



**Anabela Silva  
Almeida**

**Aquisição da linguagem escrita numa criança surda  
com implante coclear**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Área de Especialização - Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **O júri**

Presidente

**Prof. Doutora Ana Carlota Lloyd Braga Fernandes Tomaz**  
professor auxiliar, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria de Fátima Mamede de Albuquerque**  
professor auxiliar (aposentada), Departamento de Línguas e Culturas da  
Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**  
professor auxiliar, Departamento de Educação- Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

A realização deste relatório, apesar do seu caráter individual, não teria sido possível sem a colaboração de várias pessoas. Assim gostaria de deixar aqui expresso o meu profundo agradecimento e consideração:

À Professora Doutora, Paula Ângela Santos o meu profundo reconhecimento e gratidão pelo tempo que me dedicou, pelo apoio da sua coordenação, ensinamentos e experiência, sem os quais não seria possível ultrapassar certas dificuldades.

A toda a minha família pela permanente ajuda e incentivo em todos os domínios para frequentar e completar o Curso de Mestrado.

À pessoa que me ajudou no tratamento gráfico e formatação final do trabalho, deixo o meu agradecimento.

A todos os Professores do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Especialidade em Educação Especial.

A todos os colegas de Mestrado, pela boa disposição e amizade que sempre me dedicaram.

**palavras-chave**

Surdez, implante coclear, educação bilingue, linguagem e comunicação, Português escrito

**resumo**

O presente estudo visa compreender de que forma a intervenção educativa numa perspetiva de ensino bilingue de qualidade, contribui para o desenvolvimento e aquisição de competências nucleares do português, numa aluna surda com implante coclear, a frequentar o 2º ano do 1º ciclo.

Da reflexão teórica sobre crianças com surdez, assentado numa perspetiva de inclusão, podemos concluir que o “ambiente linguístico” determina o desenvolvimento comunicativo/linguístico da criança surda.

Deste modo, torna-se emergente e necessária uma intervenção de qualidade, na qual o ensino bilingue prevaleça (pois torna-se um fator de consolidação do domínio da língua gestual portuguesa pelo surdo - como língua materna ou língua segunda, no caso do uso da oralidade em surdos implantados).

Neste estudo, foi utilizada como ferramenta metodológica, uma análise qualitativa, que pretendeu aferir o desenvolvimento da compreensão da leitura, bem como o conhecimento explícito da língua e expressão escrita, através de três momentos de avaliação.

Numa perspetiva de inclusão aliada a uma intervenção de ensino bilingue, e comparando os dados de avaliação obtidos através das três provas de avaliação, verifica-se a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem do português oral e escrito.

**keywords**

Deafness, cochlear implant, bilingual education, language and communication, written Portuguese

**abstract**

The aim of this study seeks to understand how the educational intervention in a prospective high quality bilingual teaching, contributes to the development and acquisition of core competencies in Portuguese language, in a deaf student with a cochlear implant, who attended the 2nd year, 1st schooling cycle. Reflecting in a framework of inclusive education and bilingual teaching, and comparing the data obtained in the three assessment moments, we conclude that the “linguistic environment” determines the development and acquisition of core competencies on the Portuguese language, both oral and written.

Thus, it becomes necessary to intervene with quality, in which bilingual education prevails (because it becomes an important factor, in considerations of the field of sign language, used by Portuguese deaf as mother language or second language (when using oralism with implanted deaf).

In this study was used a qualitative methodological tool, which aim to measure the development of reading comprehension; explicit knowledge of language and writing, through three tests. Comparing the results of the three assessment tests, it appears that a prospective inclusion coupled with an intervention of bilingual teaching, it is evident the course development and acquisition of skills essential for learning Portuguese oral and written.



## Índice

<b>Índice Geral</b> .....	<b>7</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>9</b>
<b>Índice de tabelas</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>I. Parte</b>	
<b>Enquadramento Teórico</b>	
<b>Capítulo 1- Inclusão escolar: Uma escola para todos</b> .....	<b>15</b>
1.1. Breve perspetiva histórica sobre a inclusão .....	16
1.2. Vantagens da inclusão .....	19
1.3. A EREBAS e a Inclusão .....	21
<b>Capítulo 2 – Crianças com Surdez</b> .....	<b>25</b>
2.1. O conceito de Surdez .....	26
2.2. Etiologia e Classificação da Surdez .....	27
2.3. Impacto da Surdez no Desenvolvimento .....	30
2.3.1. A linguagem da criança Surda .....	30
2.3.2. Influência dos Implantes cocleares no desenvolvimento da linguagem ....	32
<b>Capítulo 3 – Educação das Crianças surdas</b> .....	<b>35</b>
3.1. As crianças surdas e as Aprendizagens formais .....	36
3.2. Problemas de Aprendizagem na Criança com Surdez .....	36
3.3 O Bilinguismo na Educação dos Surdos .....	39
3.3.1 A Educação Bilingue e o Ensino da Leitura e da Escrita .....	40
3.3.2 Estratégias Educativas .....	42
<b>II. Parte</b>	
<b>Estudo Empírico</b>	
<b>Capítulo 4 – Metodologia</b> .....	<b>47</b>
4.1. Objetivos e Procedimentos.....	49
4.2. A Recolha de dados .....	50
<b>Capítulo 5 – Caracterização da Aluna “M”</b> .....	<b>51</b>
5.1. Participante .....	52
5.2. Informação Médico-Audiológica .....	53

5.3. Modo de Comunicação.....	54
5.4. Informação Pedagógica (Percurso Educativo) .....	54
<b>Capítulo 6 – Apresentação e Análise dos Resultados .....</b>	<b>55</b>
6.1. Resultados da Prova de Avaliação de Língua Portuguesa.....	60
6.1.1. Domínio da Compreensão da Leitura.....	65
6.1.2. Domínio do Conhecimento Explícito da Língua.....	66
6.1.3. Domínio da Expressão Escrita .....	67
6.1.4. Comparação das três provas de avaliação de português .....	68
<b>Conclusão .....</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>73</b>
<b>Anexos</b>	
Anexo 1.....	78
Anexo 2.....	84
Anexo 3.....	88
Anexo 4.....	91
Anexo 5.....	94
Anexo 6.....	99



## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Esquema de Ação da EREBAS.....	<b>24</b>
<b>Figura 2:</b> O ouvido .....	<b>27</b>
<b>Figura 3:</b> Evolução da aprendizagem no domínio da Compreensão da Leitura Portuguesa .....	<b>65</b>
<b>Figura 4:</b> Evolução da aprendizagem no domínio do conhecimento Explícito da Língua.....	<b>66</b>
<b>Figura 5:</b> Evolução da aprendizagem no domínio da Expressão Escrita .....	<b>67</b>
<b>Figura 6:</b> Evolução da aprendizagem nas três Provas de Avaliação de Português.....	<b>68</b>

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1:</b> Classificações da Surdez .....	<b>28</b>
<b>Tabela 2:</b> Etiologia da surdez .....	<b>29</b>
<b>Tabela 3:</b> Competências nucleares de Português no 1º ciclo do ensino básico a serem desenvolvidas pelos alunos surdos.....	<b>61</b>
<b>Tabela 4:</b> Grelha de Correção das Prova de Avaliação de Português .....	<b>64</b>
<b>Tabela 5:</b> Correção da prova de português no domínio da compreensão da leitura.....	<b>65</b>
<b>Tabela 6:</b> Correção da prova de português no domínio do conhecimento explícito da língua .....	<b>66</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização - Educação Especial, da Universidade de Aveiro.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994, em Salamanca, consolidou que a educação inclusiva está, no centro das preocupações e metas das sociedades nas escolas. Desta forma, surge a necessidade de se criar, nas escolas, planos adequados no trabalho e educação de crianças com necessidades educativas especiais (Afonso, 2007).

Atualmente, as escolas seguindo uma perspectiva mais inclusiva, reúnem esforços no sentido de mudança de estereótipos, na educação e ensino de crianças NEE, com vista a respeitarem as diferenças e necessidades idiossincráticas (Afonso, 2007).

Como professores sabemos que a aprendizagem do Português desempenha um papel transversal a todas as aprendizagens, pois é uma ferramenta essencial ao sucesso escolar dos alunos. Contudo, existem alunos que requerem especial atenção a este nível, aos quais podemos chamar de NEE<sup>1</sup>. Neste grupo de alunos surgem os alunos surdos.

O desenvolvimento da criança surda depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua, de forma a desenvolver o pensamento, que contribui para a construção da personalidade e da cultura. A língua materna dos Surdos é a língua gestual, logo a aquisição da Língua Gestual Portuguesa constitui um direito das crianças Surdas portuguesas. No entanto, apresentam dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da língua não materna, sendo necessário recorrer a estratégias que lhes permitam aceder a esta língua. É aqui que surge o ensino bilingue como modelo de ensino para crianças surdas.

---

<sup>1</sup> Necessidades Educativas Especiais

É neste parâmetro que surge a nossa investigação. É por nosso intuito analisar e avaliar a aquisição e o desenvolvimento de competências do português escrito de uma aluna surda com implante coclear.

A motivação deste tema cinge-se com o interesse de compreender melhor esta temática, tendo sempre presente o contributo do departamento de educação especial de uma EREBAS, assim como a constante adaptação de estratégias e programas de intervenção pedagógicos junto dos alunos surdos.

Relativamente à estrutura do trabalho, começamos por dividir o enquadramento teórico em duas partes distintas, mas que se complementam. Na primeira parte, através de uma revisão da bibliografia, abordamos aspetos ligados à importância e às vantagens da inclusão escolar. Seguidamente iremos perceber conceitos mais direcionados à surdez: como a linguagem das crianças surdas e a influência dos implantes cocleares, sendo que por último queremos entender quais os métodos praticados nesta população.

Na segunda parte, o estudo empírico, centra-se num estudo de caso de uma aluna surda do ensino básico, na qual pretendemos avaliar o seu desempenho face à aprendizagem do português escrito. Para tal, apresentamos procedimentos e a metodologia utilizada, particularmente os instrumentos empregues na recolha de dados e informação

Por último, iremos discutir os principais resultados e apresentaremos as limitações da nossa investigação.

# **I. Parte**

## **Enquadramento Teórico**



## **Capítulo 1**

### **Inclusão escolar: Uma escola para todos**

A chave para o sucesso da educação inclusiva passa por aceitar e educar todas as crianças e jovens, independentemente das suas diferenças culturais, de género, de linguagem, de competências, de classe e de etnia, integrando esses alunos no seio da comunidade estudantil (Kozleski, Fulton, & Smith, 2003). A inclusão, dos alunos surdos, surge pela preocupação de responder às necessidades destes alunos, nomeadamente, na sua integração na vida em sociedade.

O surgimento da Educação Inclusiva emergiu como um movimento que desafia e recusa as práticas educativas que difundam qualquer tipo de exclusão ou segregação. Em vez disso enquadram-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos. Na atualidade, observamos que muitos países e organizações internacionais lutam por uma Educação Inclusiva, de qualidade e justa para todos os alunos, reconhecendo os direitos dos alunos com NEE. Mas a escola inclusiva nem sempre foi vista como uma escola compreensiva, de promoção da polaridade, da tolerância, do espírito de alteridade e de qualidade educativa.

### **1.1. Breve perspetiva histórica sobre a inclusão**

Ao longo da história da humanidade a surdez foi conceptualizada segundo vários paradigmas correspondentes à sua época. Com efeito, diferentes conceções geraram diferentes metodologias pedagógicas, passando de uma perspetiva institucional para um método de ensino oralista, até chegar ao ensino, à escola inclusiva e ao bilinguismo.

No século XVI, o monge beneditino Pedro Ponce de León é considerado por vários historiadores, como o primeiro professor de crianças surdas. Ponce de León estabeleceu uma escola para surdos no mosteiro de San Salvador em Oña Burgos. O seu objetivo consistia em ajudar as crianças com surdez a escrever a sua língua (neste caso o castelhano) (Plann, 1993). Nesta altura acreditava-se que as crianças surdas eram incapazes de seguir instruções, mas o ensino do



Ponce de León veio demonstrar o contrário (Plann, 1993). No entanto, Ponce de León não teria desenvolvido uma língua gestual, mas sim, um alfabeto manual que permitiria à criança surda soletrar letra por letra.

No século XVII, Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação dos surdos em 1620, com o título *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*. A partir da publicação deste livro começa a surgir, pela Europa uma preocupação com a educação dos surdos, atraindo a atenção de outros educadores: Jacob Rodrigues Pereira, Amman e Wallis (Borges, 2004).

Em 1648, John Bulwer publica o primeiro livro em inglês que relacionava os problemas de linguagem com a surdez.

Por volta do século XVIII, o Abade Charles-Michel de l'Épée foi capaz de reconstruir a antiga língua gestual Francesa, criando uma nova língua baseando-se em algum léxico da língua gestual, combinado com gestos improvisados que representavam as terminações verbais, artigos e verbos auxiliares da língua francesa (Fischer, 1993).

Thomas Gallaudet, fundou em 1817, a primeira escola para surdos dos Estados Unidos, *A Escola Americana dos Surdos*, foi o impulso para a criação da *Língua Gestual Americana* (Valentine, 1993).

Após esta iniciativa, um pouco por todo mundo começaram a surgir uma onda de instituições centradas na educação de crianças surdas. Apesar de estas instituições se centrarem no desenvolvimento de métodos pedagógicos para crianças surdas, estas não apresentavam nenhuma proposta de integração destas crianças em sociedade. A não integração da criança surda passa a ser uma limitação a este modelo institucional, que passou a ser contestado e por servir como meio de controlo social (Borges, 2004).

Desta forma, a partir da década de 60, surgiu o movimento de desinstitucionalização, estas crianças que se encontravam presentes em instituições especializadas para o seu problema, passaram a ser incluídas em escolas de ensino especial, centros de habitação e reabilitação, entre outras. Apesar, da preocupação pedagógica e do esforço para acolher estas crianças,

estas continuavam a manter os seus modelos educativos muito centrados no modelo médico<sup>2</sup>.

Estas práticas de atuação começaram a ser contestadas por serem consideradas como estigmatizantes e por excluíram esta população por não serem “normais”. E entre os anos 60 e 70, esta insatisfação traduziu-se num movimento que lutavam pelos direitos humanos e pela integração da pessoa em sociedade, na escola, no trabalho, na família (Borges, 2004).

Nos anos 80, surge nos Estado Unidos da América o movimento Mainstreaming, que determinava que toda a pessoa deficiente tem direito a receber serviços educacionais em ambientes o menos restritivos possíveis (Borges, 2004). Contudo estes alunos, que apresentavam algum tipo de deficiência, apenas tinham contactos com os alunos “normais” durante atividades como o recreio, extracurriculares ou na hora do almoço (Borges, 2004).

Em 1981, *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, a Organização das Nações Unidas (ONU) o conceito de inclusão social fica patente, assegurando a todas as pessoas, por meio do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência o direito de terem uma vida em sociedade, não importando as suas características físicas, culturais, religiosas ou outras (Borges, 2004).

A Conferencia Mundial *de Educação para Todos*, realizada na Tailândia em 1990, contribui para o combate à exclusão e para defender o acesso à educação como uma oportunidade que todas as crianças devem ter (Gonçalves, 2005).

Contudo, foi durante a declaração de Salamanca, em 1994, que surge o termo escola inclusiva. De acordo com esta Declaração a todos os alunos com necessidades educativas especiais deve ser oferecida a oportunidade de aprendizagem, sendo que a escola tem como função adequar os seus processos de ensino-aprendizagem às idiossincrasias de cada aluno.

---

<sup>2</sup> Modelo médico: a surdez é vista como uma doença ou deficiência biológica, (e.g. lesão no ouvido), que requiere intervenções cirúrgicas necessários para a sua recuperação e a aproximação da “normalidade”.

Estas duas últimas conferências têm influenciado as práticas educativas no que respeita às necessidades educativas especiais. Ambas combatem a exclusão de alunos portadores de deficiências afirmando que todos têm direito à educação e à inclusão em contexto escolar, e até porque, e como sabemos, à criança surda não faltam competências inatas que lhe permitem atingir um desenvolvimento pleno.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 (CDPD) abre novo terreno, como primeiro instrumento internacional juridicamente vinculativo para promover especificamente a educação inclusiva como um direito.

Em Portugal, a integração de alunos surdos em escolas públicas surgiu em 1965, contudo, a metodologia Oralista continuava a prevalecer até 1991 (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009). No entanto, no final dos anos 70, a discussão sobre a LG<sup>3</sup> começa a ser dominante. Nos anos 80 é realizado a primeira experiência de ensino bilingue na escola de A-de Beja. Estudos de Delgado-Martins (1984); Conde Amaral (1991 e 1994) e Coutinho (1982) são os pioneiros dos principais contributos científicos para esta área (Amaral & Coutinho, 2002). É nesta altura que se dá o reconhecimento da LGP<sup>4</sup>. Passando esta a fazer parte do currículo do ensino bilingue, sendo evidente no despacho n.º7520/98 assim como a criação de Unidades de Apoio a Alunos Surdos.

Atualmente encontra-se em vigor o decreto-lei n.º 3/2008 que vem afirmar a necessidade de uma educação bilingue a alunos surdos e o estabelecimento de medidas que garantem a qualidade de educação.

## **1.2. Vantagens da inclusão**

Como vimos anteriormente, a forma como eram vistos os alunos surdos foi mudando radicalmente ao longo dos anos. Nos últimos anos a escola passa a seguir uma premissa básica de inclusão da criança num espaço mais rico para

---

<sup>3</sup> Língua Gestual

<sup>4</sup> Língua Gestual Portuguesa

todos, potenciando o desenvolvimento das capacidades de cada um e promovendo uma educação de qualidade (UNESCO, 1994). Assim as crianças com NEE, e neste caso as crianças surdas, passam a estar presentes nas salas de aula com outros alunos. Estas novas medidas têm sido alvo de debate nos quadros dos discursos políticos e nos dispositivos legais. E como tal surgem algumas questões: Quais as vantagens da Escola Inclusiva para os alunos surdos? Fica alguém de fora?

Em relação à primeira questão a orientação inclusiva da escola enfatiza um princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, por si própria já é uma vantagem. Ou seja, promover a tolerância e a solidariedade em todos os alunos, tendo uma dupla finalidade: *o contacto de alunos com NEE com os colegas estimula a aprendizagem, proporciona aprendizagens não formais, estimula e prepara os jovens para a realidade que irão encontrar ao longo da vida; e promove a tolerância e a solidariedade em todos os alunos* (Stubbs, 2008).

Assim, e como refere Gonçalves, (2005) a escola inclusiva baseia-se nos princípios da tolerância, espírito de alteridade e qualidade educativa.

É de salientar, que o apoio da escola proporciona ao aluno surdo vantagem quanto a transição da escola para a vida adulta, devendo esta auxiliá-los para se tornarem indivíduos ativos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de aptidões primárias para a vida do dia a dia e em sociedade.

Contudo sabemos, a escola inclusiva exige mudanças em praticamente todos os seus domínios, por isso é importante saber equacioná-las (Ainscow, 1995; Afonso, 2008). Essas mudanças passam pela modificação dos planos curriculares, com a inclusão das diferenças. Por sua vez, as diferenças entendem-se como uma mais-valia e como uma vantagem (Gonçalves, 2005; Felizardo, 2010), uma vez que obrigam a escola pensar em novas alternativas que atendam as necessidades educativas dos alunos surdos e ouvintes. Estas diferenças também podem ser entendidas do ponto de vista educacional para os alunos ouvintes, permitindo-lhes uma compreensão, através do convívio, do que é efetivamente a surdez, minimizando estereótipos.

O papel dos professores é fundamental para uma inclusão plena (Ainscow, 1995). Estes são facilitadores da inclusão na medida em que, desenvolvem atividades que possibilitam a comunicação e a partilha através de jogos, trabalhos de grupo, entre outros. Embora estas atividades pareçam insignificantes, são muitas vezes através delas que são estabelecidas interações sociais significativas. Facilitam o desenvolvimento académico e social da criança, o que de certa forma, as prepara para a vida em sociedade.

É se salientar, que o papel das escolas inclusivas passa também por incluir a família. A inclusão da família torna o ensino especial, um espaço mais rico para todos, importantes na construção da identidade, para além de que pode ser considerado como motivador e empenho do aluno (Ainscow, 1995; Silva, 2010).

As escolas regulares poderão ter apoio das instituições de formação de professores e dos profissionais das escolas especiais (Stubbs, 2008). Estas instituições cooperam e respeitam a diferença, combatendo assim os aspetos negativos da exclusão.

### **1.3. A EREBAS<sup>5</sup> e a Inclusão**

Como resposta educativa às necessidades dos alunos surdos surgiu a modalidade educativa bilingue. Esta modalidade educativa é uma proposta apresentada por algumas escolas, com o intuito de disponibilizar às crianças surdas a oportunidade à aprendizagem de duas línguas em contexto escolar (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009). Estas escolas reconhecem que a LGP é a língua majoritária/natural a ser adquirida pela criança, o português escrito a modalidade a ser ensinada (Sim-Sim, 2005).

O crescente número de alunos surdos em contexto escolar permitiu a estas escolas criar respostas educativas bilingues. Para tal, houve a necessidade de que estas escolas alterassem os seus currículos, adequando as suas práticas pedagógicas às necessidades desta população (Almeida, Cabral, Filipe, &

---

<sup>5</sup> Escolas de Referência do Ensino Bilingue dos Alunos Surdos

Morgado, 2009). Foi assim, que uma rede de escolas de referência para o ensino do bilingue, despontou.

A função das Escolas de referência passa por *concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos (...) assim como desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua, bem como a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos* (DGE, 2012).

É de salientar que a EREBAS é uma estrutura integrada no sistema regular de educação, sediada na Escola e criada de acordo com o referido no artº 4º, ponto 2, alínea a) do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Estas escolas integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez competentes em LGP, docentes surdos, formadores de LGP (surdos), intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros. É constituída por 5 docentes especializados em Educação Especial (surdez), 3 Formadores de Língua Gestual e 3 Terapeutas da Fala (ver gráfico 1).

A EREBAS tem, entre muitos outros, os seguintes objetivos:

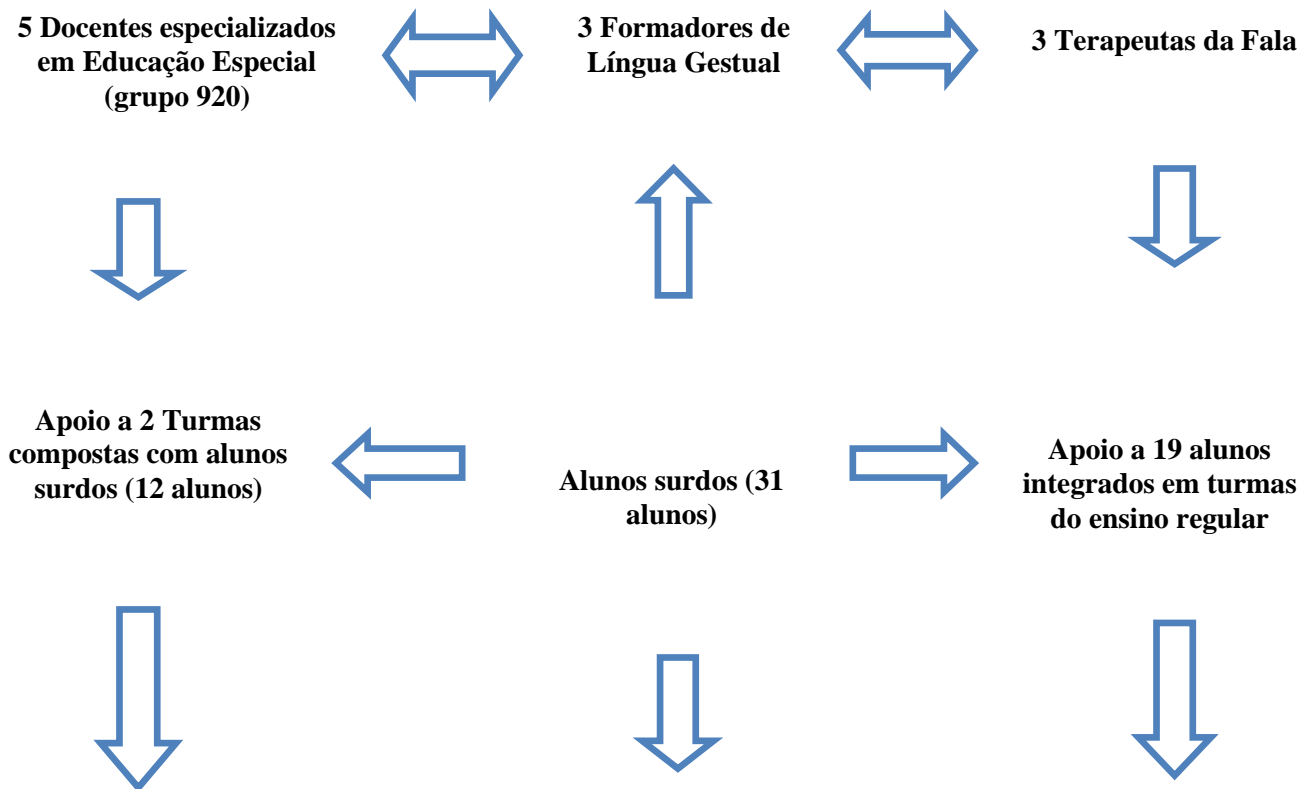
- Desenvolver o crescimento linguístico dos alunos surdos, num ambiente bilingue que permita o domínio da LGP como primeira língua e o domínio do Português escrito como segunda língua e, eventualmente falado, ajustando o processo de acesso ao currículo com vista à sua inclusão escolar e social;
- Avaliar as capacidades comunicativas dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;
- Desenvolver capacidades comunicativas dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;
- Proporcionar aos alunos a presença de Intérpretes de LGP;
- Assegurar o apoio ao nível da terapia da fala aos alunos que dele podem beneficiar;

A EREBAS é composta por uma turma de 1º Ciclo e uma turma de Pré-escolar. No ano letivo de 2011/2012 10 alunos são apoiados na turma do ensino regular na EB1/JI e 9 alunos na EB23. Estes alunos são integrados e participam em todas as atividades da turma de ouvintes. Usufruem de apoio especializado nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, para além de frequentarem aulas de LGP e Cultura e Identidade Surda, disciplinas que fazem parte do PEI<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Programa Educativo Individual

**Figura1: Esquema de Ação da EREBAS**



**OBJETIVOS:**

- Avaliar e as capacidades comunicativas dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;
- Desenvolver capacidades comunicativas dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;
- Proporcionar aos alunos a presença de Intérpretes de LGP;
- Assegurar o apoio ao nível da terapia da fala aos alunos que dele podem beneficiar



**Capitulo 2**  
**Crianças com Surdez**

Sabemos que a linguagem é um recurso essencial na aquisição do conhecimento. No entanto, a criança surda encontra-se limitada a este nível, ficando a aquisição da linguagem espontânea comprometida, uma vez que não a recebe, ou tem dificuldade em a receber no feedback auditivo (Baptista, 2010). Para tal, o conceito de surdez será abordado de seguida.

## 2.1. O conceito de Surdez

A evolução científica permitiu que a compreensão sobre a surdez sofresse algumas alterações ao longo do tempo, sobre a forma como é classificada ou categorizada. Nesta definição não se encontra patente apenas o conceito médico, mas também é vista como uma construção social pedagógica e psicológica.

A OMS (2012) define surdez como: *a incapacidade de ouvir bem como uma pessoa com audição normal. Pessoas com surdez podem ter problemas no ouvido ou serem totalmente surdos.*

O conceito de surdez, vai mais além de que uma incapacidade para ouvir. E como já referimos anteriormente o conceito de surdez pode ser visto como um conceito amplo não se centrando apenas numa visão médica, mas também numa visão sociocultural e psicológica. Assim sendo, a criança surda deve ser compreendida como um ser possuidor de especificadores culturais e linguísticos, característicos de uma cultura linguística e cultural, sendo necessária a construção da sua identidade (Spínola & Spínola, 2009) que vai influenciar a forma como experiencia o mundo. No entanto, e como refere Afonso (2008) esta construção da identidade é um processo de *afirmação positiva da diferença*. Para este autor, pode ser um tanto perigoso, uma vez que pode resultar num fechamento a *comunidade surda, cristalizando-a e não assumindo um diálogo intercultural com ouvintes e com Surdos de diferentes grupos étnico-culturais e sociais que se tornaria enriquecedor para todos.*

Surgem alguns dados na comunidade científica sob a forma como a identidade do Surdo é construída (Afonso, 2008):

- 95% das crianças Surdas têm pais ouvintes;
- a surdez é encarada de diferentes formas por ouvintes e Surdos;
- a maior parte das pessoas que vivem na sociedade são ouvintes;
- o diagnóstico da surdez é realizado muito tarde;
- raramente os surdos beneficiam de um atendimento precoce;
- grande maioria dos profissionais que trabalham com Surdos não sabem a LGP.

Outro fator importante para a construção da identidade surda é a experiência proporcionada pela comunidade ou pela existência de grupos fortes de Surdos.

## 2.2. Etiologia e Classificação da Surdez

O aparelho auditivo (ver Figura 1) é constituído por um conjunto de órgãos que funciona como facilitador da tomada de consciência das ondas sonoras produzidas no meio ambiente, permitindo ao indivíduo apreender a qualidade dos sons assim como a distância e a sua direção.

O som produz-se pela vibração de um corpo em meio elástico que penetra no ouvido, onde é ampliado ou atenuado até chegar ao ouvido interno.

Quando chega ao ouvido interno, as células recetoras da Cóclea transformam as vibrações sonoras em sinais elétricos que seguem para a medula e tronco cerebral e posteriormente, para o colículo inferior, através do nervo coclear (Santos, Santos, Neves, & Nunes, 2012). É através do tálamo que estes sinais alcançam o córtex auditivo, onde são captadas características como a frequência, a intensidade, a

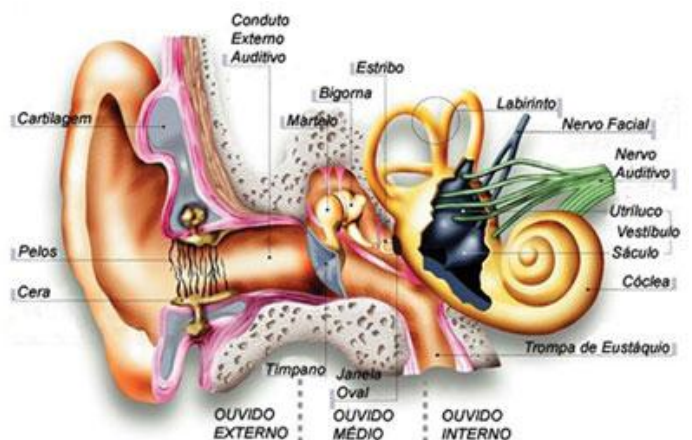


Figura 2: O Ouvido

qualidade e o significado (Carter, et al. cit in Santos, Santos, Neves, & Nunes, 2012). Assim sendo, a surdez é resultado de uma disfunção do processamento auditivo.

O grau de Surdez pode ser subdividido em: ligeira (1ºgrau), média/moderada (2ºgrau), severa (3ºgrau), profunda (total). Para compreender o nível da perda auditiva são realizados testes que permitem avaliar a intensidade do som (medida em decibéis (dB) e a frequência (medida em hertz (Hz)). Como se encontra ilustrado na tabela 1, o limite da audição é 0 dB, onde maior é o número, mais elevado será o som (Spínola & Spínola, 2009).

**Tabela 1:** Classificações da Surdez (Adaptado de: Spínola & Spínola, 2009)

<b>Grau</b>	<b>Perda</b>	<b>Em dB</b>	<b>Percepção Sonora</b>	<b>Causas Habituais</b>
Normal	0-20	0-15	Normal	
Ligeira	21-40	16-25	Não percebe a Voz sussurrada	Otite serosa
Leve		26-40	Pode perder as consoantes surdas	Perfuração timpânica
Média/Moderada	41-70	41-65	Percebe os sons mais sonoros da fala	Perda neurossensorial
Severa	71-90	66-95	Recorre à leitura labial para perceber uma conversa normal	Timpanosclerose
Profunda	91-119 = 90	>95	Só percebe se se gritar junto ao ouvido	Otite crónica
	91-100		Não percebe a fala, só ouve ruídos intensos	Anomalia do ouvido médio
	>100			Perda neurossensorial ou mista
Total	>120		Não ouve nada	

Quanto à etiologia da Surdez, achamos pertinente enunciar as suas causas divididas em três grupos (representados na tabela 2): Causas pré-natais; causa peri-natais e causas pós-natais.

**Tabela 2:** Etiologia da Surdez (adaptado de Spínola & Spínola, 2009)

<b>Causa Pré-natais:</b>	<b>Causa Peri-natais:</b>	<b>Causa Pós-natais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hereditárias (25% a 50% dos casos):</li> <li>• Malformações congénicos por infeções virais ou bacterianas intrauterinas (e.g. rubéola, sarampo, sífilis, citomegalovírus, herpes simplex, taxoplasmosse);</li> <li>• Intoxicações intrauterinas (e.g. álcool, drogas);</li> <li>• Alterações endócrinas (e.g. patologias da tiroide, diabetes);</li> <li>• Carências alimentares (e.g. vitamínicas);</li> <li>• Agentes físicos (e.g. raios-x, radiações)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumatismos obstétricos (e.g. hemorragias no ouvido interno ou nas meninges);</li> <li>• Anóxia;</li> <li>• Incompatibilidades sanguíneas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doenças infecciosas;</li> <li>• Bacterianas (e.g. meningites, otites);</li> <li>• Virais (e.g. encefalites, varicela);</li> <li>• Intoxicações (e.g. alguns antibióticos, ácido acetilsalicílico, excesso de vitamina D);</li> <li>• Trauma acústico (e.g. exposição prolongada a ruídos locais ou de trabalho);</li> <li>• Traumatismos cranioencefálicos (e.g. acidentes);</li> <li>• Causas desconhecidas ou idiopáticas (em grande percentagem)</li> </ul>

## **2.3. Impacto da Surdez no Desenvolvimento**

O ser humano quando nasce já vem programado para falar, andar e aprender, contudo é através da interação social que aprende as regras necessárias ao convívio em sociedade. O ser humano é um ser social e como tal, a interação social é um processo complexo que engloba o meio ambiente (e.g. contexto familiar, escola), e decorre ao longo de todo o ciclo de vida.

No caso da criança surda esta continua a apresentar as mesmas características inatas que a criança ouvinte, contudo os condicionantes linguísticos surgem como um obstáculo ao processo de socialização.

O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, torna-se uma mais-valia para professores e educadores, na medida em lhes fornece uma visão ampla do problema da criança surda, assim como coadjuvação de soluções alternativas para o problema.

A aquisição da linguagem em crianças surdas é mais lenta, percorrendo uma série de etapas. Nas crianças ouvintes, a aquisição segue um processo espontâneo e natural, mas o mesmo não sucede nas crianças surdas, tornando-se uma aprendizagem difícil que deve ser planificada de forma sistemática pelos educadores.

### **2.3.1. A linguagem da criança Surda**

Como refere Quadros (2008), algumas investigações americanas têm demonstrado que na aquisição da LGP estão inerentes processos semelhantes à da aquisição da língua oral.

A aquisição não é para estas crianças um processo espontâneo e vivido em situação natural de comunicação e troca de informação, é sim uma aprendizagem difícil que deve ser planificada de forma sistemática pelos adultos. A linguagem interfere praticamente em todas as dimensões do desenvolvimento da criança surda, a sua incapacidade de ouvir reflete-se particularmente no ajustamento social e académico. A criança precisa de ver a sua comunicação descodificada, para que se transforme em comunicação consciente. Para isso ela precisa de respostas às suas ações ou o estabelecer do código em interação com o outro. Assim ela verá que os seus movimentos fazem sentido.

Desta forma, a aquisição da linguagem nas crianças surdas dá-se de acordo com quatro estágios enunciados por Quadros (2008): Período Pré-linguístico; Estágio gestual; Estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

- **Período pré-linguístico:** Baseando-se nos estudos de Petitto e Marantte (1991), Quadros (2008) afirma que as primeiras formas de comunicação dos bebês são o balbucio (desde o nascimento até aos 14 meses). Assim, é possível fazer a distinção entre duas formas de balbucio; o oral e o manual, que se desenvolvem em conjunto. Após o nascimento os bebês, quer surdos, quer ouvintes, apresentam ambos as formas de balbucio, até um determinado período.
- **Estágio gestual:** Tem o seu início, na criança surda, por volta dos 12 meses até por volta dos 2 anos. Alguns estudos têm demonstrado que uma criança surda, filha de pais surdos, inicia o estágio por volta de 6 meses. Por sua vez, a criança ouvinte iniciaria a linguagem oral em torno dos 12 meses. Contudo, produção gestual inicial pode ser confundida com balbucio uma vez que a criança passa a produzir gestos diferentes de sinais. Todavia existe uma grande discussão em torno desta temática, uma vez que existem autores que defendem que antes dos dois anos, a criança não é capaz de usar a LGP. É confundido muitas vezes os gestos com um simples “apontar”.
- **Estágio das Primeiras Combinações:** surge por volta dos 2 anos. Este estágio centra-se na ordem usada na construção de frases. Nas crianças surdas existe uma limitação quanto às ligações lexicais e fonologias, além de serem inflexíveis quanto aos tempos verbais. Para tentarem corrigir esta situação, de forma inconsciente, as crianças surdas recorrem a duas estratégias: a incorporação de indicadores e a ordem das palavras (e.g. na utilização do pronome “tu” ao invés de “eu”).
- **Estágio de Múltiplas Combinações:** neste estágio que se dá por volta dos 2 anos e meio aos 3 anos, a criança surda inicia o desenvolvimento do processo de expansão do vocabulário e a usar fonemas

idiossincráticos para designar pessoas e objetos que estejam, ou não, presentes fisicamente no mesmo contexto que ela. As crianças utilizam verbos direcionais, pois pensam que estes fazem parte do seu vocabulário. Aos 4 anos, a LGP não está completa. A partir dos 5 ou 6 anos, as crianças surdas demonstram capacidade para corrigir os erros apresentados nestas associações.

### **2.3.2. Influência dos Implantes cocleares no Desenvolvimento da linguagem**

Como sabemos, o desenvolvimento de linguagem verbal oral está ligado à capacidade do canal auditivo em receber e transmitir informação até ao sistema nervoso central. A linguagem verbal oral é adquirida primeiramente através da modalidade auditiva, contudo, a perda auditiva irá dificultar o desenvolvimento e aquisição da linguagem. Os Implantes Cocleares<sup>7</sup> revolucionaram o tratamento e o prognóstico de crianças portadores de surdez neurosensorial de severa a profunda, tendo estas crianças recebido inúmeros benefícios (Quadros, 2008). Crianças que receberam este implante precocemente (antes dos 2 anos de idade), é esperado que alcancem o desenvolvimento da linguagem esperado para a idade, e como tal, facilitando a sua integração nos contextos escolares (Kim, Jeong, Lee, & Kim, 2010)

Tem-se verificado, que o crescente número de crianças implantadas numa idade precoce e inseridas em programas de reabilitação apresentam melhores resultados (c.f Tavares, 1998). Além de que, estas crianças desenvolvem capacidades linguísticas mais rapidamente, sendo que quando comparadas com outras não implantados, apresentam resultados mais elevados ao nível da aquisição da linguagem. Demonstram, assim, capacidades de aquisição da linguagem semelhantes à dos seus colegas ouvintes.

---

<sup>7</sup> Segundo Baptista (2005), aparelho que transforma sons e ruídos do meio ambiente em energia elétrica capaz de ativar sobre as transferências do nervo coclear, desencadeando uma sensação auditiva no indivíduo.



A investigação científica nos últimos anos, tem demonstrado os benefícios do implante no desenvolvimento da linguagem. Assim sendo, de seguida apresentamos alguns exemplos a nível nacional.

Tavares (2012) realizou um estudo onde pretendia compreender se um grupo de alunos surdos pré-linguísticos, do 3.º ciclo do ensino básico, com implante coclear apresentam um melhor desempenho no domínio do português escrito comparativamente aos alunos surdos que não são implantados. Os resultados obtidos, confirmaram que o desempenho do português escrito, em surdos com implante coclear é superior aos sem implantes. Importa salientar que estes alunos com implante coclear tiveram um percurso bilingue, o que promove competências para um melhor desempenho no discurso escrito.

Noutro estudo, Alves (2010) tem como objetivo estudar o desempenho de crianças portadoras de implante coclear a nível linguístico e em tarefas de processamento auditivo central, tendo em conta a influência da idade que a criança tinha quando foi implantada. A amostra era constituída por 10 crianças com surdez profunda bilateral congénita, entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo que 7 foram implantadas antes dos 2 anos e 3 implantadas após essa idade. Os resultados vieram demonstrar que o desempenho de crianças portadoras de implante coclear ao nível linguístico e processamento auditivo central, eram superiores.

Após observarmos estes resultados concordamos com Tavares (2012) que defende que existe uma grande variedade de fatores que condicionam o processo de recuperação destas crianças: *o tempo de privação auditiva, a idade em que é realizado o implante, o tempo do seu uso, a qualidade e quantidade de informação proveniente do processador de fala, o modo de comunicação privilegiado, o ambiente sócio linguístico familiar, a gestão educativa, os esforços conjuntos da família, professores, terapeutas e audiologistas e a capacidade de processamento da informação.*

Por último, devemos reforçar a perceção dos pais face aos seus filhos implantados. Assim, Nicholas e Geers (2003) procuraram, examinar o ajustamento psicossocial de 181 crianças surdas em idade escolar, a quem foi colocado um implante coclear aos 4 ou mais anos, com a aprovação dos pais.

Os relatos apresentados pelos pais sobre o desenvolvimento sócio-emocional e os comportamentos das crianças quer em contexto escolar, quer em contexto familiar, foram conducentes com a literatura, ou seja, mostraram bons resultados quanto ao nível de adaptação à linguagem e uma diminuição de problemas de aprendizagem e comportamentos desajustados.

Em conclusão, a criança surda beneficia sempre com o implante coclear no seu desenvolvimento linguístico. Não podemos deixar de fora o papel da LGP, na medida em que para muitos destes alunos é a sua primeira língua, e como tal deve ser respeitada. Sem esquecer o contexto, pois o desenvolvimento da comunicação depende em grande parte do ambiente linguístico que o rodeia.

**Capítulo 3**  
**Educação das Crianças surdas**

Sabemos que as crianças surdas apresentam dificuldades em comunicar com outras crianças ouvintes inseridas no seu grupo social, sendo o atraso de linguagem, um fator comprometedor que acarreta consequências emocionais, sociais e cognitivas.

Consideramos que a Língua é um instrumento transversal fundamental ao desenvolvimento como ser humano. Assim, surge a necessidade de criar um programa pedagógico que atenda as dificuldades sentidas pela população alvo, tendo em conta o seu estágio desenvolvimental. Trata-se assim de diferenciar uma resposta baseada no princípio de igualdade. É assente neste princípio, que emerge a prática educativa bilingue, reconhecida como a modalidade mais indicada para o ensino dos surdos. É através da LG que os surdos constituem uma comunidade linguística e uma cultura minoritária diferente.

### **3.1. As crianças surdas e as Aprendizagens formais**

Durante muitos anos o Oralismo era o método empregue para o ensino de alunos surdos (Gonçalves, 2005; Sim-Sim, 1998). Como reflete Quadros (2008) o Oralismo apresenta maus resultados quanto ao desenvolvimento da linguagem em crianças surdas. A maioria das crianças que chega ao ensino escolar, apresenta uma linguagem verbal pouco desenvolvida (Cabral, 2009) e o processo de leitura terá que ser maioritariamente via visual-semântica.

Num estudo realizado, Duffy, (1987) afirma que a criança surda ensinada segundo este método apenas consegue captar 20% da mensagem, para além de que a sua produção oral não é compreendida por pessoas com quem pouco convive (cit in. Quadros, 2008).

### **3.2. Problemas de Aprendizagem na Criança com Surdez**

Como sabemos, a criança surda necessita de um apoio especial na escola, não só para que seja integrada no meio, mas também para a efetividade da sua aprendizagem. Contudo, os problemas de comunicação surgem como obstáculo a este processo.

Assim, Góes (1999) começa por apontar que apesar da criança passar por um longo período de escolarização, continua a apresentar dificuldades no emprego da linguagem escrita.

Em Portugal existem poucos estudos sobre os problemas de aprendizagem destes alunos (Sim-Sim, 1998), o que seria pertinente compreender quais os problemas dos alunos portugueses com o intuito de procurar soluções alternativas. Apesar disso, sabemos que o ensino de crianças bilingues implica o recurso a múltiplos meios de comunicação: recursos linguísticos e não linguísticos, combinados com gestos, oralização, leitura oral-facial, gestos, linguagem escrita. É recomendado que esses recursos sejam ajustados às necessidades dos alunos.

Sabemos, que na aprendizagem do português, a criança surda irá encontrar grandes problemas. Ao nível do português falado, poderá conseguir ler algumas palavras.

Quando a criança entra para o período escolar as suas capacidades de linguagem continuam a desenvolver-se. É esperado que aos 6 anos as crianças usem uma gramática complexa e um vocabulário constituído por várias palavras, mas precisam ainda de dominar aspetos peculiares da linguagem (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Este processo pode-se tornar um tanto complexo para uma criança ouvinte, sendo ainda mais complicado para a criança surda.

Quando uma criança surda se inicia na aprendizagem, utiliza os mesmos mecanismos da criança ouvinte, só que com a presença de diferenças acrescidas, como a pobreza de vocabulário, o baixo conhecimento da estrutura sintática, obstáculos no acesso ao código fonológico e restrição da capacidade de previsão, de dedução e de organização (Sim-Sim, 2005). Estes fatores são importantes para a aquisição do português escrito.

Góes (1999) afirma, que existe alguma dificuldade em seguir as regras de construção do Português, nomeadamente o uso inadequado ou omissão de proposições; terminação verbal não-correspondente à pessoa do verbo; inconsistência tempo e modo verbal; flexão inadequada de género em adjetivos e artigos; uso incorreto do pronome pessoal; grande quantidade de nomes e verbos, fraca utilização de artigos, conjunções, entre outros, um vocabulário

débil, a incorreta utilização do tempo, género, número e pessoa nas frases, problemas na escrita de frases mais complexas e na utilização de pronomes, incoordenação de ideias e na exposição dos parágrafos, a má colocação dos sinais de pontuação, as frases estereotipadas e erros de omissão, substituição, adição e desordem na escrita das palavras.

Esta autora concluiu que os alunos surdos apresentavam dificuldades em questões sintáticas e morfológicas. Isto sucede, pois existem limitações ao nível do vocabulário: a) são desconhecidas as correspondências, em português para determinados gestos; b) e a ausência, em LGP que corresponda a itens lexicais existentes na LP. Assim, o vocabulário é apontado como a causa principal da falta de coesão e coerência entre textos escritos.

A autora, aponta ainda outro problema encontrado na aprendizagem, que é a inflexibilidade dos alunos no funcionamento semântico face às palavras já dominadas no português (e.g. durante a leitura o aluno tem que operar com a polissemia das palavras). O que sucede é que o aluno surdo acaba por ocupar o lugar, da palavra que falta, com outra sem sentido (e.g. “lobo fugiu muito mato”). Como Sim-Sim (2005) refere: *Ensinar a ler significa ensinar a extrair significados de cadeiras gráficas que representam cadeiras fónicas de uma língua natural; ensinar a escrever significa ensinar a produzir cadeiras gráficas dotadas de significado, de acordo com a estrutura dessa língua.*

Por último, devemos considerar que para um aluno surdo aprender a ler, é necessária maturidade cognitiva (Lourenço, 2005). Desta forma são necessárias capacidades cognitivas diferentes das dos alunos ouvintes, pois para estes últimos a comunicação é o resultado de um processo adquirido por meio natural e comunicativo.

Compreende-se assim que ensinar uma criança a ler impõe desafios, pois não se pode partir da mobilização do conhecimento da língua oral. Esta aprendizagem é realizada pelo vocabulário ao qual a criança surda acede, e a uma estrutura gramatical da língua, chegando assim ao conhecimento dessa língua (Baptista, 2010; Sim-Sim, 2005; Afonso, 2008; Góes, 1999).

### 3.3 O Bilinguismo na Educação dos Surdos

Na situação bilingue dos surdos, e como já foi salientado anteriormente, a primeira Língua a ser adquirida é a Língua Gestual Portuguesa sendo a Língua Portuguesa, na sua forma escrita, a 2ª Língua. Esta situação acarreta dificuldades às escolas, uma vez que para estes alunos serem inseridos em contexto escolar é necessária a mudança efetiva dos planos curriculares, que correspondam às necessidades dos alunos surdos. A 7 de janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei nº3, que assenta essencialmente, na criação de uma rede de agrupamentos de escolas/ escolas secundárias de ensino bilingue para alunos Surdos, o que reforça a necessidade da criação de escolas de referência para a concentração de alunos surdos em comunidades linguísticas. Estão assim criadas as condições necessárias para a emergência das EREBAS.

Com efeito, os alunos surdos do ensino básico e secundário têm a oportunidade de realizar o seu percurso numa turma com alunos ouvintes, de forma a desenvolverem a LGP e tendo por objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares que sejam adequadas às idiossincrasias do aluno surdo promovendo e potenciando o desenvolvimento linguístico e social. A LGP passa a ser desenvolvida como a 1ª Língua. Enfatizando o artigo 23.º, ponto 1, a educação dos Surdos *deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.*

O Artigo 23.º ponto 25 delimita os objetivos que as escolas devem cumprir, e passamos a enumerar:

- a) *Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;*
- b) *Assegurar o desenvolvimento do português escrito como segunda língua dos alunos surdos;*
- c) *Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos*

*equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;*

- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;*
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;*
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;*
- g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;*
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.*

È de ressaltar no artigo 23.º, ponto 10, que o processo de aprendizagem só está completo quando a família se encontra envolvida.

### **3.3.1 A Educação Bilingue e o Ensino da Leitura e da Escrita**

Como já temos vindo a referir o ensino bilingue tem como princípio base, o reconhecimento de que a LGP é a língua natural dos alunos surdos, e sendo a sua segunda língua o Portuguesa (Afonso, 2008; Ainscow, 1995; Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009; Baptista, 2010; Góes, 1999; Sim-Sim, 2005). Assim a LGP irá ser a base que irá permitir a aprendizagem de uma segunda, podendo ser na sua forma escrita ou oral.

O bilinguismo surge como uma proposta educativa apresentada pela EREBAS que disponibilizam esta metodologia de aprendizagem em duas línguas no contexto escolar. Vários autores afirmam que esta metodologia, se apresenta como a mais adequada para estas crianças (Ainscow, 1995; Baptista, 2010; Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009; Quadros, 2008). Assim sendo, a escola deixa de enfatizar uma metodologia exclusivamente oral, para passar a uma metodologia bilingue (competências e performance sobre duas línguas).



Assim, o bilinguismo encontra-se ancorado no conhecimento e respeito da Língua Gestual / Língua Oral, apresentando-se como uma solução à criança surda, através do desenvolvimento de ferramentas que facilitem a comunicação, um desenvolvimento cognitivo ideal, uma aquisição de conhecimento do mundo, um contacto linguístico com o que a rodeia, bem como permite um processo de aculturação (Almeida, 2005; Gonçalves, 2005). É um percurso de comunicação intercultural, em que o aluno começa a compreender o outro, mas também, do que é crucial da compreensão de si própria. (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Baptista (2010) aponta dois argumentos importantes na compreensão e aquisição da LGP: *(i) as crianças surdas, postas num ambiente de língua gestual, aprendem esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes aprendem a sua língua materna oral; e (ii) os gestos da língua gestual constituem um código linguístico específico tão útil, rico e complexo como qualquer língua oral.*

Se a língua Oral é adquirida de forma sistemática pelas crianças ouvintes, a LGP também pode ser adquirida da mesma instância.

Para que o bilinguismo possa ser uma prática corrente no ensino, é necessário ter em conta que a criança surda deverá ser posta em contacto com a LGP através de interlocutores surdos, ou ouvintes que sejam competentes nessa metodologia linguística (Baptista, 2010). Desta forma, a língua oral ou escrita será trabalhada segundo os princípios da aprendizagem de uma segunda língua. A língua gestual tem assim objetivo de facilitar a aprendizagem, para além de que permite à criança surda comunicar com a língua majoritária do seu grupo social. É necessário que a criança surda tenha contacto com LGP precocemente (Sim-Sim, 2005). Aliás, como defende Chamberlain e Mayberry (2008), a aquisição precoce da LGP como a primeira língua constitui um alicerce para uma aquisição posterior da segunda língua, isto é o português escrito (cf. in Silva, 2010).

O bilinguismo, não facilita apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também, o desenvolvimento de um autoconceito mais positivo (Baptista, 2010).

Como sabemos, a educação dos surdos deve ser percebida numa perspectiva sócio-antropológica. Assim, o bilinguismo emerge como uma proposta educacional bicultural, na medida em que a criança surda tem a sua própria cultura, assim como a criança ouvinte a sua. Desta forma, permite à criança surda um acesso rápido à cultura surda e da cultura ouvinte, fazendo parte, assim, de duas culturas (Quadros, 2008).

Com efeito, o aluno passa a ser visto como um todo. A comunidade de surdos, educadores, familiares, quer sejam ouvintes ou surdos, o meio social em que vivem passam a estar envolvido na educação (Fernandes, 2003). Esta iniciativa da educação passa a estar abraçada com a integração e a vinculação do indivíduo ao meio sociocultural a que pertence (Gonçalves, 2005).

### **3.3.2 Estratégias Educativas**

Vários autores (e.g. Afonso, 2008; Ainscow, 1995; Baptista M. M., 2010; Cabral, 2009; Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009) têm apontado para a necessidade de um ensino precoce a crianças surdas. Esta necessidade de implementar programas cedo, surge com intuito de que esta criança atinja o seu potencial máximo como ser humano e que realize uma escolaridade com sucesso.

Portanto, e sem esquecer o papel do professor torna-se imperativo fazer corresponder a aprendizagem ao estágio em que o aluno se insere, para que este tenha as competências necessárias para organizar cognitivamente as suas ideias ou o conteúdo que lê e escreve.

Desta forma, existe uma necessidade de perpetuar o português gestual e escrito em conjunto. O papel do professor/educador deve ser visto aqui como uma mais valia, pois é este que vai fazer as traduções necessárias, em LGP para assegurar que todo o sentido das frases é compreendido pelo aluno surdo, sem esquecer que a língua escrita, nesta etapa do desenvolvimento, é um meio circunscrito apenas à sala de aula, tendo o professor que realizar os esforços necessários à proliferação da mesma (Cabral, 2009). A atenção dos professores

deve estar direcionada para a leitura de textos em conjunto com as crianças, traduzindo-os para LGP, tendo sempre presente a necessidade de dar uma explicação para as características gramaticais dessas traduções, pois é assim que as crianças começam a apreender as características do texto narrativo e a sequência dos acontecimentos.

Sim-Sim (2005), sugere que os educadores devem centrar os seus esforços na criação de rotinas que facilite à criança a compreensão do que é a LGP ancorando-se em atividades de leitura e escrita informal. Estas atividades devem permitir à criança desenvolver os seus conhecimentos sobre a função, a utilidade e a organização gráfica da escrita.

Assim apresentamos algumas estratégias que podem ser empregues na prática educativa. De salientar, que as estratégias devem ser adequadas às reais necessidades das crianças, para além de serem diversificadas, significativas, ativas, socializadoras e muito importantes, devem ser integradoras. Algumas das estratégias a ser usadas passam, e como já referimos anteriormente, pela leitura de textos, promovendo a capacidade de reconhecer a sequência de acontecimentos, as personagens, o tempo, o espaço, o diálogo, os narradores, entre outras (Cabral, 2009). A antecipação do final das histórias, pode ser outra estratégia a ser usada. Quanto à escrita, esta pode ser uma tarefa um tanto maçadora, pelo que deve ser dada total liberdade para a produção livre (Cabral, 2009). O trabalho em pares também pode ser visto como benéfico, na medida em que permite o desenvolvimento de competências sociais.

Outra estratégia passa pela procura de material escrito, em locais exteriores à escola, e estabelecimento de conversas em LGP sobre o material escrito encontrado; realizando jogos de adivinhação (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Atualmente, existem programas informáticos que podem ser muito úteis para as crianças surdas, pois ajudam na monitorização da leitura. Contudo estes programas devem estar adequados à sua idade e às competências de leitura já alcançadas.

Em conclusão, e como já referimos anteriormente, algumas destas estratégias devem ser aplicadas o mais precocemente possível, pois quanto maior for o conhecimento prévio do aluno sobre o Português, melhor será a sua capacidade de dar sentido a um texto, assim como a previsão do significado do que lê, sendo esta a sua principal porta de entrada no discurso escrito (Cabral, 2009).

# **II. Parte**

## **Estudo Empírico**



**Capitulo 4**  
**Metodologia**

Sabemos que o Português tem um papel fundamental e transversal a todas as aprendizagens das várias áreas curriculares, o que contribui de modo determinante, pois a aquisição e o desenvolvimento da língua irão acompanhar o aluno durante o seu percurso académico, sendo uma ferramenta essencial ao sucesso escolar dos alunos.

Como tal sucede, alguns dos alunos que frequentam a escola básica estão categorizados como NEE, o que torna necessário proceder a um conjunto de alterações que permitam ultrapassar o insucesso escolar e tendo também como objetivo a inclusão.

Assim, a educação dos alunos surdos, e como refere o Decreto-Lei nº 3/2008 e a declaração de Salamanca, *passa pela salvaguarda do direito ao acesso à educação na língua gestual do seu país, salientado o facto de a educação dos surdos poder ser ministrada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais em escolas de ensino regular* (DGE, 2012).

As crianças e jovens com surdez profunda ou severa devem ter oferta de um modelo de ensino bilingue de qualidade. Um modelo promotor de competências linguísticas que favoreça o desenvolvimento da LGP.

A nossa investigação parte do princípio que através do ensino bilingue, existem diferenças significativas em relação ao nível de desempenho no domínio do Português Escrito, no aluno surdo com implante coclear. Sendo a nossa questão:

**De que forma o ensino bilingue contribui para o desenvolvimento e aquisição de competências do português escrito, num aluno surdo com implante coclear?**

De seguida iremos explicar a nossa metodologia que se centra na realização de um estudo de caso de uma aluna com surdez profunda bilateral, a qual foi submetida a um implante coclear em 2007.



## 4.1. Objetivos e Procedimentos

Para a condução da nossa investigação propomos os seguintes objetivos como orientadores:

- **Avaliar as capacidades comunicativas da aluna e o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;**
- **Desenvolver capacidades comunicativas da aluna e o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;**
- **Proporcionar à aluna a presença de Intérpretes de LGP;**
- **Assegurar o apoio ao nível da terapia da fala**

A metodologia do presente trabalho, segue um formato de estudo de caso, já que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89). O caso da “M” foi escolhido devido às suas características particulares que o torna especialmente interessante de serem estudados. O estudo de caso é uma ferramenta que nos permite estudar um fenómeno para o qual existe pouca informação. Para a realização de um estudo de caso seguimos uma abordagem qualitativa, onde obtemos resultados descritivos provenientes do contacto direto com a situação de ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

Este caso foi selecionado de acordo com alguns critérios previamente estabelecidos: o grau de surdez; se a surdez é pré-linguístico ou não, ou seja, se o aluno já era surdo aquando do nascimento; a forma de comunicação e o tipo de percurso académico.

## **4.2. A Recolha de dados**

Aquando do início da realização deste projeto, foi necessário a formalização de pedidos de autorização junto dos órgão de gestão e estabelecimento de ensino, da EREBAS, assim como as devidas autorizações ao encarregado de educação da aluna em questão.

Procedemos à recolha de documentos que achamos pertinentes para percebermos de que forma o ensino do bilinguismo influencia o desenvolvimento de competências no domínio do Português escrito. Para tal, apoiamo-nos no programa educativo individual - PEI -(ver anexo 6); planificações das atividades curriculares e de apoio educativo e legislação.

De forma a perceber a evolução do ensino do bilinguismo realizamos três modalidades de avaliação ao longo do ano (ver anexo: teste 1, teste 2, teste 3) que foram estabelecidas de acordo com a avaliação das competências a atingir pelo aluno surdo na aquisição da LP como segunda língua.

## **Capitulo 5**

### **Caraterização da Aluna “M”**

## 5.1. Participante

A aluna “M” sobre a qual incide o presente estudo, é uma menina de 9 anos e 11 meses, que reside com os pais e dois irmãos do sexo masculino. O seu irmão mais velho também é surdo. Ao analisarmos os antecedentes familiares, verificamos que existe histórico de surdez. Aos três anos de idade, “M” foi enviada à consulta externa de ORL, no Hospital Maria Pia para avaliação da audição. Realizou testes comportamentais, que sugeriam a existência de surdez bilateral profunda de provável etiologia congénita. Foi prescrita prótese auditiva bilateral, que começou a utilizar desde janeiro de 2006 e foi encaminhada para terapia da fala. No entanto a evolução na linguagem oral não se verificou. Foi sujeita a implante coclear a 5 de junho de 2007 no serviço de ORL do Centro Hospitalar de Coimbra. Iniciou programação do processador da fala em julho de 2007, na Unidade de Implantes cocleares do Centro Hospital de Coimbra (CHC), processo que decorreu até 31/10/2007.

Começou a terapia da fala e reabilitação auditiva individualizada na área habitacional. Este programa de reabilitação foi efetuado por um terapeuta da fala, com base na avaliação da fala e nas capacidades auditivas, como o apoio e cooperação da unidade de implantes cocleares do CHC sempre que necessário.

Atualmente, continua a usufruir de consultas regulares de otorrinolaringologia no CHC na qual continua o processo de reabilitação áudio-oral, em duas componentes:

- 1) Componente auditiva – deve ser efetuado um percurso progressivo pelas seguintes etapas.
  - a. Perceção do som/não som (ritmos, tempos sonoros);
  - b. Discriminação de vogais (monossílabos com significado);
  - c. Discriminação de palavras;
  - d. Identificação do significado simbólico dos sons;
- 2) Produção de fala
  - a. Controlo do ciclo respiratório

- b. Modulação da produção sonora
- c. Produção de sons com significado

## **5.2. Informação Médico-Audiológica**

A “M” apresenta problemas ao nível da estrutura do ouvido interno, estando a função auditiva, nomeadamente a discriminação da fala afetada, bem como, a perceção auditiva. Apresenta limitações significativas ao nível das funções da voz, articulação, fluência e ritmo da fala. Em relação às funções mentais específicas tem dificuldades em manter a concentração. Demonstra dificuldades em tomar decisões, no pensamento abstrato na concetualização, categorização e flexibilidade cognitiva. Apresenta défice nas funções cognitivas. Demonstra compromisso ao nível da receção da linguagem oral, bem como dificuldades ao nível da expressão oral, considerada dispraxia grave. Em termos de atividade e participação, revela dificuldades ao nível da captação de estímulos auditivos nomeadamente a voz humana, em diálogo ou a ouvir uma história, dificuldades em utilizar as palavras, símbolos expressões e frases, em compreender as mensagens faladas, em comunicar e receber mensagens, e em manter uma conversação.

No que concerne à aquisição de competências para compreender palavras e frases escritas, tem dificuldade em aprender ações básicas para compreender o significado das palavras e textos escritos, em adquirir competências básicas para escrever palavras e frases e em aprender competências aritméticas para o uso de operações de adição, subtração e multiplicação. A aluna manifesta dificuldade em concentrar intencionalmente a atenção em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que a distraem.

Apresenta muitos ganhos com o aparelho auditivo – implante coclear – que usa diariamente, facilitando o seu desempenho académico (ver anexo 6).

### **5.3. Modo de Comunicação**

A “M” só começou a utilizar a língua gestual no segundo ano, quando entrou na atual EB1. Com a família, uma vez que não teve um contacto precoce com a LGP apenas usavam a língua oral.

Atualmente, domina as duas línguas, a LP e a LGP. A “M” é capaz de empregar as duas línguas nas diversas atividades propostas e consoante a sua necessidade.

### **5.4. Informação Pedagógica (Percurso Educativo)**

A “M” começou a frequentar o Ensino Pré-Escolar no terceiro período do ano letivo de 2005/2006, como intervenção precoce, por ser portadora de surdez. A integração decorreu de forma gradual, três vezes por semana.

Em 2006/2007 frequentou o Jardim a tempo inteiro. Durante o mês de setembro e outubro porque estava em período de programação (devido ao implante coclear), só vinha ao Jardim uma vez por semana. A frequência contínua deu-se a partir de novembro de 2007.

Depois de vários esforços feitos, no sentido de se regularizar a situação, em prol do sucesso da aluna, esta ingressou na unidade de apoio a alunos surdos onde beneficia do apoio de uma professora especializada no grupo 920, de sessões individuais de terapia da fala e de língua gestual. A aluna encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade, numa turma do ensino regular, desta EB1, tendo frequentado o ano transato noutra escola (ver anexo 6).

## **Capítulo 6**

### **Apresentação e Análise dos Resultados**

O Decreto-Lei nº 3/2008, preconiza um modelo de escola inclusiva que salvaguarda o direito de igualdade de oportunidade, e apresenta o modelo bilingue para a educação de alunos surdos em escolas de referência. O bilinguismo é apresentado como um modelo específico de educação em que a primeira língua é a LGP. Dito isto, ao analisarmos os normativos oficiais e as diretrizes originárias do Ministério da Educação torna-se evidente que as orientações referidas no decreto-lei n.º 6/2001- I série –A, n.º 15, de 18 de janeiro, artigo 8.º estão direcionadas à necessidade de se formalizar a aprendizagem do português como segunda língua: *As escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português.* O mesmo decreto-lei, Artigo 10.º reflete sobre Educação Especial afirmando: *1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial; 2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais área de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde; 3 — O disposto nos números anteriores é objeto de regulamentação própria.*

Relativamente ao ensino da Língua Portuguesa devemos ter sempre presente, que o ensino do português, não se cingirá apenas à disciplina mas também à sua utilização nas outras áreas curriculares e no dia-a-dia. Como é uma competência transversal, a apropriação da Língua Portuguesa, por parte do aluno surdo, permitirá o seu desenvolvimento académico de forma harmoniosa.

Através do Currículo Nacional do Ensino Básico (2012), conseguimos identificar uma série de competências essenciais ao domínio da língua portuguesa (ver Quadro1).



O programa curricular de LGP do ensino básico (2007) expõe a LG como uma língua que *deve estar sempre presente no horário escolar*. Pois é nesta etapa que o aluno começa a desenvolver as suas competências de LP, para além do conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo que o rodeia. Para tal, O programa curricular de LGP do ensino básico (2007) apresenta-se como uma ferramenta que permite a aquisição e o desenvolvimento de competências fundamentais a LP, desta forma apresenta um conjunto de fatores que orientam o sucesso do Bilinguismo:

- uma carga horária equivalente a LP, pois só assim é possível trabalhar alguns conteúdos específicos a LGP;
- as turmas de alunos Surdos devem ser pequenas com recurso a estímulos visuais de forma a facilitar o processo de aprendizagem;
- as características etárias e comunicativas devem ser tidas em consideração na constituição das turmas, de forma a facilitar o processo ensino/aprendizagem e o sentimento de pertença a um grupo de pares;
- a avaliação pode ser efetuada através de registo em vídeo,
- a escola deve possuir recursos visuais adaptados a estes alunos, no sentido de facilitar o seu acesso à informação (campainhas luminosas, computadores com internet, etc.).
- os materiais de apoio que se relacionem direta ou indiretamente com as pessoas Surdas, são fundamentais para a compreensão da sua língua e Cultura;
- esta disciplina terá de ser lecionada por modelos linguísticos culturais e por adultos Surdos falantes nativos de LGP e possuidores de uma identidade intrínseca à pessoa Surda.

Este programa apresenta as componentes de *Interação em LGP, Literacia em LGP, Estudo da Língua, LGP Comunidade e Cultura*, como competências nucleares fundamentais à aquisição e desenvolvimento de competências da LGP assim como essenciais às idiossincrasias de cada aluno e da cultura dos surdos.

O PEI, foi outro documento a que recorremos. Aqui são identificáveis uma série de competências individualizadas que se pretende que a aluna adquira ou desenvolva (ver anexo 6):

- Desenvolver as competências da comunicação nas suas vertentes de expressão oral e escrita;
- Aplicar de forma adequada os conceitos apreendidos;
- Desenvolver a atenção/concentração;
- Treinar a memória auditiva e visual;
- Treinar a memória de curto e longo prazo;
- Estimular e reforçar as competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

Serão utilizadas várias estratégias:

- Escrever os pontos-chave no quadro;
- Utilizar software adequado;
- Fornecer fichas curriculares claras e com boa apresentação visual;
- Ler a ficha oralmente;
- Permitir que trabalhe em pares ou em pequeno grupo na realização das tarefas curriculares;
- Dar mais tempo para a realização das tarefas;
- Simplificar os conceitos;
- Permitir que realize novamente a mesma ficha de avaliação, dando-lhe oportunidade de melhorar os resultados;
- Diversificar os instrumentos de avaliação de forma a permitir demonstrar os conhecimentos.

Estas competências são transversais a todas as áreas curriculares, e funcionam como adequações curriculares, atendendo ao nível de desempenho da aluna.

Para perceber se estas competências estão a ser atingidas, a aluna será avaliada todos os períodos, por todos os intervenientes no processo educativo.

O Programa Educativo será avaliado trimestralmente e no final do ano letivo, pelos mesmos intervenientes. Serão sugeridos os reajustes necessários na planificação e programação, atendendo aos progressos da aluna.

Por ultimo, não devemos esquecer o papel do professor de LGP, pois este deve ser capaz de adequar o Currículo às necessidades e capacidades dos seus alunos, desenvolvendo atividades pedagógicas, para que o aluno atinja o sucesso.

## 6.1. Resultados da Prova de Avaliação de Português

Com efeito, não existe até ao momento, um programa oficial de português como segunda língua, para surdos. As três provas da aluna, foram realizadas em contexto de sala de aula, com ausência de intérprete, obedecendo a três domínios consagrados no Currículo Nacional do Ensino Básico (2012):

- **Compreensão da leitura:** refere-se à relação entre o aluno e o texto, isto é, o aluno reconstrói o significado do texto. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair e reter informação que permita a construção de conhecimento.
- **Conhecimento explícito da língua:** refere-se às competências relativas ao conhecimento do léxico do português, relações semânticas e aplicação de regras sintáticas e de conjugação verbal. Este é um domínio transversal pois na compreensão escrita o aluno implicitamente revela conhecimentos de ordem morfológica, sintática e semântica e ao exprimir-se por escrito mostra o conhecimento e aplicação das regras gramaticais da língua.
- **Expressão Escrita:** entende-se por o domínio de técnicas de escrita, que permite ao aluno conceber textos com diferentes objetivos comunicativos e conhecimento de técnicas básicas de organização textual. Esta competência implica processos cognitivos e linguístico complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto.

Como não encontramos nenhum conjunto específico de competências a adquirir pelos alunos surdos, baseados nos domínios anteriormente referidos,

guiamo-nos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, onde encontramos as competências nucleares de Língua Portuguesa do 1º ciclo do ensino básico enunciadas no Quadro 1 e pelo PEI.

**Tabela 3:** Competências nucleares de português no 1º ciclo do ensino básico a serem desenvolvidas pelos alunos surdos (retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico, 2012):

<b>Compreensão da Leitura</b>	<b>Conhecimento Explícito da Língua</b>	<b>Expressão Escrita</b>
<p><b>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do português.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do português</li> <li>• Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do português e conhecimentos de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação</li> </ul>	<p><b>Desenvolvimento da consciência linguística com objetivos instrumentais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita</li> <li>• Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas</li> </ul>	<p><b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos</li> <li>• Conhecimento de técnicas básicas de organização textual</li> </ul>

de objetivos

comunicativos

**Aprendizagem dos  
mecanismos básicos de  
extração de significados**

- Capacidade para decifrar formas automáticas de cadeias grafemáticas para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto,
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias de grafemáticas e para a extração de informação de material escrito

À medida que o aluno vai progredindo no seu percurso escolar, o mesmo sucede com as competências. As competências de um ano para o outro deverão ter diferentes graus de aprofundamento, sem esquecer que as competências referidas nos anos anteriores continuam a ser trabalhadas. Desta forma, o primeiro teste foi construído com as competências que era esperado que a aluna tivesse desenvolvido.

Para cada teste foi dada uma cotação qualitativa a cada resposta (ver Tabela 3), não satisfaz (NS), satisfaz (S), bom (B), Muito bom (MB). De acordo com os resultados obtidos ao longo dos três momentos de avaliação, verificamos a existência de diferenças significativas, quando comparamos o primeiro momento de avaliação com os restantes. Seguindo uma análise mais macro dos resultados, torna-se evidente a evolução da aluna “M” ao longo do ano. Assim, verificamos no primeiro teste a dificuldade da aluna na realização de alguns exercícios relativos ao domínio da compreensão da leitura/escrita e o conhecimento explícito da língua. Comparativamente aos restantes testes, destacámos o teste 3, pois para além de observarmos uma melhoria ao nível das competências ligadas ao domínio do português, a “M” demonstrou um excelente desempenho, ultrapassando assim algumas dificuldades sentidas anteriormente. Ao olharmos para o Gráfico 1: Resultados da Prova de Avaliação de Língua Portuguesa observamos a evolução da “M”.

Para uma melhor compreensão dos resultados, iremos de seguida afunilar cada domínio individualmente.

**Tabela 4:** Grelha de Correção das Provas de Avaliação de Português

<b>Compreensão da Leitura</b>			<b>Conhecimento Explícito da Língua</b>			<b>Expressão Escrita</b>		
<b>Cotação o 1ºteste</b>	<b>Cotação o 2ºteste</b>	<b>Cotação 3ºteste</b>	<b>Cotação 1ºteste</b>	<b>Cotação o 2ºteste</b>	<b>Cotação o 3ºteste</b>	<b>Cotação o 1ºteste</b>	<b>Cotação o 2ºteste</b>	<b>Cotação o 3ºteste</b>
MB	MB	MB	S	MB	MB	NS	B	MB
NS	NS	MB	NS	S	MB			
MB	MB	MB	NS	MB	MB			
NS	NS	MB						
NS	MB	MB						
NS	MB							
NS								



### 6.1.1. Domínio da Compreensão da Leitura

De acordo com os resultados obtidos nos três testes (ver Tabela 3), existe uma diferença significativa entre o primeiro elemento de avaliação comparativamente com os outros dois elementos de avaliação.

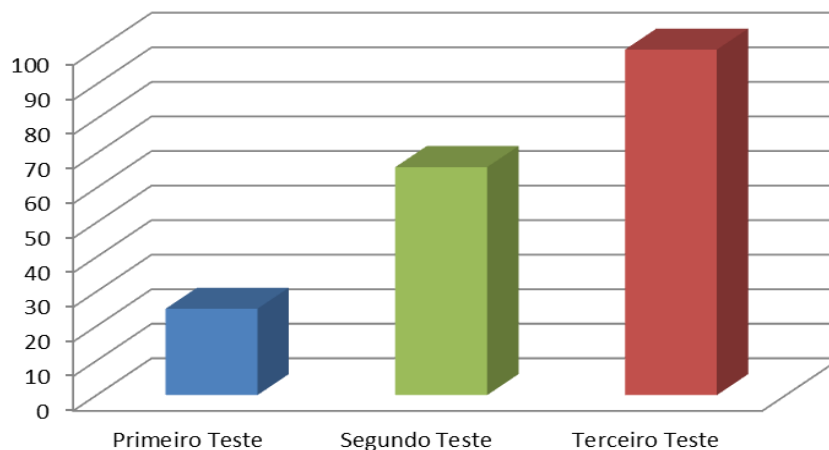
No primeiro teste a “M” apresenta dificuldades na compreensão da leitura, nomeadamente na capacidade de extrair e reter a informação essencial do texto.

No segundo e terceiro teste, a aluna demonstrou ter atingido as competências necessárias ao segundo ano de escolaridade, tendo desenvolvido a capacidade para ler com alguma clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados; compreender o essencial dos textos lidos e ler textos variados com fins recreativos (ver tabela 4 e gráfico 2).

**Tabela 5:** Correção da Prova de Português no domínio da Compreensão da Leitura

Primeiro Teste		Segundo Teste		Terceiro Teste	
Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação
1	MB	1.1	MB	1	MB
2	NS	1.2	NS	2	MB
3	MB	1.3	MB	3	MB
4	NS	1.4	NS	4	MB
5	NS	2	MB	5	MB
6	NS	2.1	MB		
7	NS				

**Figura 3:** Evolução da aprendizagem no domínio da Compreensão da Leitura Portuguesa



### 6.1.2. Domínio do Conhecimento Explícito da Língua

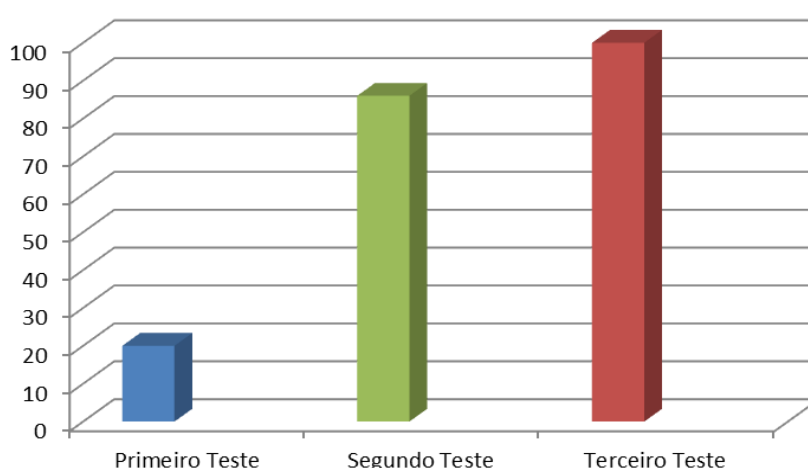
Ao observarmos a Tabela 4, verificamos a existência de diferenças significativas, entre os três testes aplicados à aluna “M”.

Mais uma vez verificamos a existência de dificuldades em explicitar nomes e adjetivos, manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar femininos, masculinos; singular e plural ( ver tabela 5 e gráfico 3).

**Tabela 6:** Correção da Prova de Português no domínio do conhecimento explícito da Língua

Primeiro Teste		Segundo Teste		Terceiro Teste	
Questão	Cotação	Questão	Cotação	Questão	Cotação
8	S	3	MB	1	MB
9	NS	4	B	2	MB
10	NS	5	MB	3	MB

**Figura 4:** Evolução da aprendizagem no domínio do conhecimento explícito da língua



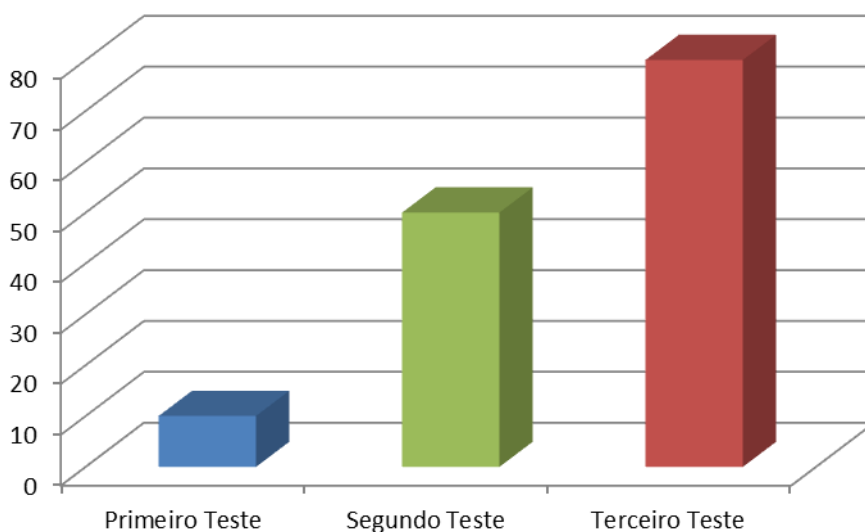
### 6.1.3. Domínio da Expressão Escrita

Quanto ao domínio da expressão escrita, foi pedido à aluna que realizasse um pequeno texto. Nesta atividade, foi visível a existência de diferenças ao longo dos três momentos. O primeiro momento ficou marcado pela incapacidade de aplicar regras de sinais de pontuação, o uso adequado de maiúsculas e minúsculas; assim como os parágrafos. A aluna também não respeitou o tema proposto pelo professor.

No segundo momento é notório algumas mudanças face ao primeiro teste, nomeadamente a capacidade para utilizar os sinais de pontuação e o uso adequado de maiúsculas e minúsculas.

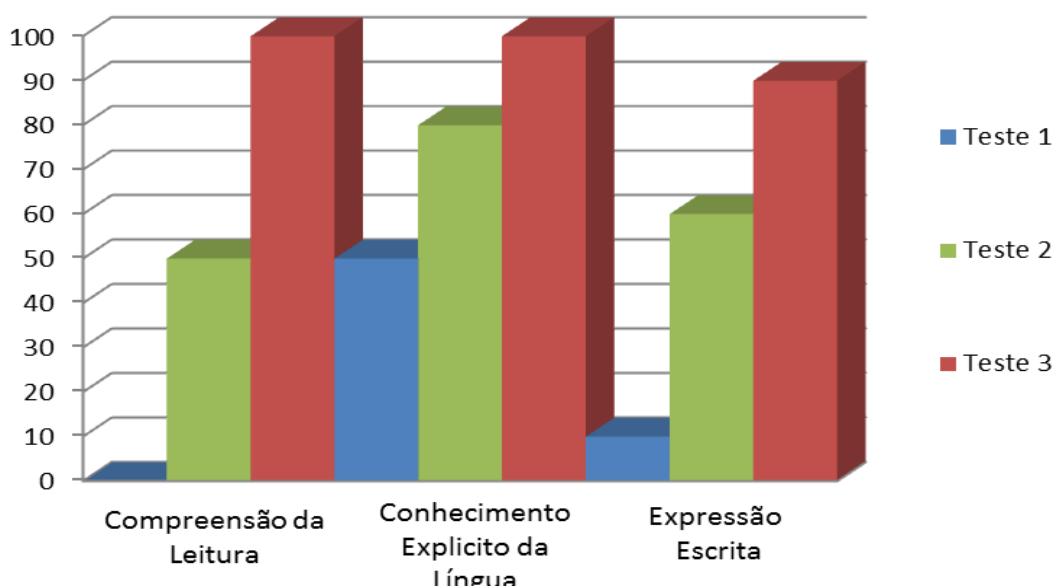
No último teste, é visível a evolução da expressão escrita. De modo geral, verificou-se o desenvolvimento da capacidade na realização de pequenos textos, respeitando o tema, e as regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho (ver gráfico 4).

**Figura 5:** Evolução da aprendizagem no domínio da Expressão Escrita



#### 6.1.4. Comparação das três provas de avaliação de português

**Figura 6:** Evolução da aprendizagem nas três Provas de Avaliação de Português



Como podemos verificar pelo gráfico, é patente a evolução da aluna ao longo do ano e mais especificamente pela avaliação dos testes aplicados. A aluna fez uma evolução gradual nos três domínios apresentados.

Podemos assim concluir, mais uma vez, que a aprendizagem dos alunos surdos através do bilinguismo é eficaz no seu progresso académico. Defende-se, pois, que as crianças e jovens surdos tenham uma educação bilingue, que lhes permita utilizar a Língua Gestual Portuguesa como forma básica de comunicação e discussão de conteúdos e, a língua oral/verbal como base de aprendizagem da leitura/escrita e como forma de participação na comunidade de inserção.

## Conclusão

Atualmente tem-se verificado uma reestruturação nas políticas educativas, sendo um dos objetivos dessas medidas, a promoção da inclusão de alunos com NEE permanentes na comunidade escolar. Essa orientação é visível na mais recente legislação, o decreto-lei 3/2008, em que se afirma a necessidade de planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, de qualidade, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos com necessidades educativas especiais, nos casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados. Desta forma, a escola deve ser vista seguindo um modelo inclusivo, voltado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE e para a criação de equidade educativa, ou seja a criação de igualdade de oportunidades educacionais.

Diante do contexto de inclusão, vemos dois grupos, sendo um, o que comunica por meio da LGP, o que torna imprescindível a presença de professores e instrutores com conhecimentos de Língua Gestual no contexto escolar; e o outro, o grupo que comunica oralmente, mas que necessita de modificações no ambiente que propiciem o acesso à língua oral e favoreçam a comunicação. Ressalvamos novamente a importância da aquisição e desenvolvimento de competências no âmbito do Português, sendo transversal a todas as aprendizagens. Para que todos os alunos surdos desenvolvam competências no domínio do português escrito/oral, deve ser oferecido um modelo de ensino bilingue de qualidade, promotor de competências linguísticas que favoreça o desenvolvimento da LGP e do Português. Todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, têm a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras de linguagem e da comunicação. No caso particular das crianças surdas, para que esta aprendizagem ocorra são necessários ambientes bilingues que possibilitem a aquisição da LGP e da LP.

Assim sendo, a LGP permite aos surdos *constituírem uma comunidade linguística e cultural minoritária diferente que necessita de apoios no*

*desenvolvimento da funcionalidade auditiva e oral* (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009).

Sabemos que as crianças, quando entram para o primeiro ciclo de escolaridade, apresentam uma grande capacidade inata para aprender. As aprendizagens que tiverem oportunidade de realizar vão permitir-lhe relacionar as suas experiências e ideias com a LGP; e interagir com pessoas próximas e familiares que tenham também esse conhecimento. Como refere Papalia, Olds, & Feldman (2001), a aquisição da linguagem acontece num ambiente linguístico enriquecido, portanto o desenvolvimento das competências linguísticas irá obedecer à convivência que aí ocorrer, em termos de qualidade e quantidade. Além disso, o contexto escolar deve ser, em parte, favorecido por multifatores que potenciem e facilitem o desenvolvimento (e.g. recurso a matérias adaptadas às condições dos alunos, a constituição da turma, a presença de um formador de LGP).

O objetivo deste estudo prendia-se com a aquisição da linguagem (compreensão e escrita) de uma aluna surda com implante coclear. mudança de escola e a entrada na EREBAS da EB1/JI, a “M” apresentava resultados baixos ao nível da compreensão da leitura, conhecimento explícito da língua e domínio da expressão escrita. Contudo, e graças à introdução do bilinguismo, verificámos que estes resultados passaram a ser mais positivos.

Através dos Programas curriculares oficiais de Língua Portuguesa apuramos que existe um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo esta a base para a construção das provas de língua portuguesa. Os resultados obtidos foram significativos, sendo evidente a evolução da aprendizagem nos três domínios avaliados. Destacamos os resultados obtidos na primeira e última prova, onde esta evolução se evidencia. Concluimos que este progresso é o resultado do ensino bilingue, pois é em nosso entender, o mais favorável à obtenção de bons resultados na aprendizagem de alunos surdos.

Grosjean (2001), salienta que toda a criança surda, independentemente do seu nível de audição, deve ter o direito de aprender num ambiente bilingue para:

- comunicar com os pais e familiares. A linguagem é um meio importante para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre a criança e os seus familiares;
- desenvolver capacidades cognitivas na infância fundamentais ao seu desenvolvimento (raciocínio, memorização, etc);
- adquirir conhecimento do mundo; através da comunicação com os pais, outros membros da família, crianças e adultos, as informações sobre o mundo serão processadas e trocadas;
- comunicar com o mundo circundante; a criança surda deve ser capaz de comunicar com aqueles que fazem parte da sua vida (pais, irmãos e irmãs, colegas, professores, adultos, etc); em alguns casos, será a língua de sinais, em outros, será através da oralidade.
- aculturar-se em dois mundos. Segundo este autor, o Bilinguismo parece ser a única alternativa para satisfazer estas necessidades.

O ensino das crianças surdas exige, pois, por parte dos profissionais de educação, um trabalho específico, como o recurso a estratégias de ensino do Português oral/escrito como segunda língua e do conhecimento explícito da língua; a utilização de informação visual; a utilização de aparelhos de amplificação sonora; e por ultimo, mas não menos importante, a importância de manter a criança sempre em contacto com a LGP. Este conjunto de estratégias deveriam estar sempre presentes na sala de aula onde o aluno surdo se encontra, para uma melhor resposta às suas reais necessidades educativas.

É de salientar que a aquisição da língua portuguesa passa não só pelo domínio escrito mas também oral, e como tal, apresentamos aqui uma limitação no nosso estudo, pois não existe uma avaliação das competências do domínio da oralidade (expressão oral) pelo que, achamos pertinente serem avaliadas.

Outra questão que achamos pertinente abordar, passa pela avaliação da LGP. Esta questão torna-se importante, pois poderá ajudar a identificar o nível de desenvolvimento linguístico dos surdos, para além de permitir reconhecer os padrões linguísticos presentes, e seleccionar as estratégias adequadas para a

estimulação e o desenvolvimento da língua, assim como o acesso à primeira língua. Segundo Stewart e Clarke (2003) cit in Almeida (2009), existe um conjunto de condições necessárias à aquisição natural de uma língua, que são: *acesso à língua; exposição precoce à língua; contacto com modelos eficientes da língua oral e/ou gestual; interação com outras crianças*. A ausência de algumas destas condições pode significar a presença de dificuldades na aquisição de uma língua.

Não podemos esquecer que estes alunos passam a maior parte do seu dia em contexto escolar, que é portanto um poderoso contexto no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem. Todavia, a escola poderá apresentar limitações a este nível, impugnando a aprendizagem. É preciso saber reconhecê-las e adaptá-las às necessidades dos alunos surdos.

Também achamos pertinente, no futuro, refletir sobre a importância do papel dos pais na aquisição da LGP, uma vez que estes são mediadores das primeiras aprendizagens e da aquisição da língua materna. Devem ser promotores de um ambiente favorável, que lhes garanta um pleno desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional.



## Bibliografia

- Afonso, C. (2007). Currículo Contra-hegemónico na Educação de Surdos – síntese de um estudo. In *Investigação em Educação Inclusiva*, 47 – 67. Lisboa: FEEI.
- Afonso, C. (2008). Formação de professores para a educação bilingue de surdos. *Saber (e) Educa*, 157-169.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Estoril: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, M. F. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Medi@ções*, 142-155.
- Alves, M. C. (2010). *Habilidades Auditivas e Linguagem em Crianças com Implante Coclear*. Aveiro: Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática, Departamento de Línguas e Culturas, Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 373-378.
- Baptista, M. (2005). Implante Coclear: A Controvérsia na Educação da Criança Surda Pré-Linguística. In Sim-Sim, & Inês, *A Criança Surda. Contributos para a sua Educação* (pp. 101-117). Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian.
- Baptista, M. (2010). *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*. exedra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. R. (2004). *Com a Palavra os Surdos. O que eles têm a dizer sobre a escola regular?* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.

- Cabral, E. (2009). Português como Segunda Língua. *Gestos que Falam ...*, 15-17.
- CNE. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.
- DGE. (2012). *Currículo e Programas: Educação Especial*. Obtido em 1 de setembro de 2012, de Direção Geral do Ensino: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=103>
- DGE. (2012). *Escolas de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos*. Obtido em 18 de agosto de 2012, de Currículo e Programas Educação Especial: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56>
- Educação, M. d. (2012). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministerio da Educação .
- Felizardo , S. A. (2010). Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas. *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu*, 1-11.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Fischer, R. (1993). Abbé de l'Épée and the living Dictionary . In J. V. Cleve, *Deaf History Unveiled: interpretation from the new scholarship* (pp. 13-26). Washington: Gallaudet University Press.
- Góes, M. C. (1999). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Gonçalves, V. T. (2005). A Escola Inclusiva e a Oportunidade do virar da Página na Educação dos Surdos ... In O. C. [coord.], *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 97-106). Santa Maria da Feira : Edições Afrontamento.
- Grosjean, F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. *Sign Language Studies*, 110-114 .
- Kim, L. S., Jeong, S. W., Lee, Y. M., & Kim, J. S. ( 2010 ). Cochlear implantation in children. *Auris Nasus Larynx*, 6-17. .
- Kozleski, E. B., Fulton, M. L., & Smith, A. (2003). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. Effective Education for Learners with Exceptionalities.

- Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão de Leitura. In I. Sim-Sim, *A criança Surda. Contributos para a sua Educação* (pp. 49-62). Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian.
- Ministerio da Educação. (s.d.). *Curriculo nacional do ensino basico: Competencias Essenciais*. Ministerio da Educação .
- Nicholas, J. G., & Geers, A. E. (2003). Personal, Social, and Family Adjustment in School-Aged Children with a Cochlear Implant. *Ear & Hearing*, 69-81.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Plann, S. (1993). Pedro Ponce de León. In J. V. Cleve, *Deaf History Unveiled: interpretation from the new scholarship* (pp. 1-12). Washington: Gallaudet University Press.
- Quadros, R. M. (2008). *Educação de Surdos. A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L., Santos, M., Neves, A., & Nunes, C. (2012). Perturbação do Processamento Auditivo Central: Contributos dos Audiologistas e dos Terapeutas da Fala. *Recista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 271-281.
- Silva, R. (2010). Linguagem Gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda. In O. Coelho, *Um copo vazio está cheio de ar assim é a surdez*. Oliveira de Azeméis: Legis Editora .
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian.
- Spínola, S., & Spínola, S. (2009). Surdez. Uma Definição, Várias Perspetivas ... *Gestos que Falam ...*, 4-6.
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva: Onde Existem Poucos Recursos*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Tavares, M. C. M. (2012). *Linguagem escrita em alunos surdos com e sem implante coclear*, Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).

- Tavares, M. C. M. (1998). *O processamento de Reabilitação da Criança Surda com Implante Coclear*. Porto: Instituto Politécnico do Porto da escola superior de educação (dissertação no Âmbito de estudos Superiores Especializado).
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre os princípios, políticas, e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO 1994.
- Valentine, P. (1993). Thomas Hopkins Gallaudet. In J. V. Cleve, *Deaf History Unveiled: interpretation from the new scholarship* (pp. 53-72). Washington: Gallaudet University Press.
- WHO. (2012). *Deafness and Hearing Impairment*. Obtido em 19 de agosto de 2012, de World Health Organization: <http://www.who.int/topics/deafness/en/>

#### **LEGISLAÇÃO:**

- Decreto-Lei n.º 6/2001, publicado no Diário da República -I série -A, n.º 15, de 18 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado no Diário da República -I série, n.º 4, de 7 de janeiro.
- Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, publicado no Diário da República - I série – B.
- Despacho normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro, publicado no Diário da República, II série, n.º 35.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### Teste 1

Nome:

Data:

Lê atentamente o texto



#### 1. A Sónia viu:

Um pato e um cão

Uma saia e um pato

Uma bola e um rato

**2. O pato vive:**

na mata

em casa

na rua

**3. O pano da saia é:**

Amarelo

Mau

Bom

**4. A mãe ama muito:**

A Inês

A Paula

A Sónia

**5. O nome da mãe é:**

Sónia

Vânia

Lili

**6. Completa com as palavras do quadro**

<b>Mãe</b>	<b>Mata</b>	<b>Menina</b>
------------	-------------	---------------

A Sónia é uma \_\_\_\_\_

A Vânia é a \_\_\_\_\_

O pato vive na \_\_\_\_\_



**7. Liga:**

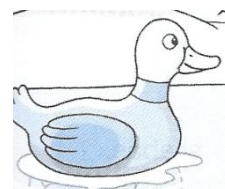
Menina



Pato



Saia



**8. Completa com:**

<b>o</b>	<b>a</b>	<b>os</b>	<b>as</b>
----------	----------	-----------	-----------

\_\_\_\_\_ menino

\_\_\_\_\_ saias

\_\_\_\_\_ Vânia

\_\_\_\_\_ patos

**9. Escreve no singular:**

Meninos \_\_\_\_\_

Saias \_\_\_\_\_

Matas \_\_\_\_\_

**10. Divide em sílabas:**

Mãe \_\_\_\_\_

Mata \_\_\_\_\_

Sónia \_\_\_\_\_

Pano \_\_\_\_\_

**11. Escreve sobre algo que gostas**

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 2

### Teste 2

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

### Oriana e o peixe

Oriana foi pela floresta até chegar ao rio. O rio era pequenino e transparente.

Oriana sentou-se junto das ervas e das flores e viu a água do rio.

De repente ouviu uma voz:

\_ Oriana, Oriana!

Oriana viu um peixe a saltar na areia.

\_ Salva-me, Oriana. Eu dei um salto e caí fora do rio.

Oriana pôs o peixe na água.

\_ Obrigada Oriana – disse o peixe-.



1 - Lê o texto e responde:

1.1 Onde foi Oriana?

À floresta ----      ao rio ----      ao campo ----

1.2 Como era o rio?

Largo ----      poluído ----      transparente ----

1.3 Quem chamava Oriana?

Um peixe ----      um sapo ----      um menino ----

1.4 Quem são as personagens do texto

O peixe e o sapo ----      Oriana e o peixe ----      Oriana e o sapo ----

2 - Assinala com um X as respostas certas.

*Oriana sentou-se entre ...*

*As pedras ----      os montes ----      as flores ----*

*Oriana viu correr ...*

*O sumo ----      a água ----      o vinho ----*

2.1 Escreve o nome de três flores.

-----

3 - Escreve no plural:

Um peixe -----

Uma floresta -----

Uma menina -----

Uma flor -----

4- Escreve no singular:

Pétalas -----

bonitas -----

Meninos -----

árvores -----

Rios -----

gotinhas -----

Ervas -----

águas -----

5 - Divide as palavras em sílabas:

Oriana -----

pequenino -----

Peixe -----

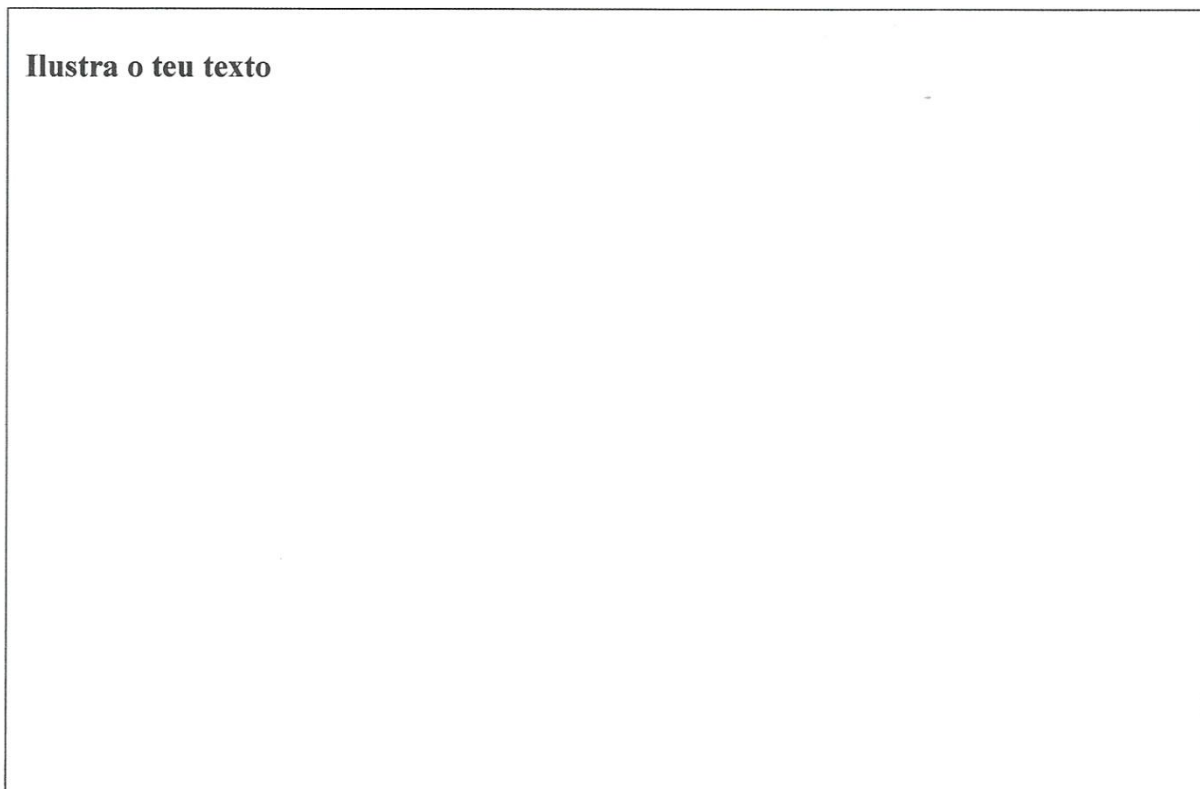
floresta -----

Mosca -----

água -----

6 -Escolhe cinco palavras do texto e inventa uma frase.


**Ilustra o teu texto**



## ANEXO 3

### Teste 3

#### Português

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

#### Texto

A Matilde foi com o pai e a mãe nas férias grandes, visitar um museu.

Um museu é um local onde estão: estátuas, pinturas, moedas, louças, roupas e outros objetos, novos ou antigos.

A mãe gostou muito de ver os quadros de um pintor espanhol chamado Miró.

O pai gostou da coleção das moedas. Mas a Matilde ficou encantada com as roupas que as pessoas usavam há mais de 200 anos.

- Tudo isto que estamos a ver é arte. – Disse a mãe da Matilde.

E a menina muito feliz perguntou:

- Meus pais, quando vamos ver outro museu diferente? Eu gosto muito de arte!



#### Compreensão do texto

Responde:

1 – A Matilde foi visitar o museu com:

o tio, e a prima.

a mãe, a Paula e o avô.

o pai e a mãe.

2 - Um museu é um local onde se podem ver:



Pinturas, estátuas, escolas

Pinturas, coleções de moedas e roupas antigas

**3 – A mãe gostou muito de ver:**

A coleção das moedas

Os quadros de Miró

As estátuas

**4 – O pai gostou:**

Da coleção das moedas

Das roupas

**5 – A Matilde estava:**

Muito feliz

Muito triste

**Conhecimento explícito da Língua**

**1 - Retira do texto palavras com os ditongos:**

<u>ãe</u>	<u>oi</u>	<u>ai</u>	<u>ão</u>

**2 – Divide as palavras em sílabas e classifica-as**

	Divisão silábica	Monossílabo	Dissílabo	Polissílabo
Matilde				
mãe				
museu				

**3 – Preenche com X o quadro que se segue:**

	Masculino	Feminino	Singular	Plural
Matilde				
museu				
quadros				



## Anexo 4

Planificação Educação Especial			
Aluno:	2º ano	Ano letivo	
Professor:	EB/JI		

		Descritores de desempenho	AD	EA	NAD	
<b>C O G N I Ç Ã O</b>	<b>Comunicação oral e escrita</b>	Identificar e desenhar as vogais e as consoantes				
		Ler e escrever ditongos orais e nasais				
		Sinalizar vogais e ditongos				
		Copiar palavras de letra imprensa para manuscrita				
		Explorar, oralmente, pequenos textos				
		Ler textos com ritmo e fluência adequados				
		Expressar-se por iniciativa própria				
		Resumir / recontar oralmente um texto lido / ouvido				
		Descrever desenhos, pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, locais visitados...				
		Distinguir texto de imagem				
		Participar num diálogo				
		Intervir oportunamente				
		Discriminar o nome dos familiares próximos				
		Discriminar o nome dos colegas da sala de aula				
		Escrever o primeiro nome dos colegas da turma				
		Escrever frases / pequenos textos a partir de palavras / gravuras, com correção ortográfica e sintática				
		Etiquetar gravuras dadas				
		Para procurar informação	Preencher lacunas em frases			
		Para construir conhecimento	Dividir silabicamente palavras			
		Por prazer	Construir dicionário ilustrado			
		Responder corretamente a questionários sobre o texto lido				
		Copiar do texto o que é pedido				
		Interpretar a mensagem implícita de um texto				
		Responder por escrito a questões propostas de várias ordens				
		Identificar e aplicar de forma adequada os sinais de pontuação				
		Formar áreas vocabulares				
		Formar famílias de palavras				
		Identificar / indicar sinónimos e antónimos de palavras dadas;				
		Possuir um vocabulário adequado à idade				
		<b>Matemática</b>				
		Ordenar grandezas por ordem crescente e decrescente até 50				
		Aplicar os sinais de >, < e =				
		Adicionar sem e com transporte				
	Subtrair sem e com empréstimo					
	Resolver situações problemáticas simples					
	Identificar triângulo, rectângulo, círculo e quadrado					
	Copiar formas geométricas simples					
	Contornar figuras geométricas simples					
	Formar composições com figuras geométricas simples					
	Executar simetrias					

		Comparar objetos com pesos diferentes			
		Identificar pequenos percursos em suporte de papel			
		Traçar pequenos percursos de acordo com um tema dado			
		Preencher tabelas de dupla entrada			
		Identificar as notas e moedas em circulação e indicar o seu valor;			
		Ler preços;			
		Conhecer o valor dos euros: moedas e notas			
		Resolver situações problemáticas simples relacionadas com o uso do dinheiro			
	Estudo do Meio	Conhecer-se a si próprio			
		Conhecer e identificar as diferentes partes do corpo humano			
		Aplicar regras de segurança no seu corpo			
		Conhecer e identificar os membros da sua família			
		Localizar numa linha do tempo datas e factos significativos			
		Conhecer e identificar os órgãos dos sentidos			
		Construir sequências a partir de imagens dadas de acordo com temas dados			
		Conhecer o significado das bandeiras na praia			
		Construir as bandeiras			
		Etiquetar as bandeiras de acordo com o código			
		Conhecer e identificar o mapa de Portugal			
		Conhecer e identificar a localização da sua cidade no mapa			
		Identificar diferentes profissões			
		Orientação temporal	Identificar noções de ontem, hoje e amanhã		
	Ordenar acontecimentos cronologicamente				
	Organizar gravuras em sequência				
	Enumerar sequencialmente os dias da semana e distingui-os				
	Enumerar sequencialmente as estações do ano e distingue-as				
	Enumerar sequencialmente os meses do ano e distingue-os				
	Consultar um calendário				
	Situar-se no tempo (dia, mês, ano)				
	Conhecer e identificar diferentes tipos de relógios				
	Ler as horas em relógios analógicos;				
	Consultar horários (escolar / transportes públicos, ...);				
		Consultar um mapa			
	Atenção /concentração	Identificar semelhanças ou diferenças entre desenhos;			
		Descobrir palavras em sopas de letras;			
	Memória	Descrever, de memória, gravuras vistas;			
		Memorizar e reproduzir sequências de palavras ouvidas / lidas;			
	Raciocínio	Classificar / agrupar objectos / palavras de acordo com um critério;			
		Descobrir intrusos em conjuntos ou séries (palavras, imagens, ...);			
		Descobrir relações em séries numéricas;			
	Socialização	Manifestar emoções espontaneamente			
		Aceitar a necessidade de regras sociais			
		Saber intervir com oportunidade			
		Aguardar a sua vez para intervir			
		Respeitar regras anteriormente estabelecidas			
	Percepção	Prestar atenção a estímulos da natureza (chuva, trovões, vento)			

<b>P E R C E Ç Ã O</b>	<b>auditiva</b>	Prestar atenção a estímulos sonoros do meio ambiente			
		Identificar os colegas pela voz			
		Distinguir diferentes tipos de entoação			
		Identificar sons produzidos por instrumentos diferentes			
		Identificar sons produzidos por meios de transporte diferentes			
		Discriminar as diferentes intensidades dos sons			
		Discriminar a direção da fonte sonora			
<b>Autonomia</b>	Ser autónoma na realização dos trabalhos				
	Finalizar as tarefas propostas sem a ajuda do adulto				
	Conhecer os espaços da escola e situar-se em cada um deles de acordo com as suas funções				
	Utilizar os diferentes materiais de forma autónoma				
	Pedir ajuda sempre que necessário				

**A.** – Adquirido

**E. A.** – Em Aquisição

**N. A.** – Não adquirido

A Docente \_\_\_\_\_,



**ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS**

**Medida Educativa - art. 18º do Decreto-Lei n.º 3/2008**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **D.N**

**Nível de Ensino:** 1.º Ciclo

**2.º** ano de escolaridade

Área disciplina	Conteúdos	Descritores de desempenho	Descritores de desempenho	Estratégias
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavra gema</li> <li>• Palavra chave</li> <li>• Palavra rato</li> <li>• Palavra cenoura</li> <li>• Palavra girafa</li> <li>• Palavra palhaço</li> <li>• Palavra zebra</li> <li>• Palavra peixe</li> <li>• Palavra bandeira</li> <li>• Palavra trigo</li> <li>• Palavra árvore</li> <li>• Palavra quadro</li> <li>• Palavra passarinho</li> <li>• Palavra cigarra</li> <li>• Palavra fogueira</li> <li>• Palavra flor</li> </ul> <p>Textos do manual das 28 palavras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender, progressivamente, à articulação de palavras e às concordâncias morfosintáticas</li> <li>• Contactar com diferentes registos</li> <li>• Ouvir contar histórias e recontar</li> <li>• Descrever desenhos, gravuras e fotografias</li> <li>• Revelar conhecimentos já adquiridos</li> <li>• Reconhecer o nome próprio</li> <li>• Reconhecer e reproduzir o nome completo</li> <li>• Ler e escrever ditongos orais e nasais</li> <li>• Explorar, oralmente, pequenos textos</li> <li>• Copiar palavras de letra imprensa para manuscrita</li> <li>• Sinalizar vogais e ditongos</li> <li>• Conhecer vocabulário diversificado e estruturas sintáticas simples.</li> <li>• Compreender mensagens orais identificando intervenientes e ações.</li> <li>• Apreender o significado global de um texto curto.</li> <li>• Produzir frases orais e escritas, através de cartões</li> <li>• Usar o conhecimento da língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar diferenças em desenhos semelhantes.</li> <li>• Fazer associações.</li> <li>• Relacionar objectos com a respectiva sombra</li> <li>• Completar imagens.</li> <li>• Traçar um itinerário.</li> <li>• Associar desenhos a palavras</li> <li>• Identificar letras conhecidas em palavras.</li> <li>• Associar imagens a palavras iniciadas com as letras conhecidas.</li> <li>• Completar palavras com letras conhecidas.</li> <li>• Identificar ditongos em palavras</li> <li>• Associar palavras às respectivas imagens.</li> <li>• Identificar letras conhecidas, rodeando-as em palavras.</li> <li>• Associar a escrita impressa à escrita manuscrita.</li> <li>• Associar palavras conhecidas às respectivas imagens.</li> <li>• Identificar palavras conhecidas em frases e pequenos textos.</li> <li>• Formar palavras, a partir de sílabas.</li> <li>• Ordenar palavras para formar frases.</li> <li>• Assinalar frases verdadeiras de acordo com um texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de grafismos</li> <li>• Encontrar diferenças em desenhos semelhantes</li> <li>• Fazer associações</li> <li>• Relacionar objectos com a respectiva sombra</li> <li>• Completar imagens</li> <li>• Associar desenhos e palavras</li> <li>• Identificar letras conhecidas em palavras</li> <li>• Associar imagens a palavras iniciadas pelas letras conhecidas</li> <li>• Ouvir uma história relativa à palavra aprendida.</li> <li>• Identificar letras conhecidas, rodeando-as em palavras.</li> <li>• Identificar palavras conhecidas, rodeando-a em frases e em textos.</li> <li>• Fazer a divisão silábica das palavras.</li> <li>• Formar palavras novas, a partir das sílabas das palavras aprendidas.</li> <li>• Associar a escrita impressa à escrita manuscrita.</li> <li>• Associar palavras às respectivas imagens.</li> <li>• Fazer exercícios de cópia de palavras ou de frases.</li> <li>• Formar palavras a partir de sílabas conhecidas.</li> <li>• Ordenar palavras para formar</li> </ul>

<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e escrever os números até 50.</li> <li>• Efectuar contagens</li> <li>• Calcular somas e diferenças.</li> <li>• Completar a tábua da adição.</li> <li>• Estabelecer relações de ordem entre números.</li> <li>• Noção de Dezena.</li> <li>• Noção de dúzia</li> <li>• Resolver situações problemáticas simples</li> </ul>	<p>como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o sistema de numeração de posição</li> <li>• Utilizar e visualizar o raciocínio espacial</li> <li>• Reconhecer formas geométricas simples</li> <li>• Realizar construções geométricas simples</li> </ul> <p>•Reconhecer todos os elementos da sua família</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de ordem entre números</li> <li>• Reconhecer diferentes formas de representação de conjuntos numéricos</li> <li>• Reconhecer os números inteiros e as formas diferentes de os representar e relacionar</li> <li>• Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de problemas</li> <li>• Reconhecer formas geométricas simples</li> <li>• Realizar construções geométricas simples</li> <li>• Discutir com os outros e comunicar descobertas e ideias matemáticas</li> </ul> <p>Identificar os elementos da sua família mais próximos</p>	<p>frases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler palavras/pequenas frases e copiá-las</li> <li>• Elaborar frases orais a partir de palavras ou imagens <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de software educativo</li> </ul> </li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Utilização de materiais manipuláveis</li> <li>• Blocos lógicos</li> <li>• <u>Ábaco</u></li> <li>• <u>Tangram</u></li> <li>• <u>Geoplano</u></li> <li>• Utilização de material e <u>software</u> educativo</li> </ul>
--------------------------	---	---	--	--



<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A descoberta de si mesmo</li> <li>● O passado mais longínquo</li>   <li>● O seu corpo</li> <li>● A saúde do corpo</li>   <li>● A segurança do seu corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer e identificar elementos espaço-temporais que se referem a acontecimentos, factos, marcas da história pessoal e familiar, da história local e nacional</li>   <li>● Conhecer as modificações que se vão operando com o crescimento e envelhecimento, relacionando-as com os principais estádios do ciclo da vida humana</li>   <li>● Reconhecer a importância de uma alimentação equilibrada, regras de <u>higiene</u>, de atividade física, para a manutenção da saúde do corpo, de segurança e de prevenção</li>   <li>● Conhecer e aplicar regras de</li> </ul>	<p>Identificar outros membros da sua família</p> <p>Identificar a escola e os colegas</p> <p>Identificar a sua turma e as restantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação para reconstituir o passado, compreendê-lo e organizar o presente</li> <li>● Reconhecer as modificações do seu corpo.</li>   <li>● Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo, de alimentação, do vestuário e dos espaços do uso coletivo</li>   <li>● Identificar os perigos da má higiene corporal</li>   <li>● Identificar alimentos bons e alimentos maus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar fotografias de familiares próximos</li> <li>● Construir árvores genealógicas</li> <li>● Reconhecer datas e factos importantes da sua vida</li> <li>● Descrever a sucessão de rotinas ao longo do dia</li> <li>● Identificar os meses do ano Identificar os dias da semana Identificar as estações do ano</li> <li>● Ver fotografias desde o nascimento até à idade atual e ordená-las</li> <li>● Compreender através de diferentes <u>análises</u> que o organismo se modifica ao longo da vida</li> <li>● Construir a roda dos alimentos e perceber a sua mensagem</li> <li>● Preparar dietas alimentares</li> <li>● Compreender a necessidade da higiene corporal</li> </ul>
------------------------------	---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>●A Descoberta dos outros e das Instituições</li> <li>●Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade</li> </ul>	<p>segurança na praia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>●Reconhecer diferentes atividades humanas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Identificar o código das bandeiras utilizadas na praia</li> <li>●Identificar as diferentes profissões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Construir bandeiras de acordo com o código pré estabelecido das regras de segurança na praia</li> <li>●Conhecer o significado da cor de cada bandeira</li> <li>●Conhecer o modo de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade: professor médico, merceiro, trolha...</li> </ul>
--	---	---	--	---

Recursos Humanos: Professora Titular de Turma, Docente de Educação Especial, Terapeuta da fala

Recursos Materiais: Quadro, manuais, cartões silábicos, cartazes, lápis, borracha, tesoura, cola, revistas, jornais, fichas de trabalho, plasticina, jogos didáticos, software educativo, ...

Avaliação: Fichas de avaliação diagnóstica, Participação e interesse da aluna, Avaliação formativa, e avaliação sumativa

## Programa Educativo Individual

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

Ano Letivo

Nome do aluno:

Estabelecimento de Ensino:

Ano          Nascido:

Professora da turma:

Docente de Educação Especial

### **Assinaturas:**

Docente da Educação Especial:

Docente da Turma:

---

---

## 1- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

**Nome:** \_\_\_\_\_ **D.Nascimento:** \_\_\_\_\_  
**Ano/Turma:** turma \_\_\_\_\_ **EB1/JI**  
**Nº Cédula/B.I:** nº \_\_\_\_\_ **Nº Beneficiário:** \_\_\_\_\_

**Professora da Turma:** \_\_\_\_\_

### Pai

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_ **Habilitações:** \_\_\_\_\_  
**D.Nascimento:** \_\_\_\_\_

**Mãe:** \_\_\_\_\_  
**Nome:** \_\_\_\_\_ **Profissão:** \_\_\_\_\_ **Habilitações:** \_\_\_\_\_  
**D.Nascimento:** \_\_\_\_\_

### Encarregado de Educação

**Nome:** \_\_\_\_\_  
**Morada:** \_\_\_\_\_  
**Freguesia:** \_\_\_\_\_ **Concelho:** \_\_\_\_\_ **C.P.:** \_\_\_\_\_  
**Telefone:** \_\_\_\_\_

## 2- CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

### 2.1- Antecedentes relevantes (história familiar, aspetos de desenvolvimento do aluno, história clínica)

A aluna vive com os pais e dois irmãos do sexo masculino. O mais velho é deficiente auditivo. Nos antecedentes familiares, existe uma história familiar de surdez. A menina com três anos de idade foi enviada à consulta externa de ORL, no Hospital Maria Pia para avaliação da audição. Realizou testes comportamentais, que sugeriam a existência de surdez bilateral profunda de provável etiologia congénita. Foi prescrita prótese auditiva bilateral, que começou a utilizar desde Janeiro de 2006 e foi encaminhada para terapia da fala. No entanto a evolução na linguagem oral não se verificou. Foi sujeita a implante coclear a 5 de Junho de 2007 no serviço de ORL do Centro Hospitalar de Coimbra. Iniciou programação do processador da fala em Julho de 2007, na Unidade de Implantes cocleares do C.H.C, processo que decorreu até 31/10/2007. Continua a usufruir de consultas regulares de otorrinolaringologia no C.H.C.

### 2.2 – Percurso escolar do aluno:

ANO LECTIVO	ANO DE ESCOLARIDADE
2005/2006	Intervenção precoce
2006/2007	Pré-escolar
2007/2008	Pré-escolar
2008/2009	Pré-escolar
2009/2010	Pré-escolar

ANO LECTIVO	ANO DE ESCOLARIDADE
2010/2011	1º ano
2011/2012	2º ano

### 2.3- Resumo da história escolar do aluno

A "M" começou a frequentar o Ensino Pré-Escolar no terceiro período do ano letivo de 2005/2006, como intervenção precoce, por ser portadora de surdez. A integração decorreu de forma gradual, três vezes por semana  
Em 2006/2007 frequentou o Jardim a tempo inteiro. Durante o mês de setembro e outubro porque estava em período de programação (devido ao implante coclear), só vinha ao Jardim uma vez por semana. A frequência contínua deu-se a partir de novembro de 2007.  
Depois de vários esforços feitos, no sentido de se regularizar a situação, em prol do sucesso da aluna, esta ingressou na unidade de apoio a alunos surdos onde beneficia do apoio de uma professora especializada no grupo 920, de sessões individuais de terapia da fala e de língua gestual. A aluna encontra-se a frequentar o 2º ano de escolaridade, numa turma do ensino regular, desta EB1, tendo frequentado o ano transato noutra escola.

### 2.4- Caracterização do perfil de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno

#### **Atividade e Participação, Funções e Estruturas do corpo e Fatores Ambientais.**

Identificar os fatores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitador) ou negativa (barreira) o desempenho do aluno.

A aluna apresenta problemas ao nível da estrutura do ouvido interno (**s2609.8**), estando a função auditiva, nomeadamente a discriminação da fala afetada (**b2304.3**), bem como, a perceção auditiva (**b1560.3**). Apresenta limitações significativas ao nível das funções da voz (**b310.3**), articulação (**b320.3**), fluência e ritmo da fala (**b3303.3**). Em relação às funções mentais específicas tem dificuldades em manter a concentração pelo período de tempo necessário (**b1400.3**). Evidencia dificuldades em tomar decisões, no pensamento abstrato, na concetualização, categorização e flexibilidade cognitiva (**b1664.3**). Apresenta défice nas funções cognitivas (**b117.3**). Demonstra comprometimento ao nível da recepção da linguagem oral (**b1670.3**), bem como dificuldades ao nível da expressão oral (**b1671.3**), considerada dispraxia grave. Em termos de atividade e participação, revela dificuldades ao nível da captação de estímulos auditivos (**d115.2**), nomeadamente a voz humana, em diálogo ou a ouvir uma história, dificuldades em utilizar as palavras, símbolos expressões e frases (**d133.3**), em compreender de mensagens faladas (**d3101.3**), em comunicar e receber mensagens (**315.3**), e em manter uma conversação (**d350.3**).

No que concerne à aquisição de competências para compreender palavras e frases escritas, tem dificuldade em aprender ações básicas para compreender o significado das palavras e textos escritos (**d1402.2**), em adquirir competências básicas para escrever palavras e frases (**d1452.2**) e em aprender competências aritméticas para o uso de operações de adição, subtração e multiplicação (**d1502.2**). A aluna manifesta dificuldade em concentrar intencionalmente a atenção em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem (**d161.3**).

Apresenta muitos ganhos com o aparelho auditivo – implante coclear - que usa diariamente (**e1251+3**), facilitando o seu desempenho académico.

A família demonstra interesse, dando apoio e acompanhamento (**e310+3**).

É bem aceite pelos seus pares, que se mostram disponíveis para a ajudar nas tarefas escolares (**e325+3**).

Os outros profissionais (**e360+3**) têm sido um fator facilitador nos progressos académicos da aluna. Beneficia de apoio semanal em terapia da fala (**e355+3**), de forma a melhorar o seu desempenho a nível da comunicação e linguagem.

Os produtos e tecnologias para a educação (**e130+2**) têm sido facilitadores pois a aluna melhora o seu desempenho com a utilização do computador, programação individual adequada, adaptação de textos e fichas, mais tempo para a realização das mesmas, de acordo com o previsto no art. 18.º ponto 3 do decreto-lei 3/2008.

### 3- Avaliação Técnico-Pedagógica

#### 3.1- Razões que determinam a atribuição de NEE de carácter prolongado

**Aluna portadora de surdez bilateral profunda de provável causa congénita.**

### 3.2- Tipologia

NEE de carácter prolongado									
Sensorial			Motor	Cognitivo	Emocional e da Personalidade	Saúde Física	Comunicação, Linguagem e Fala	Cognitivo, Motor e/ou Sensorial (Multideficiência)	*Outros
Audição	Visão	Audição e visão (surdocegueira)							
X									
* Se assinalou Outros caracterize as necessidades educativas									

#### 4- Medidas Educativas

##### 4.1- Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)

- a) reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades
- b) estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem
- c) antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos relacionados no seio do grupo ou da turma
- d) reforço e desenvolvimento de competências específicas

##### 4.2- Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)

Introdução de objetivos e de conteúdos nas seguintes áreas específicas de aprendizagem: *(Sublinhe)*

- Língua gestual portuguesa
- Leitura e escrita em Braille
- Orientação e mobilidade
- Treino de visão
- Atividade motora adaptada
- Outras\*:

\* Especifique: **Terapia da Fala**

**Adequações curriculares nas disciplinas de Língua Portuguesa Matemática e Estudo do Meio**

##### 4.3- Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)

Especifique: Frequência da E.R.E.B.A.S. Adequação na organização da turma (turma reduzida).

#### 4.4- Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)

- Tipo de prova/instrumento de avaliação e certificação
- Forma ou meio de comunicação do aluno
- Periodicidade/calendarização
- Duração
- Local de execução
- Outra situação:

#### 4.5- Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)

*(Assinalar Objetivos e Conteúdos em função do nível de funcionalidade do aluno)*

Não se aplica

#### 4.6- Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)

- Livros em Braille
- Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo
- Equipamento informático adaptado
- Próteses
- Material audiovisual
- Auxiliares óticos ou acústicos
- Máquina de escrever Braille
- Cadeira de rodas
- Eliminação de barreiras arquitetónicas
- Adequação das instalações
- Adaptação do mobiliário
- Outras: Implante coclear

**Outros apoios:**

- Material Escolar
- Almoço
- Transporte
- Auxiliar de Acção Educativa
- Outros

## 5- Intervenção Educativa

### 5.1- Métodos e Procedimentos

A aluna participa nas atividades da turma e tem apoio direto e individualizado de professora da educação especial grupo 920, e de terapeuta da fala.

O apoio direto e individualizado será dentro ou fora da sala de aula, de acordo com os temas a abordar e visará o desenvolvimento das seguintes competências:

- Desenvolver as competências da comunicação nas suas vertentes de expressão oral e escrita;
- Aplicar de forma adequada os conceitos apreendidos;
- Desenvolver a atenção/concentração;
- Treinar a memória auditiva e visual;
- Treinar a memória de curto e longo prazo;
- Estimular e reforçar as competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- Serão utilizadas várias estratégias:
- Escrever os pontos-chave no quadro;
- Utilizar software adequado;
- Fornecer fichas curriculares claras e com boa apresentação visual;
- Adaptar a ficha de avaliação às reais capacidades
- Ler a ficha oralmente;
- Permitir que trabalhe em pares ou em pequeno grupo na realização das tarefas curriculares;
- Dar mais tempo para a realização das tarefas;
- Simplificar os conceitos;
- Permitir que realize novamente a mesma ficha de avaliação, dando-lhe oportunidade de melhorar os resultados;
- Diversificar os instrumentos de avaliação de forma a permitir demonstrar os conhecimentos.

### 5.2- Competências por disciplinas e/ou áreas de desenvolvimento

Serão feitas adequações curriculares atendendo ao nível de desempenho da aluna, às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

### 5.3- Critérios de Avaliação

A aluna será avaliada todos os períodos.

A Avaliação das atividades desenvolvidas na E.R.E.B.A.S. será em síntese descritiva e da responsabilidade da professora da Educação Especial. O Programa Educativo será avaliado trimestralmente e no final do ano letivo, pelos intervenientes responsáveis na resposta educativa. Serão sugeridos os reajustes necessários na planificação e programação, atendendo aos progressos da aluna.

### 5.4- Responsáveis pela resposta educativa



Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas
	Docente da educação especial
	Docente da turma
	Terapeuta da Fala
	Encarregado de Educação

#### 6- Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola

A aluna participa em todas as atividades educativas da escola. Não participa em nenhuma atividade extracurricular, por determinação dos pais

#### 6.1- Restrições à participação na(s) atividade(s)

Não se aplica

#### 6.2- Horários

##### 6.2.1- Horário da turma:

HORA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
9:00-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30-11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-12:00	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio	Matemática
12:00-13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:30-14:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
14:30-15:30	Educação Física	Educação Musical	Educação Física	Educação Plástica	Expressão Dramática
15:45-16:30	EM	ING	AP	EF	AE
16:45-17:30	ING	EM	AP	AE	EF

##### 6.2.2- Horário da aluna:

HORA	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
9:00-10:30	Português <b>Terapia da fala</b> (10:00/11:00)	Matemática	Português	Matemática <b>Terapia da fala</b> (9:15/10:00)	Português <b>Terapia da fala</b> (9:00/10:00)
10:30-11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-12:00	Matemática <b>Apoio</b>	Português <b>Apoio</b>	Matemática	Estudo do Meio <b>Apoio</b>	Matemática <b>Apoio</b>
12:00-13:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

13:30-14:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio <b>Terapia da fala</b> <i>(10:00/11:00)</i>	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio
14:30-15:30	Educação Física	Educação Musical	Educação Física	Educação Plástica	Expressão Dramática
15:45-16:30	EM	ING	AP	EF	AE
16:45-17:30	ING	EM	AP	AE	EF

### 6.3- Participação em exames e avaliações aferidas

Não se aplica

### 7- Plano Individual de Transição para a vida adulta

Não se aplica

### 8- Implementação da atualização do PEI

Setembro de 2011

### 9- Avaliação do atualização do PEI

O trabalho realizado será avaliado trimestralmente e no final do ano lectivo tendo em vista o ano lectivo seguinte. Serão sugeridos reajustes na programação, conforme os progressos da aluna.

### 10- Elaboração da atualização do PEI

Profissional	Assinatura

### LISTA DE ANEXOS:

- 1 – Adequações curriculares
- 2 – Planificação de Língua Portuguesa, Matemática e de Terapia da fala.
- 3 - Avaliação trimestral
- 4 – Avaliação Final
- 5 - Outros