGP para aprenderem a sequência e a ordem das horas.

Para verificar se houve algum progresso na aprendizagem das horas, perguntei a que horas começam as aulas, os intervalos, a hora do almoço, a hora da saída. Os alunos não sabiam as respostas, embora se encontre um relógio na parede da sala de aula. Apenas conhecem os sinais por intermédio da campainha de luz.

Assim, expliquei novamente as horas, a aluna C, mas voltou a apresentar dificuldades em entender as horas. Procurava as imagens por correspondência de forma. Embora encaixassem não entendeu as horas. Apliquei outra estratégia e perguntei a aluna o que fazia durante o dia, e ela contou, de uma maneira sequenciada os afazeres diários.

A aluna surda-autista B presenciou as nossas tarefas de trabalho que estava a realizar com a aluna C. Interrompeu no meio da aula e mencionou, acertadamente, as horas a que se referia o relógio da parede. Fiz novamente a pergunta inicial (horas começava as aulas, a hora do almoço e de ir para casa). A aluna surda-autista respondeu acertadamente através do relógio de papel que estava na mesa.

O aluno E entendeu perfeitamente o conteúdo da aula porque se esforçou e treinou sozinho. Demonstrou que sabia a sequência das horas e no fim contou a história através das imagens. Mas rapidamente esqueceu o que tinha aprendido.

#### **2.1.15. Sessão nº14**

**B** – 1ºano (anexo 5)

A aluna B fez sozinha a sequência das horas, mostrando que tem mais prática do que a comunicação. Por fim fez uma pequena história ordenando ao puzle das imagens com as horas.

Esta aluna aprende facilmente pela visualização, mas falta-lhe a comunicação.

#### **2.1.16. Sessão nº15**

**C/E** – 2ºano (anexo 5)

Os alunos C e E escreveram sozinhos, um texto sobre a Páscoa. A aluna C acertou algumas palavras e outras erraram completando por intermédio da oralidade. Quando corrijo a referida aluna, insiste que gosta mais da oralidade do que da escrita. Então perguntei como faz para memorizar as palavras. Este respondeu e cito: “memorizo pela oral”. Pelo apresentado concluo que a preocupação dela é aprender pela oralidade e não pela escrita.

No final do trabalho, a aluna pediu-me para dizer em LGP que ela escreveria em língua portuguesa. Escreveu as palavras, embora com muitos erros: hopópotamo (hipopótamo), inveno (inverno), bombreiro (bombeiro), bolicia (policia), fomiga (formiga), boleta (borboleta), araira (aranha), bomgugo (morango), lelogrolo (relógio) e lofilho (golfinho).

O aluno E continua a não aprender vocabulário. Então adotei um esquema diferente dos outros: substitui a palavra por um desenho. O aluno escreveu Páscoa e março. As restantes palavras representou-as por desenho: férias, coelho, primavera, ovo de chocolate, feliz, mochila a guardar os ovos de chocolates e o ovo veio do coelho. No final perguntei ao referido aluno o significado dos desenhos e ele explicou em LGP. Posteriormente ensinei o vocabulário, mas o aluno apresenta muitas dificuldades na memorização e aprendizagem escrita.

#### **2.1.17. Sessão nº16**

Na última aula do 2º período, houve a atividade de dentista na escola. Os alunos foram separados por anos do 1º/2º e 3º/4º com a inclusão. Alunos dos 1º/2º anos estiveram muito distraídos e não estiveram atentos à intérprete que estava a traduzir o que dizia a médica dentista. Manifestaram muita falta de motivação e de adaptação infantil para a atividade em causa. Depois foram examinados pelos estagiários da área de saúde para ver se tinham algum problema. A aluna mais difícil de cooperar foi a surda-autista. Esta aluna levou o peluche e só participa quando o peluche for examinado. A aluna não sabe a importância da atividade e por

isso, brincava sempre com o boneco e escondia-o debaixo da mesa. Eu acompanhava-a e explicava-lhe o significado da atividade. Levei-a ao exame da visão e a outro exame feito por outro estagiário da área de saúde, mas desejava que o peluche fosse visto também. Foi difícil retirá-la dali.

Na hora do lanche, na mesa havia um pacote de leite que ela costumava de beber, mas insistiu que não era aquele que queria e então levei-a para a outra sala onde havia muitos pacotes, outra vez insistiu que não havia o pacote que queria. Não percebia o que queria e nem as professoras. Uma professora abriu o armário para ela escolher o que queria, mas é o mesmo pacote do início. Descobrimos é que ela está habituada haver muitos pacotes num tabuleiro com único que ela costumava beber. Com o pão manifestou o mesmo comportamento.

#### **2.1.18. Sessão nº17**

**B** – 1ºano (anexo 5)

Fomos ao computador, e a aluna surda-autista abriu o programa de word e escreveu as palavras através do abecedário de LGP. Muitas palavras que referia na ficha já eram do conhecimento dela e então elimina-as imediatamente. Por exemplo em relação à palavra “leão”, apaga imediatamente a palavra porque conhece o significado. Dei a palavra “camaleão”, palavra mais difícil, que ela não conhecia. Então foi logo a pesquisar as imagens de Google e também o vídeo do youtube e começou a interessar-se ainda mais.

Esta aluna B é muito interessada nas novas tecnologias, pesquisa tudo sozinha, sem ajuda quando não sabe o significado das palavras.

#### **2.1.19. Sessão nº18**

**J/H/K** – 4ºano (anexo 5) / **B** – 1ºano (anexo 6)

Os alunos do 4ºano, jogaram os jogos de dados numa maneira individual. Conseguiram fazer sozinhos e sem ajuda.

A aluna J, escreveu algumas palavras sobre as imagens que lhe foram distribuídas. Como não sabia algumas palavras pediu ajuda e eu ajudei-a a descobrir essas palavras. (anexo 8)

O aluno H e a aluna K, não apresentaram dúvidas e, por conseguinte, não pediram ajuda. Fizeram sozinhos o que sabiam. O aluno H não sabe muito bem LGP. Gosta mais da oralidade. A aluna K, consegue separar LGP da oralidade.

A aluna B, surda-autista, portou-se muito mal durante este dia. Revoltou-se e fez birra. Não queria fazer o trabalho, jogou os materiais para o chão e virou a cadeira. Levei-a para o corredor sem incomodar os colegas na sala de aula e deixei-a para se acalmar. A aluna foi

comunicar com o sol na parede, visto ela ter muita imaginação. Passado algum tempo, deitou-se no meu colo, num sofá, e pediu-me para eu lhe fazer massagens e brincar um bocadinho com ela. Depois foi comunicar outra vez com o sol e por fim quis ir novamente para a sala de aula. Depois de comunicar novamente com o sol foi trabalhar. Mostrei-lhe as imagens e perguntei o significado. Ela respondeu em língua gestual e com um som que ela própria emite mostrando compreender o que lhe estava a ensinar.

Percebi o mau comportamento da aluna por ela não brincar no intervalo porque se isola no canto e muitas vezes pede as professoras para brincar com ela. As professoras dizem para ela brincar com as colegas, mas isola-se sempre. Por isso, quando começa as aulas revolta-se por falta da brincadeira.

#### **2.1.20. Sessão nº19**

**F** – 2ºano/**G** – 3ºano (anexo 6) / **B** – 1ºano

A planificação do 2º e 3º ano são feitas incluindo, o jogo de dados com imagens.

O aluno F, apresenta muitas dificuldades tanto em LGP como na oralidade. Este aluno está habituado a ser ajudado nas respostas, tem dificuldade de escrever e é muito lento. No anexo 8 mostra-se o que ele escreveu nas frases.

A aluna G, tem LGP fluente e escreve as frases sozinha, mas quando se preocupava com as palavras/frases perguntava-me se tinha acertado. (anexo 8)

A aluna surda-autista B, muitas vezes foi acompanhada por mim na sala de aula para não ficar isolada e não incomodar os colegas. Comunicava com ela e sempre apontava os dedos ao mesmo tempo com o som. Também sussurrava aos meus ouvidos o que ela queria dizer. Ela apontou para a janela e fez o som “vento”, depois desenhou o “papagaio” que era o que ela queria dizer. Foi buscar a folha e fez o recorte, faltava o fio, mas como não tinha o fio, adaptou o fio em papel e no final saiu um papagaio.

#### **2.1.21. Sessão nº20**

**J/K** – 4ºano (anexo 6) / visita de estudo

A aluna J, escreveu alguns nomes acerca das imagens. Fê-lo sozinha embora alguns tivesse deixado em branco. Escreveu: caracol, borboleta, óculos, tartaruga, passarinho/pássaro e chapéu. Errou a palavra comboio, escreveu “comolo”.

Na ficha de trabalho deu a entender que percebeu o texto embora não soubesse o significado de algumas palavras. Estava lá eu para lhe tirar as dúvidas quando necessário. Respondeu

sozinha as perguntas, mas fez alguma confusão com certas palavras, como por exemplo “personagens”. Ela só responde quando vê a palavra “personagem” escrita. Se não estiver escrita, ela não responde.

A aluna K apresenta-se muito semelhante a J. Confunde certas perguntas. Percebe a interpretação do texto e responde sozinha. Escreveu uma pequena história no anexo 8. E a ficha não foi terminada porque houve visita de estudo.

A visita de estudo foi uma atividade de desporto e participaram todos no programa exceto a aluna surda-autista que não integra e não sabe o que significa a atividade de desporto. Participa se for acompanhada por um adulto para lhe explicar o que faz e como se faz. Esta aluna isola-se muito e não quer participar nas atividades se perde o interesse.

### **2.1.22. Sessão nº21**

**D** – 2ºano / **A** – 1ºano (anexo 6) / **E** – 2ºano (anexo 6)

O mesmo programa das sessões anteriores, o jogo de dados.

O aluno D consegue escrever sozinho sem ajuda, em LGP seguido de português e sem falhar. (anexo 8)

A aluna A do 1ºano tem dificuldade na comunicação em LGP e fala muito devagar. O trabalho que desenvolveu com frases, fê-lo sozinha, mas quando corrijo o que está mal, não aceita e apaga os erros. (anexo 8)

Depois das férias da pascoa, voltei a trabalhar com o aluno E. Encontrei-o pior, pois confundia muito as palavras. Entreguei uma folha, para preencher a data e ele escreveu o nome. Chamei-o atenção e ele continuou a dizer que o nome é a data e a data é o nome. Quando está a escrever, bloqueia durante alguns minutos, depois volta a escrever. A ficha de trabalho era de revisão de aulas anteriores. A ficha tinha 21 desenhos para colocar as palavras e ele apenas escreveu 3.

### **2.1.23. Sessão nº22**

**G** – 3ºano (anexo 7) / **I** – 4ºano (anexo 7)

Na interpretação do texto, a aluna G, apresenta dificuldades em interpretar o texto preferindo traduzir em LGP. Respondeu sozinha às perguntas e escreveu uma pequena história: “Era uma vez a gatinha era muito bonita e fofi mas ela sabe L.G.P. melhor do que pessoa.”

Na ficha de revisão para escrever as palavras acerca dos desenhos, em 21 imagens apenas não preencheu 3 e errou 1: estela em vez de estrela, acertou o verbo chover, mas a palavra é chuva.

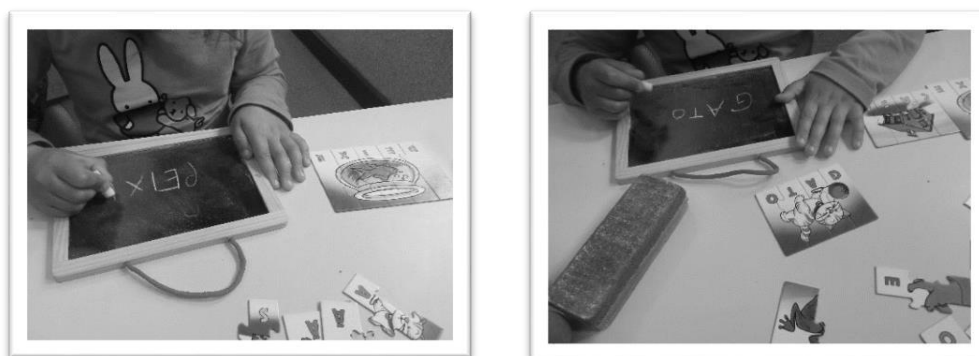
A aluna G citou: “gosto muito de língua portuguesa e quero ter a melhor nota, mas tenho algumas dificuldades e preocupo-me se está bem ou se está mal.”

A aluna I do 4ºano, tem dificuldade na escrita e em língua portuguesa, mas responde rapidamente aos trabalhos e sem dificuldades. Sempre responde primeiro em LGP e de seguida escreve em português. Faz o jogo de dados com imagens que está no anexo 8. A escrita feita pela aluna I é boa. Ficou testada pela ficha dos nomes dos desenhos onde respondeu tudo sem dúvida/erro.

#### 2.1.24. Sessão nº23

**B** – 1ºano (anexo 7) / **F** – 2ºano (anexo 7)

Trabalhou bem a aluna B, escreveu no pequeno quadro com giz e aprendeu as palavras. No jogo de puzzle relacionou as palavras com as imagens, depois copiou a palavra no quadro e disse em língua gestual o que significam as palavras. Em seguida mostro a foto:



Na ficha de trabalho de revisão o aluno F, errou na escrita muitas das palavras e pronunciou também com alguma dificuldade produzindo algum erro: vova (chuva), bobolata (borboleta), oco (óculos), afião (avião), tartarga (tartaruga), papa (pássaro), avio (árvore), sapei (chapéu), pata (porta), livo (livro) e comonho (comboio).

#### 2.1.25. Sessão nº24

Na última sessão, juntei as turmas para as testar: os 3º/4ºano com 1º/2ºano. A aluna surda-autista não foi incluída no programa. A finalidade desta junção consistia na prática de ajuda/cooperação entre alunos de 3º e 4º com alunos de 1º e 2º

Juntei em pares: G-F, H-C, I-A, J-D e K-E. O aluno D não compareceu na escola e a J ficou comigo. Quando arranjei os pares eles ficaram contentes. A aluna G ficou mais motivada por ter o colega F. Expliquei a finalidade desta junção das turmas, do 3º/4ºano ajudam aos do 1º/2ºano e quando tivessem duvidas deveriam cooperar com os colegas.

Fiz a observação da atividade e pude analisar que houve alunos que não quiseram cooperar enquanto outros gostaram da atividade. Observei então que a aluna G ficou sem paciência e não quis ajudar o colega F por ele não saber escrever nem saber a resposta. A aluna manifestou se dizendo: “não quero estar com ele porque é muito lento a escrever. A aluna A escreve rápido, está no 1ºano e ele é do 2ºano.”. O H ajudou a C nas respostas utilizando a oralidade e sem aplicar LGP. Perguntei-lhe porque não usava LGP e ele respondeu: “ela ouve e não precisa de LGP”. Então eu perguntei como é que ele sabia que ouvia e ele respondeu que a aluna usava implante coclear. O aluno H entregou-me a ficha, mas eu corriji-o. Ele atribuiu culpas a aluna C por não perceber o que lhe estava a dizer. Então pedi ao aluno para utilizar LGP que ela entenderia melhor, mas, o referido aluno, não quis saber e amuou.

O aluno I acompanhou o A. O aluno I ajudou o aluno A apenas em duas palavras referindo que o aluno A não estava mal. No entanto este aluno é um pouco lento. Então o aluno I tentou comunicar devagar para o aluno A entender porque tem muitas dificuldades de comunicação.

Como a aluna J ficou comigo, fez tudo sozinha e eu ajudei-a em algumas palavras que não sabia. O E estava a aprender com a K pela ajuda, a contar história do texto e explicar como se escreve. A aluna tinha vontade de o ajudar.

Continuou a reclamação da aluna G, então perguntei a J se o F pode ficar com ela. O F ficou com a J e a G sozinha numa ficha que me pediu.

A J ajudou bastante o F e no fim disse “eu ajudei algumas e ele fez sozinho”, o F ficou satisfeito pela ajuda.

Considerarei esta situação como se fosse a “inclusão”, se estiver com a turma de integração com os ouvintes aprendem mais facilmente do que só uma turma de surdos. Influenciam-se mutuamente e quando um não sabe o outro ajuda a aprender mesmo que sejam de anos diferentes. Na minha perspetiva a aluna G gosta de juntar com colegas superiores e fluentes em LGP. O aluno H é bom na oralidade querendo ser melhor do que os surdos por não saberem expressar-se oralmente. Por isso é difícil cooperar com os colegas. A aluna A é muito reservada e tornando-se difícil na cooperação, mas aceita a ajuda quando tem dúvidas.

## **2.2. Reflexão final**

Apresenta-se agora algumas conclusões baseadas no trabalho realizado com os alunos

**A** (1ºano) – No início a aluna não sabia LGP, tinha dificuldade de comunicação com os colegas, não admitia erros. Melhorou ao aceitar a ajuda, por intermédio da aprendizagem de

LGP. Tem capacidade de aprender sem dificuldade na escrita, mas apresenta algumas dificuldades em alguns vocabulários se não for utilizada LGP.

**B** (1ºano) – Muita dificuldade em se relacionar com os colegas e professores, tinha muita capacidade de desenvolver a sua rotina quotidiana. Apresentou sempre uma boa visualização, revoltava-se por não conseguir expressar-se através da comunicação própria que ela utilizava e tentou muitas vezes a comunicação oral, mas não se entendia o que queria dizer. Imitava o som da natureza, e tinha muita imaginação. As suas dificuldades relacionam-se com o autismo e não com a surdez. No início não aceitava os nossos planos, sempre seguirmos os planos dela, mas superou essa dificuldade no dia a dia e acabou por aceitar os nossos planos que eram da sua preferência. Não gostava de escrever numa folha, mas sim no quadro com giz. Gostava do original (objetos e jogos novos). Muita esperta, aprendia rapidamente sozinha sem a ensinar.

**C** (2ºano) – Imatura, nunca conseguiu aceitar os erros que eram corrigidos, apresentou sempre muita dificuldade em ser autónoma, sempre dizia que entendia o que se estava a ensinar, mas muitas vezes demonstrava que nem sempre era assim. A sua preocupação deste no início ao fim é a oralização. Confundia a comunicação. Esta aluna devia estar no programa de CEI.

**D** (2ºano) – Foi melhorando a sua aprendizagem, respondia rapidamente e sem problemas.

**E** (2ano) – Muitas dificuldades na aprendizagem, e nunca as superou, aprendia e esquecia rapidamente. Muito sensível, chorava facilmente quando se esquecia e não sabia as respostas. Boa memorização através de LGP. Aprenderá facilmente com um professor surdo mesmo que seja um programa normal.

**F** (2ºano) – No início não sabia escrever, ler nem comunicar. Foi melhorando cada vez mais, mas foi sempre muito lento na aprendizagem, preocupava-se muito com a escrita.

**G** (3ºano) – A aluna era impulsiva, difícil de se relacionar com os colegas e professores. Tem capacidade de aprendizagem, queria ser a melhor da turma e esforçava-se muito. Cada vez melhor na escrita e era uma aluna muito preocupada.

**H** (4ºano) – Aprendia rápido, preocupava-se mais com a oralidade do que gestualidade. Comunicava com os colegas oralmente e não tinha paciência quando os colegas não percebiam. Era muito sensível.

**I** (4ºano) – Esta aluna aprendia facilmente sem preocupação, respondia rápido o que sabia responder. Tinha dificuldades de comunicar com quem não sabia LGP. Tem muita vontade em ajudar os colegas e é líder.

**J** (4ºano) – Confundia as palavras parecidas, tinha curiosidade em aprender novas palavras, dificuldades em memorizar e compartilhava a ajuda. Melhorou a sua dificuldade desde o início ao fim do ano letivo.

**K** (4ºano) – Mostrou-se sem dificuldades, perguntava sempre se a resposta estava certa mesmo antes de escrever. Não gostava de errar, e mostrava muita vontade de ajudar os colegas que tinham as mesmas dificuldades.

Trabalhei pouco com alguns alunos por falta de tempo o que me impediu de tirar muitas dúvidas para eles poderem superar as dificuldades deste no início ao fim do ano letivo. Se trabalhasse com eles desde o início o fim do ano seria mais fácil superarem as dificuldades. Também facilitaria a aprendizagem se tivessem o meu horário de apoio o que facilitaria o encontro com eles.

### **Conclusão**

Nos últimos anos tem-se dado uma importância, cada vez maior à problemática da educação em inclusão, porque esta questão modifica as práticas relativamente a educação especial dos alunos com NEE.

De acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008, as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, necessárias a responder às necessidades educativas especiais de caráter permanente das crianças e jovens, assegurando a sua maior participação nas atividades da escola. Também a educação bilingue, é muito importante referindo que a LGP é a primeira língua dos surdos, sendo a segunda língua dos surdos a língua portuguesa.

Ao depararmo-nos com crianças com NEE que tenham as suas limitações, os resultados obtidos são sempre inferiores ficando os alunos prejudicados nas suas aprendizagens porque a maioria das crianças surdas aprendem em segregação e uma delas até é separada dos outros.

Na minha perspetiva a escolaridade destes alunos deve ser feita numa escola em inclusão, mas o que se verifica nas salas de aulas é segregação pois os alunos não estão em integração. É fundamental terem a integração para poderem cooperar com os colegas, fazerem uma aprendizagem rápida pela troca das suas línguas. As professoras devem aprender LGP para que o ensino em aula seja, sem intérprete e sem professora de LGP, deste do 1º ciclo.

As crianças que são consideradas “normais”, têm capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas, também aquelas que têm dificuldades intelectuais são alunos como todos os outros.

É visível por parte de alguns alunos a motivação, o interesse em conquistar um trabalho no futuro, reconhecendo a importância da independência, o que contribuirá seguramente para a sua autonomia.

Pelo apresentado pode se concluir que a maioria das pessoas vê as crianças surdas com adicionais deficiências, e a educação especial vê imediatamente e apenas a área da surdez esquecendo com que muitos surdos poderão ter também adicionais deficiências.

A educação especial não vê que alunos surdos possam ter outras deficiências adicionais como, por exemplo, autismo, problemas intelectuais, motores ou até outros problemas para além de ser surdo.

Existem surdos-autistas como existem surdos-cegos, até tem deficiências motoras e intelectuais.

Penso que o trabalho que desenvolvi foi muito útil para aqueles alunos, porque dei conta que melhoraram nas suas dificuldades, embora lentamente. Notei também que os alunos tendem melhorar quando o professor tem características semelhantes aos alunos, que neste caso era a surdez. As professoras do 1º ciclo aprenderam um pouco de LGP com os alunos facilitando a comunicação aluno-professor. Ficaram satisfeitos com a comunicação mas insatisfeitos com o programa aplicado porque os alunos surdos têm um programa específico vindo do ministério da Educação Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdo, mas a professora aplicou o programa normal de Português o que dificultou a sua aprendizagem. Na oralização cada vez mais os alunos se influenciam uns aos outros porque querem aprender a comunicação oral, mas não entendem essa comunicação. Foi difícil trabalhar com a surda-autista, mas aprendi que no mundo dela, é fundamental a relação aluna-professora.

Conclui-se que é necessário o uso da Língua Gestual Portuguesa como mediador de aprendizagens, sobretudo para a estruturação de conceitos e abstracção necessárias ao domínio da leitura e da escrita. Por isso, na minha perspectiva, se os alunos surdos pudessem integrar turmas ouvintes, com os devidos recursos, em momentos específicos de trabalho a inclusão seria plena. Para além disso é fundamental que o professor do 1º Ciclo saiba LGP para um ensino não mediado e direto que proporciona aprendizagens significativas, melhorando, inclusive, a auto-estima. Por exemplo, no caso de o aluno ter uma dúvida com necessitar de

explicações adicionais, a professora gestuaria diretamente, ainda que, sendo uma turma de integração com ouvintes, as aulas fossem em português com a presença de uma intérprete de LGP. Também é fundamental que não se confunda eventuais dificuldades de aprendizagem com ausência de língua adquirida e estruturada-no meio familiar- e que se diagnostique claramente distúrbios do foro do autismo que requerem um tipo de ensino direccionado e especial.

## Referências bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez: A Problemática Específica da Surdez/A Educação de Surdos*. Porto: Gailivro.
- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M. & Ferreira W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A.M.C. & Rodrigues, D. (2006). *A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas*. Rodrigues, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (vol.1, pp. 17-43). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Alves, C. (2013). *Da teoria à prática: A voz dos usuários da Língua Gestual Portuguesa*. Correia, I. (2013). *Pensar as Línguas: Língua Gestual Portuguesa e Conhecimento Explícito*. Capítulo II, p.45-50.
- Amaral, M. A.; Coutinho, A. & Martins, M. R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Caminho.
- Baptista, J.A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Universidade Católica Portuguesa.
- Bautista, R (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro
- Bénard, C. A.M. (2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. Rodrigues, D. (2006). *Investigação em Educação Especial Inclusiva*. Cruz Quebrada. FMH.
- Brito, L.F. (1993). *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos em Portugal* (1.ª ed.). Carcavelos: Surd'Universo.
- Carvalho, P. (2010) *História dos Surdos I*. Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, P. (2011). *História dos Surdos II*. Universidade Católica Portuguesa

Correia, I. (2015). *Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português*. Exedra: Revista Científica, Número temático – Educação Especial: contributos para a intervenção, pags.100-108.

Correia, L. D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: O que são, como entendê-las*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto editora.

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

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto editora

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J. & Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Ministério da Educação.

Fernandes, E. (2003). *linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ferreira, M.S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Florian, L. (1998). *Prática Inclusiva: O quê, Porquê e Como?*. Tilstone, C.; Florian, L. e Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 33 – 49). Lisboa: Instituto Piaget.

- Freitas, S. N. (2006). *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo*.
- Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Fullan, Michael. (2001). *The new meaning of educational change*, Teachers College. Universidade Colombia, Nova Iorque e Londres.
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. São Paulo: Autores Associados.
- Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.
- Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaiivota*. Editorial Caminho: Lisboa
- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: LusoEspanhola de Ediciones.
- Madureira, I.P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Megale, A. H. (2005). *Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa. (Dissertação de mestrado, documento policopiado)
- Mood, D., & Shield, A. (2014). *Clinical use of the Autism Diagnostic Observation Schedule Second Edition with children who are deaf*. *Seminars in Speech and Language*, 35, 288-300.
- Nielsen, L. B. (2003). *Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. (Vol. 3). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.
- Ornelas, S. G. (2014). *Facilidade de comunicação entre ouvintes e surdos*. Coimbra: IPC. ESTeSC. ESEC.
- Paços, J. et al. (2010). *Introdução à Surdez*. Universidade Católica Portuguesa.
- Porter, & Wang M. (1998). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Quadros, R. M & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed.

Ramírez, F. A.(1994). *Epistemologia de la educación especial*. Em S. Molina Garcia, Bases psicopedagógicas de la educación especial. Alcoy: Marfil.

Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. Inclusão. Porto: Porto editora.

Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e da escola*. Lisboa: IIE.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, nº 8, 63-83.

Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus

Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Shield, A. (2014). *Preliminary findings of similarities and differences in the speech and sign language of children with autism*. Seminars in Speech and Language, 35, 309-320.

Skliar, C. (Org.) (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

Stokoe, W. (2005). *Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol.10, nº1. Oxford University press, pp. 3-37. Consultado em [jdsde.oxfordjournal.org/10/1/3.full.pdf](http://jdsde.oxfordjournal.org/10/1/3.full.pdf), em 15/03/2016.

Szarkowski, A., Mood, D., Shield, A., Wiley, S. & Yoshinaga-Itano, C. (2014). *A summary of current understanding regarding children with autism spectrum disorder who are deaf or hard of hearing*. Seminars in Speech and Language, 35, 241-259.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, D. & Pereira, C. (1996). *Se houvera quem me ensinara*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Warnock Report (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magessty's Stationery Office.



# Anexos



**Anexo 1**



Instituto Politécnico de Coimbra

Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Este inquérito surge no âmbito de um projeto no mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sobre os alunos surdos e com multideficiência.

Garanto o anonimato e confidência total em relação às fontes de toda a informação recolhida.

Agradeço a sua colaboração.

1. Sexo: Feminino [\_\_\_] Masculino [\_\_\_]

2. Situação profissional: \_\_\_\_\_

3. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

4. Quantos alunos com necessidades educativas especiais têm: \_\_\_\_\_

4.1. Quais: \_\_\_\_\_

5. Que dificuldades é que sentiu ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Quais as principais dificuldades que encontra nos alunos surdos com multideficiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Considera que os alunos surdos revelam dificuldades aquando da realização de uma atividade de compreensão leitura e expressão escrita? Se sim, quais?

---

---

8. Na sua opinião, porque é que os alunos revelam estas dificuldades?

---

---

9. Considera que a aprendizagem da leitura e expressão escrita acompanhada com LGP como um processo favorece o desenvolvimento das competências dos alunos?

Sim [\_\_\_] Não [\_\_\_]

10. Considera que a capacidade de compreensão leitura e escrita dos alunos está diretamente relacionada com a sua competência gestual? Sim [\_\_\_] Não [\_\_\_]

11. Utiliza algum método específico de ensino da leitura? Sim [\_\_\_] Não [\_\_\_]

11.1. Qual/Quais? Porquê?

---

---

12. Que tipo de materiais didáticos usa para o ensino da leitura e da escrita?

---

---

13. Privilegia a LGP como a forma de comunicação natural entre surdos e como facilitadora da comunicação com toda a comunidade? Sim [\_\_\_] Não [\_\_\_]

14. Os alunos surdos com multideficiência realizam atividades de forma autônoma, responsável e criativa? Sim [\_\_\_] Não [\_\_\_] Porquê?

---

---

15. Os alunos surdos com multideficiência desenvolverão, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular?

Sim [\_\_\_] Não [\_\_\_]

16. Que fatores são prioritários para o desenvolvimento da capacidade de aprender português?

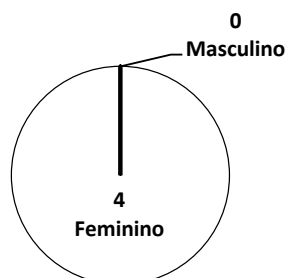
---

---



**Anexo 2**

**1. Sexo:**



**2. Situação profissional:**

- 2 – Professoras do 1º ciclo do ensino básico (A e B)
- 1 – Professora de educação especial, nº 920 (C)
- 1 – Professora de língua gestual portuguesa (D)

**3. Tempo de serviço:**

- A – 35 anos
- B – 28 anos
- C – 37 anos
- D – 15 anos

**4. Quantos alunos com necessidades educativas especiais têm / quais:**

- A – 6 (4 do 2ºano e 2 do 1ºano – todos com surdez)
- B – 5 (4 do 4ºano e 1 do 3ºano – surdez)
- C – 12 (alunos com surdez)
- D – 11 (10 surdos e 1 surda-autista)

**5. Que dificuldades é que sentiu ao trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais?**

- A – A dificuldade de comunicação com as crianças surdas puramente gestualistas.
- B – A minha maior dificuldade é a comunicação.
- C – Trabalhar com crianças com NEE é um desafio constante que existe continua reflexão e formação sobre as práticas pedagógicas (metodologias e estratégias a implementar individualmente).
- D – Comunicação com a surda-autista e LGP segue a português.

**6. Quais as principais dificuldades que encontra nos alunos surdos com multideficiência?**

A – Os meus alunos não são portadores de multideficiência, daí o facto de não reconhecer as dificuldades.

B – Não tenho alunos com multideficiência.

C – Não.

D – Tenho duas alunas, falta concentração, falta regras e falta de comunicação.

**7. Considera que os alunos surdos revelam dificuldades aquando da realização de uma atividade de compreensão leitura e expressão escrita? Se sim, quais?**

A – Revelam dificuldades de compreensão por desconhecimento vocabular e falta de fluência na leitura e na escrita.

B – Sim, têm dificuldades em compreender textos escritos.

C – Sim. Muitas dificuldades no domínio vocabular; na compreensão de textos. Na expressão escrita: dificuldade na criatividade, estrutura frásica; concordância.

D – Sim, muitas dificuldades sem LGP.

**8. Na sua opinião, porque é que os alunos revelam estas dificuldades?**

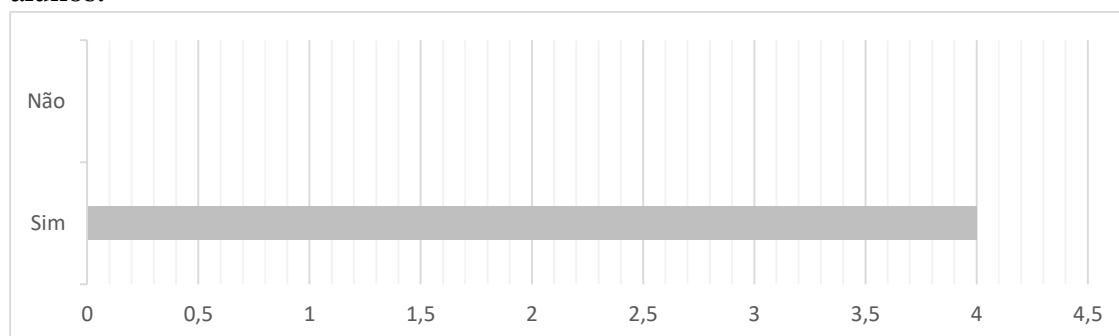
A – Porque a surdez lhes dificulta as aquisições vocabulares e as dificuldades na leitura e escrita comprometem muito o desempenho.

B – Penso que a falta de vocabulário será uns dos motivos.

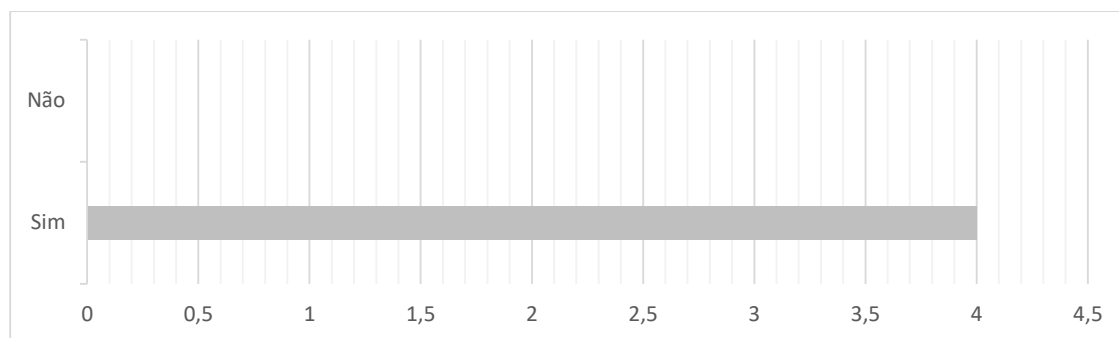
C – 1º Porque o acesso à comunicação e linguagem, inicia-se tardiamente (a maior parte dos alunos com surdez são filhos de pais ouvintes). O português é uma língua complexa. A estrutura da LGP é diferente do português.

D – Porque os seus hábitos é de individual com as professoras pela ajuda sem compreensão/ sem LGP.

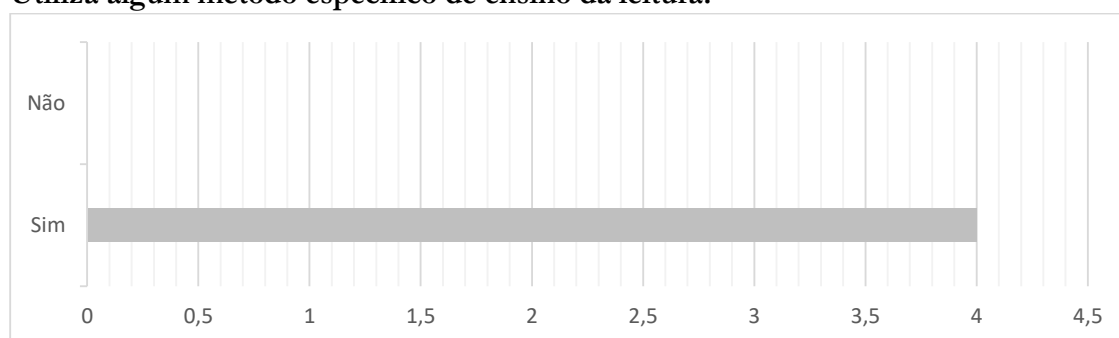
**9. Considera que a aprendizagem da leitura e expressão escrita acompanhada com LGP como um processo favorece o desenvolvimento das competências dos alunos?**



**10. Considera que a capacidade de compreensão leitura e escrita dos alunos está diretamente relacionada com a sua competência gestual?**



**11. Utiliza algum método específico de ensino da leitura?**



**11.1. Qual/Quais? Porquê?**

A – O método sintético para os alunos com surdez não severa e o método global para os que têm surdez profunda.

B – Sintético.

C – Método global, contextualizado. É muito mais fácil para um aluno a palavra (tem significado), do que o grafema que é um símbolo gráfico abstrato.

D – De LGP porque é a sua primeira língua e mais compreensão.

**12. Que tipo de materiais didáticos usa para o ensino da leitura e da escrita?**

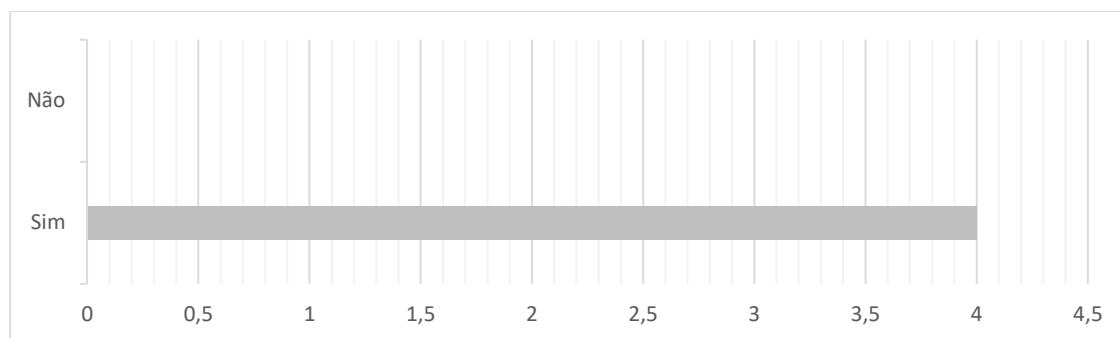
A – Os manuais, os cartazes, os carimbos, os jogos, as imagens, o computador.

B – Livros escolares, literatura infantil, fichas de trabalho, cartazes, imagens, computador...

C – Muitas imagens, associadas às palavras que facilitem a compreensão e a assimilação. Muitas gravuras na iniciação à leitura e escrita, software: “Comunicar com símbolos”.

D – Livro de leitura, computador e imagens com a LGP.

**13. Privilegia a LGP como a forma de comunicação natural entre surdos e como facilitadora da comunicação com toda a comunidade?**



**14. Os alunos surdos com multideficiência realizam atividades de forma autónoma, responsável e criativa? Porquê?**

A – Não. Porque para além da surdez possuem outros condicionalismos que lhes retiram a autonomia e o sentido da responsabilidade.

B – (Não respondeu)

C – Não.

D – Não. Porque os seus hábitos de acompanhar e pela ajuda. Depende da multideficiência.

**15. Os alunos surdos com multideficiência desenvolverão, provavelmente, as suas capacidades escolares mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular?**

A – Sim

B – (Não respondeu)

C – (Não sabe)

D – Sim

**16. Que fatores são prioritários para o desenvolvimento da capacidade de aprender português?**

A – A aprendizagem da língua gestual em substituição do português para os surdos profundos e como complemento para surdos mais ligeiros. A integração numa turma reduzida. A correção frequente na pronúncia dos vocábulos (caso dos oralistas). O domínio da língua gestual por parte dos professores.

B – (Não respondeu)

C – A criança com surdez ter acesso à comunicação a uma linguagem logo que nasce (como qualquer outra criança). Na escola beneficiar de metodologias e estratégias adequadas, que lhe permitam desenvolver as suas potencialidades e ter acesso ao currículo.

D – Alguns falta de vocabulários de LGP (comunicação) para compreender melhor para depois os vocabulários de português.

Anexo 3				
PROGRAMA DE REFORÇO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (DEC.-LEI 3/2008, DE 7 DE JANEIRO – ARTIGO 17º - ALÍNEA A) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO, PONTO 4)				
DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO: LINGUAGEM ESCRITA				
CARACTERIZAÇÃO - ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: Comunicação; Aprendizagens e aplicação de conhecimentos; Tarefas e exigências gerais e Interações e relacionamento interpessoal, com especial incidência na linguagem expressiva, introdução e reforço de vocabulário, conversação, leitura, escrita, raciocínio lógico, aumento de tempo em tarefa (concentração), autonomia nas tarefas, competências socioemocionais, gestão de atitudes e comportamentos).				
Sessão nº1				B - 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita (Direccionalidade da escrita)	Desenvolver o conhecimento do alfabeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever para aprender;</li> <li>- Respeitar a direccionalidade da escrita;</li> <li>- Usar adequadamente os instrumentos de escrita;</li> <li>- Utilizar a linha de base como suporte da escrita;</li> <li>- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de registo escritos em vários suportes visuais;</li> <li>- Exercício do alfabeto;</li> <li>- Cópia das letras;</li> <li>- Uso de ajudas visuais como forma de reforçar a aprendizagem.</li> </ul>	Ficha de trabalho.
Sessão nº2				E – 2ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita (Correspondência gesto-palavra)	Desenvolver o conhecimento da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legendar imagens relacionadas com os domínios de referência;</li> <li>- Copiar palavras relacionadas com as imagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de registo escritos em vários suportes visuais;</li> <li>- Exercício de ortografia com imagens;</li> <li>- Cópia das palavras;</li> <li>- Uso de ajudas visuais como forma de reforçar a aprendizagem.</li> </ul>	Ficha de trabalho.

Sessão nº3				C/E - 2ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura/Escrita (Componentes da narrativa: personagens (principal, secundárias, espaço, tempo e ação))	Observar a leitura, em LGP, de obras de leitura para a infância e reagir ao texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir palavra, frase e texto;</li> <li>- Ler frases e textos curtos com progressiva autonomia;</li> <li>- Rer para resolver problemas de compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a questão sobre o lido: personagem principal e secundária, espaço, tempo e ação, em LGP;</li> <li>- Responder a sua compreensão de autonomia.</li> </ul>	Ficha de trabalho.
Sessão nº4				B – 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar as imagens relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir imagens relacionadas;</li> <li>- Ver imagens com progressiva autonomia;</li> <li>- Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.</li> </ul>	Jogos tabuleiros: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Lição do Sabidão;</li> <li>- Ruca.</li> </ul>
Sessão nº6				C/E – 2ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita	Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir imagens relacionadas;</li> <li>- Escrever com progressiva autonomia, em LGP;</li> <li>- Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.</li> </ul>	Ficha de trabalho.

Anexo 4				
PROGRAMA DE REFORÇO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (DEC.-LEI 3/2008, DE 7 DE JANEIRO – ARTIGO 17º - ALÍNEA A) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO, PONTO 4)				
DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO: LINGUAGEM ESCRITA				
CARACTERIZAÇÃO - ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: Comunicação; Aprendizagens e aplicação de conhecimentos; Tarefas e exigências gerais e Interações e relacionamento interpessoal, com especial incidência na linguagem expressiva, introdução e reforço de vocabulário, conversação, leitura, escrita, raciocínio lógico, aumento de tempo em tarefa (concentração), autonomia nas tarefas, competências socioemocionais, gestão de atitudes e comportamentos).				
Sessão nº7				C/E - 2ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura/Escrita (para construir conhecimento)	Distinguir as imagens dos dados e produzir as frases.	- Distinguir imagens relacionadas; - Escrever com progressiva autonomia, em LGP;	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	- Dados com imagens; - Folha de escrita.
Sessão nº8				J – 4ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar a leitura, em LGP, de obras de leitura para a infância e reagir ao texto	- Distinguir palavra, frase e texto; - Ler cada frase do texto com progressiva autonomia; - Reler para resolver problemas de compreensão.	- Responder a questão sobre o lido: personagem principal e secundária, espaço, tempo e ação, em LGP; - Responder a sua compreensão de autonomia.	Livro: Príncipe Feliz.

Sessão nº8				B - 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita	Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador.	- Copiar palavras e abecedários, em LGP;	- Teclar a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Computador.
Sessão nº10				B – 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar as imagens relacionadas	- Distinguir imagens relacionadas; - Ver imagens com progressiva autonomia; - Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Jogo tabuleiro: - A Lição do Sabidão.
Sessão nº12				B – 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar as imagens relacionadas	- Distinguir imagens relacionadas; - Ver imagens com progressiva autonomia; - Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Jogo tabuleiro: - Ruca.

Anexo 5				
PROGRAMA DE REFORÇO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (DEC.-LEI 3/2008, DE 7 DE JANEIRO – ARTIGO 17º - ALÍNEA A) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO, PONTO 4)				
DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO: LINGUAGEM ESCRITA				
CARACTERIZAÇÃO - ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: Comunicação; Aprendizagens e aplicação de conhecimentos; Tarefas e exigências gerais e Interações e relacionamento interpessoal, com especial incidência na linguagem expressiva, introdução e reforço de vocabulário, conversação, leitura, escrita, raciocínio lógico, aumento de tempo em tarefa (concentração), autonomia nas tarefas, competências socioemocionais, gestão de atitudes e comportamentos).				
Sessão nº13				C/E - 2ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar as imagens relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir imagens relacionadas;</li> <li>- Ver imagens com progressiva autonomia;</li> <li>- Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.</li> </ul>	Jogo tabuleiro: - Que horas são?.
Sessão nº14				B – 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar as imagens relacionadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir imagens relacionadas;</li> <li>- Ver imagens com progressiva autonomia;</li> <li>- Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.</li> </ul>	Jogo tabuleiro: - Que horas são?.

<b>Sessão nº15</b>				C/E - 2ºano
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos Materiais</b>
Escrita	Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP.	- Escrever com progressiva autonomia, em LGP; - Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Ficha de trabalho.
<b>Sessão nº17</b>				B – 1ºano
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos Materiais</b>
Escrita	Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador.	- Copiar palavras e abecedários, em LGP;	- Teclar a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Computador.
<b>Sessão nº18</b>				J/H/K – 4ºano
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos Materiais</b>
Leitura/Escrita (para construir conhecimento)	Distinguir as imagens dos dados e produzir as frases.	- Distinguir imagens relacionadas; - Escrever com progressiva autonomia, em LGP;	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	- Dados com imagens; - Folha de escrita.

Anexo 6				
PROGRAMA DE REFORÇO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS (DEC.-LEI 3/2008, DE 7 DE JANEIRO – ARTIGO 17º - ALÍNEA A) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO, PONTO 4)				
DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO: LINGUAGEM ESCRITA				
CARACTERIZAÇÃO - ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO: Comunicação; Aprendizagens e aplicação de conhecimentos; Tarefas e exigências gerais e Interações e relacionamento interpessoal, com especial incidência na linguagem expressiva, introdução e reforço de vocabulário, conversação, leitura, escrita, raciocínio lógico, aumento de tempo em tarefa (concentração), autonomia nas tarefas, competências socioemocionais, gestão de atitudes e comportamentos).				
Sessão nº18				B – 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura (para construir conhecimento)	Observar as imagens relacionadas	- Distinguir imagens relacionadas; - Ver imagens com progressiva autonomia; - Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Cartão com imagens.
Sessão nº19				F – 2º ano / G – 3ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura/Escrita (para construir conhecimento)	Distinguir as imagens dos dados e produzir as frases.	- Distinguir imagens relacionadas; - Escrever com progressiva autonomia, em LGP;	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	- Dados com imagens; - Folha de escrita.

Sessão nº20				J/K – 4ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita (Correspondência gesto-palavra)	Desenvolver o conhecimento da ortografia	- Legendar imagens relacionadas com os domínios de referência; - Copiar palavras relacionadas com as imagens.	- Exploração de registo escritos em vários suportes visuais; - Exercício de ortografia com imagens; - Cópia das palavras; - Uso de ajudas visuais como forma de reforçar a aprendizagem.	Ficha de trabalho.
Sessão nº21				D – 2ºano / A – 1ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura/Escrita (para construir conhecimento)	Distinguir as imagens dos dados e produzir as frases.	- Distinguir imagens relacionadas; - Escrever com progressiva autonomia, em LGP;	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	- Dados com imagens; - Folha de escrita.
				E – 2ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita (Correspondência gesto-palavra)	Desenvolver o conhecimento da ortografia	- Legendar imagens relacionadas com os domínios de referência; - Copiar palavras relacionadas com as imagens.	- Exploração de registo escritos em vários suportes visuais; - Exercício de ortografia com imagens; - Cópia das palavras; - Uso de ajudas visuais como forma de reforçar a aprendizagem.	Ficha de trabalho.

Anexo 7				
<b>PROGRAMA DE REFORÇO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b> (DEC.-LEI 3/2008, DE 7 DE JANEIRO – ARTIGO 17º - ALÍNEA A) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO, PONTO 4)				
<b>DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO: LINGUAGEM ESCRITA</b>				
<b>CARACTERIZAÇÃO - ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO:</b> Comunicação; Aprendizagens e aplicação de conhecimentos; Tarefas e exigências gerais e Interações e relacionamento interpessoal, com especial incidência na linguagem expressiva, introdução e reforço de vocabulário, conversação, leitura, escrita, raciocínio lógico, aumento de tempo em tarefa (concentração), autonomia nas tarefas, competências socioemocionais, gestão de atitudes e comportamentos).				
Sessão nº22				G – 3ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Escrita	Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP.	- Escrever com progressiva autonomia, em LGP; - Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	Ficha de trabalho.
				I – 4ºano
Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos Materiais
Leitura/Escrita (para construir conhecimento)	- Distinguir as imagens dos dados e produzir as frases; - Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP.	- Distinguir imagens relacionadas; - Escrever com progressiva autonomia, em LGP; - Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.	- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.	- Dados com imagens; - Folha de escrita; - Ficha de trabalho.

<b>Sessão nº23</b>				B – 1ºano
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos Materiais</b>
Leitura/Escrita (Direccionalidade da escrita)	Desenvolver o conhecimento do alfabeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever para aprender;</li> <li>- Respeitar a direccionalidade da escrita;</li> <li>- Usar adequadamente os instrumentos de escrita;</li> <li>- Utilizar a linha de base como suporte da escrita;</li> <li>- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de registo escritos em vários suportes visuais;</li> <li>- Exercício do alfabeto;</li> <li>- Cópia das letras;</li> <li>- Uso de ajudas visuais como forma de reforçar a aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Giz;</li> <li>- Jogo de tabuleiro: “Primeiras palavras”.</li> </ul>
				F – 2ºano
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos Materiais</b>
Escrita	Perceber que a escrita é uma representação daquilo que se diz em LGP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever com progressiva autonomia, em LGP;</li> <li>- Rever para resolver problemas de compreensão, em LGP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a sua compreensão de autonomia, em LGP.</li> </ul>	Ficha de trabalho.

<b>Anexo 8</b>
----------------

**Sessão nº7****C – 2ºano**

Banana – O macaco comeu da banana.

Banana – A banana é amarelo.

Gelado – O menino comeu gelado.

Chave – A chave é da porta.

Feliz – A menina está feliz.

Mão – A mão dá gesto.

Flor – A mãe apanhou um flor.

Telefone – O pai tem um telefone.

Falar – Todos falar.

Árvore – A árvore é bonita.

Passaro – O passaro é bonito.

Triste – O menino está triste.

Sol – O sol é forte.

Trovoada – O trovoada é trovão.

Chuva – A Inês tem um chapéu da chuva.

Peixe – Eu não gosto de peixe.

Perguntar – A Mariana perguntar Filipa.

Almoço – Todos está almoço.

Olhos – O olhos é castanho.

Fogo – A casa dá fogo.

Casa – A casa é pintar.

Carro – O carro da minha mãe é branco.

Relógio – O meu pai tem um relógio.

Explodir – A bomba explodiu.

Hamburguer – A mac donald tem

hamburguer.

**E – 2ºano**

Morango – Eu gosto morango.

Feliz – cantar dá feliz.

Banana – Todos comer banana.

Chave – porta fechado chave abrir.

Gato – grilo gata falar, grilo avisar cão porque gato comer passaro e cão zangado gato.

Mão – surdos mão falar.

**Sessão nº11****E – 2ºano (continuação)**

Olho – olhos televisão perto faz mal, óculos comprar.

Perguntar – José é teu nome?

Café – café comprar leite.

Casa – casa cair, pai arranjar casa.

Comer – lanche comer pão.

Fogo – quente mãos fogo.

Pés – pés bola futebol.

Mala – mala passear avião casa.

Avião – avião grande voar.

Elefante – eu não ver elefante.

**Sessão nº18****J – 4ºano**

Banana – Eu comer um banana.

Gelado – Eu comer um gelado.

Mão – Eu tem um mão.

Feliz – Ele muito feliz.

Chave – tu entrar porta chave.

Gato – gato muito santico.

Chá – A minha amiga beber chá.

Olho – A Filipa tem duas olhos castanha.

Perguntar – O David perguntar a professora pediu levar livro Estudo do Meio.

Comer – A Professora comer sopa.

Fogo – O meu pai fazer o fogo.

Casa – A minha mãe fui casa.

Noite – A Rafaela dormir a noite

Carro – O meu pai fui carro.

Chapéu – Eu por boné, eu não tem chapéu.

Som – Eu over senter som festa.

MC – Nós comer MC, muito bom.

#### **H – 4ºano**

Sol – Hoje está sol.

Triste – Eu hoje estou triste.

Trovoada – Eu ontem teve a trovejar.

Chuva – Ontem teve a chover muito.

Peixe – Na praia há muitos peixes.

Coração – Eu tenho um coração.

Escadas – Na escola a muitas escadas.

Pés – Eu tenho pés.

Mala – Eu tenho muitas malas de viajar.

Livro – O meu primo tem muito livros de escola.

Elefante – No jardim zoológico há muito elefantes.

Avião – Eu já fui muitas vezes de avião para a Suíça.

Relógio – Eu tenho um relógio.

Noite – Á noite há muitas estrelas.

Chapéu – Antigamente o meu avô tinha chapéus.

Hamburguer – No Mac Donalds há hamburgueres.

Carro – O meu avô vai vender o carro.

Rebentar – O balão rebentou.

Morangos – A minha avó tem muitos morangos.

#### **K – 4ºano**

Olho – O meu irmão tem o olho cego.

Casa – A casa da minha mãe é linda.

Café – O meu pai foi tomar café.

Ponto interrogativo – Quantos animais tem a Joana?

Almoço – Eu tomei o almoço.

Fogo – A casa da Joana está fogo.

Trovoada – A trovoada tem barulho.

Sol – Hoje está sol.

Triste – Eu estou triste.

Coração – O meu coração está a bater.

Peixe – O rio tem peixe.

Chuva – Amanhã vai ter chuva.

Feliz – O meu pai está feliz.

Gato – Eu tenho três gatos.

Mão – Eu tenho uma mão.

Gelado – O gelado tem o sabor de morango.

Banana – O macaco come banana.

Chave – O João tem uma chave.

Elefante – O elefante é gordo.

Mala – O meu pai levou a mala de trabalho.

Escadas – O senhor arranjou umas escadas.

Avião – A Susete foi ao avião.

Pés – As pessoas têm pés.

Pato – No lago tem dois patos.

Bicicleta – O meu pai vai comprar uma bicicleta para mim.

### **Sessão nº19**

#### **F – 2ºano**

Sol – O sol é bonito.

Coração – Eu gosto muito coração.

Trovões – Eu vi trovões.

Peixe – O peixe vive na praia.

Triste – O Tiago está triste.

Chuva – Eu vi muito chuva.

Morango – Eu gosto morango.

Feliz – Eu está feliz.

Banana – O minion gosto banana.

Chave – O abrir porta chave.

Mão – É a mão stop.

Gato – O gato gosto do Tiago.

#### **G – 3ºano**

Chave – Eu tenho muito chaves.

Mão – Eu tenho dois mãos.

Gato – A minha avó tem muito gatos.

Gelado – Eu adoro o gelado.

Feliz – Eu feliz na escola.

Banana – Os macacos adoram banana.

Chuva – Hoje tempo está chuva.

Sol – O Verão dá sol.

Peixe – Eu gosto comer peixe.

Triste – Eu não estou triste.

Trovão – Eu tenho medo do trovão.

Coração – Eu tenho um coração.

Rebentar – A roda rebentou.

Noite – Os vampiros adoram à noite.

Chapéu – O meu pai não gosta do chapéu.

Carros – O meu avô tem muito carros.

### **Sessão nº20**

#### **K – 4ºano**

Eu fui passear ao parque verde com o meu pai.

O meu pai tem 36 anos e é alto do que eu.

O meu pai é muito bom e simpático.

Eu tenho 9 anos e sou baixa do que o meu Pai.

E eu sou muito boa e simpática.

Eu gosto muito do meu pai e o meu pai gosta de mim.

### **Sessão nº21**

#### **D – 2ºano**

Noite – A estrela tem lua é Noite.

Relógio – O menino tem relógio.

Carro – A mãe viu um carro.

Chapéu – O chapéu é bonito.

Explodir – O pai ouviu explodir.

Hamburguer – A menina comeu hambuguer.

Chuva – O tempo esta chover.

Triste – O menino esta triste.

Curasão – A menina fez um curasão.

Sol – O tempo esta sol.

Peixe – O peixe é o animal.

Trovoada – O menino viu trovoada.

Telefone – A mãe tem telefone novo.

Falar – O pai falou o amigo.

Flores – A mãe cortou o flores.

Árvore – O menino tem dois árvores.

Bicicleta – Eu não tenho bicicleta.

Passarinho – O avô tem quatro  
passarinhos.

Mala – A mala é velho.

Avião – Eu já fui angola de avião.

Escada – O menino caiu na escada.

#### **A – 1ºano**

Mão – A mão está pintada.

Gelado – O gelado é muito frio.

Chapéu – O chapéu é cor-de-rosa e  
brilhante.

Noite – A noite tem estrelas.

Hamburguer – A Nina comeu o  
hamburguer.

Sol – O sol é amarelo e brilhante.

Triste – A flor está triste.

Chuva – Está sempre a chover.

Peixe – O gato come peixe.

Coração – A Lara desenhou uma menina e  
um coração.

Trovoada – Eu não gosto da trovoada.

Telefone – A Dádiva telefonou à Laura.

Árvore – A árvore é velha.

Falar – O João fala muito.

Bicicleta – O Miguel gosta da bicicleta.

#### **Sessão nº22**

##### **I – 4ºano**

Comer – Eu comer carne.

Café – O café é faz mal.

Casa – A casa é bonita.

Peixe – O peixe é comer.

Chuva – Hoje há chuva.

Sol – O sol é muito forte.

Coração – O coração cor vermelho.

Triste – Ela já muito triste.