



**Universidade de Aveiro**  
2012

Departamento de Educação

**Maria Manuela  
Tavares Amaral**

**Falar no silêncio. Comunicação da criança com  
implante coclear**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação – especialização em Educação Especial, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho aos alunos com déficit auditivo, que fizeram e fazem parte do meu percurso profissional, nomeadamente à aluna que participou neste estudo.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista  
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade  
de Aveiro

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Para a concretização deste trabalho, foi necessário o apoio de algumas pessoas que, ao longo deste período, não deixaram de estar ao meu lado e de me incentivar a seguir esta trajetória.

De uma maneira muito especial, aqui deixo a minha enorme gratidão pois sem a ajuda delas acho que não teria chegado ao fim.

À Doutora Paula Santos, pela orientação, disponibilidade, amizade e ajuda prestada.

À minha amiga Andreia Rocha, pessoa singular, pelo seu apoio incondicional em todos os momentos, demonstrando o verdadeiro significado da palavra amizade.

À mestre Isabel Monteiro, pela sua generosidade e contributo.

À Jacinta e à Patrícia, grandes companheiras desta maratona, pela partilha de saberes e experiências e pelos momentos de convívio.

À aluna e respetivos familiares que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha Família, em especial ao meu filho Pedro Afonso, ao meu marido, Luís Pedro, pelo incentivo, colaboração e compreensão.

A todos os que não mencionei, mas que se cruzaram no meu caminho e que de alguma forma contribuíram para que todo este percurso tenha valido a pena.

Muito Obrigada!

**palavras-chave**

Surdez; Implantes Cocleares; Ouvido; Audição; Reabilitação auditiva; Comunicação; Linguagem; Pedagogia; Professor; Família; Aluno; Disciplina.

**resumo**

Numa sociedade onde, já há muito se debate acerca da comunicação nos surdos, o Implante Coclear surge como uma resposta que, poderá alterar os resultados até aqui adquiridos, naquele domínio. Não obstante as teorias e argumentos em que se substanciam os vários estudos, este trabalho pretende dar a conhecer a realidade de crianças surdas implantadas e dos aspetos mais consideráveis da sua comunicação, apresentar o Implante Coclear como uma técnica vantajosa no processo de reabilitação auditiva e determinar quais as suas implicações no desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com aquela problemática, nomeadamente, no meio escolar, para que as medidas pedagógicas sejam as mais adequadas às necessidades específicas de cada aluno.

**keywords**

Deafness; Cochlear Implants; Hear; Hearing; Rehabilitation; Communication; Language; Pedagogy; Teacher; Family; Student; Subject.

**abstract**

In a society where it has long been debated about the communication in deaf people, cochlear implant comes as a response that may change the results achieved so far in the matters of that subject. Notwithstanding the theories and arguments in which the several studies are based on, this work pretends to show the reality of deaf children with cochlear implant and of the most important aspects of their communication, present the cochlear implant as an advantageous technique in the hearing rehabilitation and determine which are its implications in the language and communication development of children with that problematic, particularly at school, so that the strategies are the most adequate to the specific needs of each student.





## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
1. Problema .....	2
2. Objetivos Gerais do estágio .....	3
2.1. Objetivos Específicos do estágio.....	3
3. Estrutura do relatório .....	4
<b>I PARTE – REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>7</b>
CAPÍTULO 1.....	9
Surdez e desenvolvimento da linguagem.....	9
1.1 Anatomia e fisiologia do ouvido humano.....	9
1.2 Conceito de surdez.....	10
1.3 Tipos de surdez.....	11
1.4 Graus de surdez.....	13
CAPÍTULO 2.....	17
Implicações da surdez na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.....	17
2.1. O desenvolvimento da linguagem na criança ouvinte .....	17
2.2 O desenvolvimento da linguagem na criança surda.....	21
CAPÍTULO 3.....	25
A reabilitação auditiva.....	25
3.1 O implante coclear .....	26
3.2 O Implante coclear como estratégia de reabilitação auditiva .....	28
3.3 Olhares sobre os paradigmas da surdez .....	32
3.4 Desafios que se colocam na educação do surdo com implante coclear .....	36
3.5 Estratégias de trabalho na escola .....	40
<b>II PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA - ESTÁGIO</b> .....	<b>43</b>
CAPÍTULO 4.....	45

Procedimentos metodológicos .....	45
4.1 Caracterização do contexto de estágio .....	46
4.2 Caracterização do contexto social e do desenvolvimento da aluna .....	49
CAPÍTULO 5.....	55
Intervenção.....	55
5.1 Avaliação inicial.....	55
5.2. Plano de intervenção.....	59
5.3. Avaliação Final .....	68
CAPÍTULO 6.....	71
Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	71
<b>Conclusão .....</b>	<b>81</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>i</b>
Anexo 1 – Trabalho individual: Apresentação do livro “Primo Basílio” .....	i
Anexo 2 – Trabalho de grupo de História.....	iii
Anexo 3 – Texto: Menina de Castigo.....	vii
Anexo 4 – Texto: A menina com regador .....	ix
Anexo 5 – Teste 1º período .....	xi
Anexo 6 – Teste 2º período .....	xvii
Anexo 7 – Teste 3º período .....	xxiii
Anexo 8 – Pauta 1º período .....	xxix
Anexo 9 – Pauta 2º período .....	xxxi
Anexo 10 – Pauta 3º período .....	xxxiii

## Índice de figuras

Figura 1 - As três partes que formam o ouvido: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno (Fonte: Phipps, <i>et al.</i> , <i>Enfermagem Médico-Cirúrgica: Conceitos e Prática Clínica</i> ). 10	10
Figura 2 - Representação esquemática do sistema de funcionamento das próteses auditivas convencionais e do implante coclear (Fonte: Bevilacqua, <i>et al.</i> , 2005, p.126)..... 26	26
Figura 3 - Implante coclear ..... 27	27
Figura 4 – Localização da Escola Básica 2/3 Bento Carqueja, no centro urbano de Oliveira de Azeméis ..... 47	47
Figura 5 – Realização de jogos..... 62	62
Figura 6 – Compreensão do oral ..... 63	63
Figura 7 – Expressão Oral ..... 64	64
Figura 8 – Visita ao Museu Soares dos Reis ..... 64	64
Figura 9 – Guião para a exposição oral da leitura de um livro escolhido pela M..... 67	67
Figura 10 - Trabalhos realizados na disciplina de Educação Visual e Tecnológica ..... 67	67

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos níveis, em todas as disciplinas, pelos alunos da turma da M (1.º período)..... 73	73
Gráfico 2 – Distribuição dos níveis a todas as disciplinas, pelos alunos da turma (2.º período) ..... 75	75
Gráfico 3 - Distribuição dos níveis a todas as disciplinas, pelos alunos da turma (3.º período) ..... 77	77
Gráfico 4 – Níveis alcançados, por disciplina (5.º ano) ..... 78	78

## Índice de quadros

Quadro 1 - Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB. .... 13	13
Quadro 2 - Audiograma dos sons familiares (Audix, 2010) ..... 15	15

Quadro 3 - Relação entre o grau de perda auditiva, as capacidades áudio-orais e as necessidades específicas (NE) da criança. (Baptista, 2012, p.14) .....	16
Quadro 4 - Etapas do desenvolvimento da linguagem. Adaptado de Del Rio e Vilaseca (1994) in Lima (2000, p. 95).....	18
Quadro 5 – Análise dos testes da aluna M e classificações dos testes da turma. ....	70
Quadro 6 - Pauta referente ao 1.º período da turma da M (anexo 8 numa escala superior) .	72
Quadro 7 - Pauta referente ao 2.º período, turma da M (anexo 9 numa escala superior).....	74
Quadro 8 - Pauta referente ao 3.º período da turma da M (anexo 10 numa escala superior)	76

## Índice de abreviaturas e siglas

B - Bel

dB - Decibéis

EE - Educação Especial

*Et al.* - e outros

EVT - Educação Visual e Tecnológica

Hz - Hertz

Ibidem - no mesmo lugar

IC - Implante Coclear

LGP - Língua Gestual Portuguesa

NE – Necessidades Específicas



## Introdução

A elaboração deste relatório insere-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, da Universidade de Aveiro.

O tema desta investigação desenvolveu-se com base no estudo de aspetos da comunicação de uma criança com implante coclear a frequentar o quinto ano de escolaridade, numa escola regular e com a especificidade de ser orientada pela via oralista. O desejo de optar por este tema específico surgiu, antes de mais, do interesse emergente em compreender as dificuldades que uma criança com as características anteriormente apresentadas enfrenta no processo de ensino e de aprendizagem, de modo a que possa superar, especialmente, o prejuízo na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral.

Como se sabe, de estudos já levados a cabo na área da comunicação, a aquisição da linguagem oral é efetuada através de um processo de interação que abarca a manipulação, combinação e integração de formas linguísticas e de regras que lhe são intrínsecas, processo este que é ainda amplamente determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.

A perda auditiva profunda afasta, inevitavelmente, a criança do mundo dos sons, condiciona as suas experiências e priva-a de um conjunto de informações. Desta forma e como consequência direta, o processo de desenvolvimento da criança surda fica profundamente afetado pela dificuldade que sente em compreender o mundo que a rodeia bem como em fazer-se compreender.

No entanto, os progressivos avanços científicos e tecnológicos na área da surdez, nomeadamente o advento dos implantes cocleares, permitiram reduzir e, inclusivamente, ultrapassar efeitos de uma perda auditiva profunda no desenvolvimento das crianças até níveis inimagináveis, fazendo com que a metodologia oral volte a ser atendida com otimismo (Baptista, 2012).

O implante coclear (IC) é, presentemente, e de acordo com a maioria dos estudos levados a cabo neste domínio, o recurso tecnológico mais eficaz para inserir a pessoa surda no dito mundo sonoro. Várias pesquisas têm evidenciado os

resultados efetivos na redução do impacto da surdez sobre o desenvolvimento da função auditiva e, conseqüentemente, da linguagem oral.

Neste âmbito, julga-se ainda pertinente evidenciar o facto do progresso escolar daquelas crianças, tal como se sabe, estar amplamente dependente das suas capacidades linguísticas, bem como das respostas educativas que lhes são disponibilizadas e é, então, neste contexto que surge a opção pela investigação desta área temática em particular. Assim sendo, a opção por tomar a área de estudo já apresentada surge, não só de um profundo interesse e enorme necessidade de conhecer melhor o mundo da criança surda e as repercussões daquela limitação no seu desenvolvimento global, mas também, por aquele problema amplo e transversal ser algo de recorrente no percurso profissional docente, pelo que se torna imprescindível a sua análise. Neste sentido, este estudo pretende, primordialmente, constituir um momento privilegiado de ampliação de saberes, de reflexão sobre práticas adequadas ao atendimento dos alunos, de construção de instrumentos pedagógicos, para que, enfim, seja possível intervir de forma mais competente e criteriosa dentro do contexto atual de uma “Escola para Todos”.

## **1. Problema**

A criança que irá servir de objeto do nosso estudo é uma criança implantada que evidencia dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Essas dificuldades, como será possível inferir, são passíveis de comprometer o seu sucesso escolar, na medida em que a linguagem, enquanto mediadora dominante nas trocas de informação no contexto pedagógico, suporta grande parte das aquisições e aprendizagens que são levadas a cabo.

Neste contexto, será importante referir que vários são os fatores que podem influenciar o melhor ou pior desempenho linguístico oral das crianças com IC, uns inerentes à sua problemática, outros relacionados com o contexto familiar e com os profissionais intervenientes no processo educativo. Assim, a implementação de ambientes promotores de aprendizagens significativas é, portanto, crucial para o sucesso educativo, sendo que a avaliação do desempenho linguístico é fundamental



para a determinação dos fatores condicionadores de uma intervenção adequada, com vista ao sucesso escolar.

## **2. Objetivos Gerais do estágio**

Com a elaboração deste trabalho pretendemos desenvolver os seguintes objetivos, de acordo com as capacidades e necessidades da aluna alvo do estudo:

- 2.1.** Promover a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.
- 2.2.** Identificar estratégias educativas a adotar no sentido de compensar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.
- 2.3.** Promover o trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos implicados no processo de ensino aprendizagem.

### **2.1. Objetivos Específicos do estágio**

Foram objetivos específicos no desenvolvimento do estágio:

- 2.1.1.** Melhorar o conhecimento semântico/lexical em todos os contextos comunicativos;
- 2.1.2.** Desenvolver o conhecimento morfosintático;
- 2.1.3.** Melhorar a capacidade de reflexão sobre a língua;
- 2.1.4.** Melhorar a inteligibilidade do discurso;
- 2.1.5.** Desenvolver as capacidades auditivas;
- 2.1.6.** Definir estratégias educativas em contexto de ensino aprendizagem;
- 2.1.7.** Aplicar o Manual de Boas Práticas como guião de estratégias orientadoras;
- 2.1.8.** Promover encontros com os diferentes agentes educativos para definir o vocabulário específico a trabalhar em cada disciplina, de acordo com os conteúdos lecionados.

### **3. Estrutura do relatório**

O presente trabalho apresenta, para além de um texto introdutório e de uma necessária conclusão, uma exposição teórica baseada na revisão cuidada da literatura consultada, que serve ainda de base a todo o desenvolvimento do estudo empírico, sendo aqueles componentes do estudo complementares e convergentes.

Para melhor compreensão do tema, na primeira parte proceder-se-á ao enquadramento teórico sobre a problemática em estudo, onde serão registados os aspetos teóricos decorrentes da literatura revista, dando-se realce a alguns factos que se consideram essenciais dar a conhecer.

Assim, inicia-se o estudo com um primeiro capítulo onde são dados a conhecer aspetos gerais acerca da temática da surdez, como a sua definição, os tipos e graus conhecidos de surdez e do desenvolvimento da linguagem, no sentido de melhor perceber a importância de cada uma das suas funções na audição. Neste contexto, é ainda dada a conhecer a anatomia e a fisiologia do ouvido bem como os aspetos que mais influenciam o desenvolvimento da perceção da fala e a aquisição da linguagem, fator de especial importância no domínio deste estudo.

Seguidamente, no segundo capítulo, e de forma mais específica, são feitas referências às implicações da surdez na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral na criança ouvinte e na criança surda, com o intuito de, assim, ser possível perceber as diferenças mais significativas que existem naquele contexto específico.

No terceiro capítulo desta resenha teórica, considera-se a reabilitação auditiva como meio de recuperação e como potencial indicador da importância do IC na inclusão do surdo no mundo sonoro. Ainda no âmbito deste terceiro capítulo, são apresentadas conclusões de alguns estudos que se debruçaram sobre importantes aspetos do comportamento de pessoas com IC. Por último, faz-se referência aos diferentes olhares críticos sobre os paradigmas da surdez constantemente envolvidos em acérrimas polémicas, incorremos ainda numa importante alusão aos desafios que a presença de uma criança surda pode suscitar no ambiente educativo e, neste sentido, são sugeridas também algumas estratégias de trabalho passíveis de serem aplicadas junto deste tipo de população.

E, finalmente, no quarto capítulo desta parte teórica, mais relacionado com a questão pedagógica, são referidos os aspetos relacionados com os desafios que, geralmente, se colocam na inclusão do aluno surdo com implante coclear na escola. São apresentadas as respostas educativas que julgamos serem as mais apropriadas às suas necessidades, são indicadas estratégias de trabalho possíveis de implementar e, ainda, enumeradas algumas das necessidades dos professores quando perante esta realidade.

Na segunda parte, onde é apresentada a componente empírica, são primeiramente apresentados os procedimentos metodológicos e métodos utilizados no âmbito do estudo prático, é ainda descrito o contexto onde decorre o estágio, sendo que, neste sentido, é ainda elaborada uma caracterização do contexto social e do desenvolvimento da aluna em estudo, história escolar, o contexto familiar e o plano de intervenção dirigido à mesma.

O quinto capítulo, ainda no domínio do estudo empírico de caso, é reservado à exposição de aspetos relacionados com intervenção, avaliação inicial e avaliação final e ainda à apresentação, análise e discussão dos resultados.

A conclusão constitui, no fim deste trabalho, um momento privilegiado de reflexão e lugar para considerações finais acerca do estudo desenvolvido. Por fim, na parte final deste trabalho são apresentadas todas as referências bibliográficas que serviram de suporte teórico para a sua realização e ainda os anexos necessários.



## **I PARTE – REVISÃO DA LITERATURA**



## CAPÍTULO 1

### Surdez e desenvolvimento da linguagem

*“Nunca ver a cara de um ente querido  
nem presenciar um pôr do sol no Verão, é  
certamente uma desvantagem.  
Eu posso tocar uma cara e sentir o calor do sol,  
mas não poder ouvir  
o chilrear de um passarinho na Primavera  
e o riso das crianças,  
provoca-me uma longa e profunda tristeza”.*

Hellen Keller  
“The Story of my Life”,  
(1902)

Através das vivências do quotidiano e da repetição, as crianças aprendem a compreender uma língua e a usá-la, mas no caso da criança com deficiência auditiva, a relação entre os sons, as palavras e significados é um mundo complexo ao qual, com esforço, ela vai tentando dar sentido e fazendo conexões ao longo de toda a sua vida. A surdez é uma dificuldade que se partilha e é recíproca, o surdo não só não ouve como não é ouvido. E, daquela forma, encontra-se o processo de comunicação fortemente comprometido.

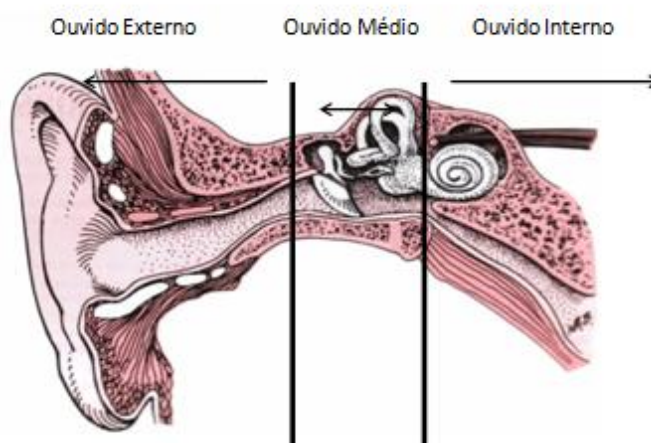
Perceber, reconhecer, interpretar e, finalmente compreender os diferentes sons do ambiente só é possível graças à presença de três estruturas que funcionam de forma ajustada e harmoniosa, constituindo o sistema auditivo humano.

#### 1.1 Anatomia e fisiologia do ouvido humano

“O ouvido é provavelmente a mais notável e certamente a mais peculiar estrutura do corpo” Wright (cit. in Ballantyne *et al.*, 1995, p.18).

Os ouvidos, os órgãos sensoriais responsáveis pela audição, estão situados um de cada lado da cabeça, aproximadamente ao nível do olho. Estão localizados

dentro de um osso craniano denominado temporal e são constituídos por três compartimentos que interagem com funções diferentes mas complementares no fenómeno da audição: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno. Neste sentido, o ouvido externo e médio são estruturas de transmissão, porque têm como principais funções captar e transmitir a informação recebida (mensagem acústica). Já o ouvido interno é uma estrutura de percepção pois analisa e codifica a informação recebida (recebe a energia mecânica e transmite a energia elétrica). Estes potenciais elétricos são transmitidos aos centros auditivos do cérebro, sendo aqui, o som, finalmente interpretado (Afonso, 2008).



**Figura 1** - As três partes que formam o ouvido: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno  
(Fonte: Phipps, *et al.*, *Enfermagem Médico-Cirúrgica: Conceitos e Prática Clínica*).

## 1.2 Conceito de surdez

É através da informação sobre o funcionamento da audição e da constituição do ouvido humano que se caracteriza e classifica a surdez. Contudo existe variação terminológica entre os vários autores, no que concerne à definição de surdez.

Segundo Afonso (2008, p.15), referindo Ysseldyke e Algozzine (1995), surdez “significa uma deficiência auditiva que é tão grave que a criança é deficiente no processamento de informação linguística através da audição, com ou sem amplificação, o que afeta negativamente a performance educacional da criança”.



Montreal, Rosa & Hernandez (1999) referidos por Baptista (2012), por sua vez, definem a deficiência auditiva como um termo genérico através do qual se designa todo o transtorno ou diminuição do funcionamento do sistema auditivo e determinam hipoacusia como um termo genérico de uso principalmente médico, que se refere aos transtornos da função localizados no órgão periférico e no nervo auditivo.

Genericamente, pode considerar-se a surdez como uma redução ou ausência da capacidade de ouvir. Porém, junto com essa deficiência auditiva surgem implicações sociais e culturais, para além de questões biológicas. O termo “surdo” é tão abrangente que chega a ser vago, na medida em que este pequeno vocábulo carrega consigo significados biológicos, sociais e culturais. Utiliza-se uma mesma palavra para uma heterogeneidade imensa de conceitos. Até mesmo dentro do campo biológico, existem diferentes tipos de surdez (Afonso, 2008).

Goldfeld (2002, p.43) expõe a posição de Sacks (1989), “utiliza o termo Surdez (com S maiúsculo) para um grupo linguístico e cultural e o termo surdez (com s minúsculo) para uma condição física, a falta de audição”. Deste modo a primeira designação é vista no âmbito de um paradigma socioantropológico e a segunda surge do domínio médico-terapêutico o “que consubstancia diferentes olhares sobre a surdez, nomeadamente sobre as suas consequências” (Afonso, 2008, p. 23).

### **1.3 Tipos de surdez**

Conforme a zona em que a via auditiva é afetada, podemos considerar três tipos de surdez: surdez de transmissão ou condução, surdez neurossensorial ou de percepção e surdez mista (Afonso, 2008).

A surdez de transmissão afeta o ouvido externo e/ou ouvido médio, dificultando ou mesmo impedindo, por via aérea, a passagem das vibrações sonoras para o ouvido interno. Neste tipo de surdez a perda não é superior a 60 dB (decibéis), pois a percepção, por via óssea, é normal. A voz é audível pela própria pessoa, não se desenvolvem perturbações consideráveis da fala e é possível, à pessoa, controlar o ritmo, a intensidade, a melodia e o seu timbre. A contribuição do

meio linguístico é que é reduzida, causando, na criança, perturbações de comportamentos e dificuldades de adaptação ao meio escolar (ibidem).

A surdez de transmissão é mais frequente na infância e não é considerada, de um modo geral, muito grave. Na maioria dos casos é reversível ou, então, pode ter melhorias consideráveis pelo recurso a medicação, a intervenção cirúrgica ou mediante a utilização de um aparelho auditivo.

A surdez neurossensorial ou de percepção tem consequências mais graves e tem um carácter permanente. Estão afetados os órgãos de percepção, ou seja, o ouvido interno, a cóclea, o nervo auditivo ou as zonas auditivas do cérebro. O som chega ao ouvido interno mas não é transcodificado ou não é enviado ao cérebro. Este tipo de surdez tem incidências extremamente graves na perda de discriminação e de inteligibilidade da palavra e, conseqüentemente, na linguagem refletindo-se, assim, em todo o desenvolvimento intelectual, social e emocional.

O órgão da audição, a cóclea, está também em íntima conexão anatómica com um órgão fundamental do equilíbrio, o vestíbulo. Por esta razão é frequente, neste tipo de surdez, existirem alterações no equilíbrio associadas à mesma. Muitas crianças apresentam algum desequilíbrio nos primeiros anos de vida podendo iniciar a marcha mais tardiamente (Penha *et al.*, 1998).

Por fim, a surdez mista é aquela que associa características dos dois tipos de surdez apresentados anteriormente. Ocorre quando há alteração na condução do som até ao órgão terminal sensorial, associada a lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo.

Conforme afete um ou ambos os ouvidos, a surdez pode ser, ainda, unilateral ou bilateral, sendo que a perda unilateral é menos limitativa, dando origem a comprometimentos diferentes no desenvolvimento global, social e cognitivo.

É possível, também, distinguir a surdez com base no momento em que ocorre, ou seja, idade do aparecimento. Quando a surdez se manifesta antes da aquisição da linguagem oral (surdez pré-locutória ou pré-linguística) ou quando a linguagem já estava adquirida (surdez pós-locutória ou pós-linguística).

No que respeita a prováveis causas da perda auditiva, estas podem ser genéticas ou hereditárias, congénitas e adquiridas. Não se devendo a fatores genéticos ou hereditários, a surdez congénita ocorre durante o tempo de gestação e

poderá ser causada por diversos fatores de natureza viral, bacteriana e tóxica, afetando o desenvolvimento da criança, através da mãe (Afonso, 2008). Quanto à surdez adquirida, esta pode surgir durante o parto ou em qualquer outro momento da vida da pessoa (ibidem).

### 1.4 Graus de surdez

A deficiência auditiva pode ainda ser classificada em função do grau da perda. Quanto aos graus de surdez existem várias classificações dos mais variados autores, tendo, no entanto, como referência, a perda auditiva em dB, conforme refere Afonso (2008, p. 21).

**Quadro 1** - Classificação dos graus de surdez, segundo vários autores, de acordo com a perda auditiva em dB.

Kirk e Gallagher, 1995		Ysseldyke e Algozzine, 1995		Nunes, 1998		Lima, 2000	
Perda leve	27 dB - 40 dB	Perda auditiva funcional leve	26 dB - 40 dB	Hipoacusia ligeira	21 dB - 40 dB	Deficiência auditiva ligeira	21 dB - 40 dB
Perda moderada	41 dB - 55 dB	Perda auditiva funcional suave	41 dB - 55 dB	Hipoacusia moderada	41 dB - 60 dB	Deficiência auditiva média	41 dB - 70 dB
Perda moderadamente grave	56 dB - 70 dB	Perda auditiva funcional moderada	56 dB - 70 dB	Hipoacusia severa	61 dB - 80 dB		
Perda grave	71 dB - 90 dB	Perda auditiva funcional severa	71 dB - 90 dB	Hipoacusia profunda	>81 dB	Deficiência auditiva severa	71 dB - 90 dB
Perda profunda	>91 dB	Perda auditiva funcional profunda	≥91 dB			Deficiência auditiva profunda	>90 dB

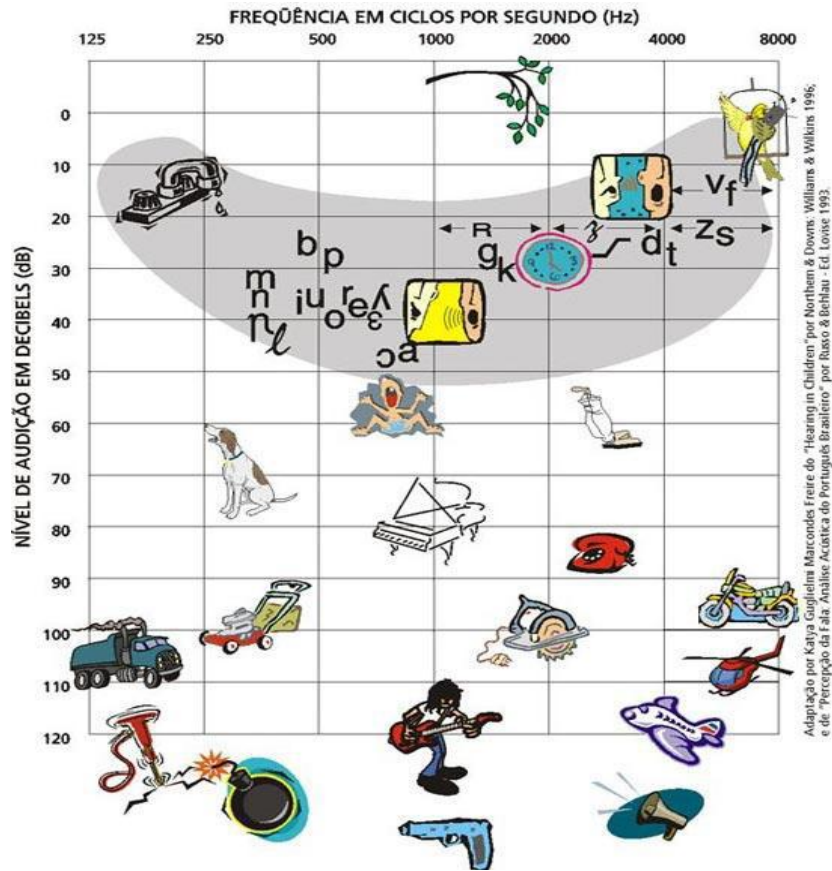
A frequência e a intensidade sonora são dimensões imprescindíveis para avaliar esta perda auditiva. A frequência expressa-se em Hertz (Hz) e refere-se ao número de vibrações por segundo de uma determinada onda sonora. Neste

contexto, os sons graves correspondem às baixas frequências, enquanto os sons agudos às frequências elevadas, sendo que o ouvido humano percebe sons cujas frequências se encontram entre os 20 Hz e os 20000 Hz. Contudo, para a compreensão da fala, as frequências fundamentais situam-se entre 250 Hz a 4000 Hz (Afonso, 2008).

A intensidade do som está relacionada com a quantidade de energia que é transmitida por unidade de tempo, podendo variar entre os 0 e os 120 decibéis. O decibel (dB) é a décima parte do Bel (B) conhecida como a unidade de medida logarítmica da pressão sonora.

O limiar auditivo corresponde ao nível de intensidade necessário para que a pessoa perceba o som e este limiar pode ser diferente em cada frequência. À medida que se aumenta a intensidade do som, chega-se a um ponto em que a intensidade poderá causar dor à pessoa, considerando-se este o limiar de dor. A distância que vai do limiar auditivo ao limiar de dor é o que se chama “resíduo auditivo utilizável”, importante para a reabilitação da pessoa surda (Bautista, 1997).

**Quadro 2 - Audiograma dos sons familiares (Audix, 2010)**



Os testes de audição determinam qual a capacidade auditiva de um indivíduo no que respeita a todo o espectro de frequências sonoras. Nos testes de avaliação da audição, o cálculo é realizado a partir da perda média nas frequências de 500, 1000 e 2000 Hz.

Deste modo “ é importante comparar a curva audiométrica com o espectro da fala, nomeadamente a zona conversacional” (Afonso, 2008, p. 22).

No Quadro 2 observa-se a distribuição dos sons do português no audiograma. Pela sua análise constata-se que alguns sons têm energia por volta de 40dB em frequências baixas (m, n) e outros têm energia por volta de 25dB em frequências altas (s, f). Portanto, são necessários pelo menos 30dB de limiar auditivo para se ter acesso a todos os sons da fala, mesmo aqueles de fraca energia sonora.

O conhecimento do comportamento auditivo, de acordo com o grau de surdez, torna-se num indicador importante das respetivas consequências.

**Quadro 3** - Relação entre o grau de perda auditiva, as capacidades áudio-orais e as necessidades específicas (NE) da criança. (Baptista, 2012, p.14)

Grau de perda auditiva	Capacidades áudio-orais e NE da criança
Hipoacusia leve (limiares entre os 20 e os 40 dB)	Dificuldade na audição de sons distantes. Dificuldade na audição de certos fonemas. Dificuldade na audição de pessoas a falarem em voz baixa. É requerido o uso de prótese, terapia da fala antes da entrada para a escola e, às vezes, ensino especial para apoiar as aprendizagens da leitura e da escrita.
Hipoacusia média (limiares entre os 40 e os 70 dB)	Só percebe a voz pronunciada com certa intensidade. Podem existir problemas de articulação verbal e de atraso de fala. Necessidade de prótese adequada, terapia da fala, ensino especial e um sistema de amplificação (por exemplo, SUVAG).
Hipoacusia severa (limiares entre os 70 e os 90 dB)	Embora consiga entender, às vezes, uma ou outra palavra, não consegue estabelecer relação verbal e emitir fala inteligível. Necessidade de prótese adequada, terapia da fala, apoio diário de ensino especial e de sessões de reeducação psicomotora.
Hipoacusia profunda (limiares superiores a 90 dB)	Apenas consegue ouvir ruídos muito fortes, não sendo capaz de ouvir nem de articular palavras sem uma aprendizagem formal e sistemática. Necessidade de prótese adequada, terapia da fala, apoio diário de ensino especial e de sessões de reeducação psicomotora.

Como se pode constatar pelo quadro, supra mencionado, o grau de perda auditiva, de forma mais ou menos acentuada, acarreta dificuldades no acesso à linguagem oral.

## **CAPÍTULO 2**

### **Implicações da surdez na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral**

A audição é uma das principais responsáveis pela aquisição da linguagem, processo que abarca o desenvolvimento do pensamento, memória e raciocínio. É através da audição que se geram os processos e os mecanismos da formação e o desenvolvimento da linguagem.

Marchesi (1995) assinala que existem diversos subgrupos na surdez e com diferenças maiores entre as mesmas do que quando comparadas ao coletivo dos ouvintes. O autor indica como variáveis diferenciadoras mais relevantes: o nível de perda auditiva, a idade do início da surdez, sua etiologia e os fatores educacionais comunicativos.

#### **2.1. O desenvolvimento da linguagem na criança ouvinte**

A criança recebe do meio envolvente os mais variados estímulos sonoros, inclusivamente, os sons da fala que promovem o desenvolvimento simultâneo da percepção auditiva e da linguagem. Desta forma, a criança ouvinte tem acesso ao código linguístico através do meio envolvente, nas trocas comunicacionais estabelecidas com os que a rodeiam. Neste sentido, a aprendizagem da língua envolve uma série de processos que passam pela diferenciação e pelo domínio do material fonético, levando, posteriormente, à aquisição das formas semânticas e gramaticais.

Do ponto de vista cronológico, a aquisição da linguagem da criança dita normal parece realizar-se ao longo de três importantes etapas (Bouton, 1977): a pré-linguagem (até aos 12 ou 13 meses, por vezes 18 meses); a primeira linguagem (de 1 ano, 1 ano e meio até aos 2 anos e meio ou 3 anos); a linguagem (a partir dos 3 anos). Esta ordem é por natureza constante, mas o ritmo de progressão varia de criança para criança. Deve, contudo, realçar-se que o

desenvolvimento verbal da criança se insere no conjunto sensório-motor e cognitivo.

Ainda no domínio da aquisição da linguagem, Lima (2000, p. 95) apresenta uma tabela adaptada de Del Rio e Vilaseca (1994) onde referencia os padrões de domínio linguístico-comunicativo representativos dos estádios reconhecíveis como típicos de um desenvolvimento normal.

**Quadro 4** - Etapas do desenvolvimento da linguagem. Adaptado de Del Rio e Vilaseca (1994) in Lima (2000, p. 95)

ESTÁDIOS	IDADE (meses)	ASPECTOS GERAIS E MORFOSSINTÁTICOS
Pré-linguagem	0 – 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocalizações não linguísticas biologicamente condicionadas. Pouca influência da Língua materna em aspetos produtivos.</li> </ul>
	6 - 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>As vocalizações começam a adquirir algumas características da linguagem propriamente dita: entoação, ritmo, tonalidade...</li> </ul>
	11 - 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreende algumas palavras familiares (mamã, papá, bebé).</li> <li>As vocalizações são mais precisas e melhor controladas em relação à altura tonal e intensidade.</li> <li>Agrupar sons e sílabas repetidas à vontade.</li> </ul>
Primeiro desenvolvimento morfo-sintático	12 – 18	<ul style="list-style-type: none"> <li>Surgem as primeiras palavras funcionais. Dá-se aqui, muitas vezes, uma sobre extensão semântica (chama-se “cão” a todos os animais).</li> <li>Crescimento quantitativo ao nível da compreensão e produção de palavras.</li> </ul>
	18 - 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aparecimento de frases com dois elementos. Existe um período de transição onde as sequências de uma palavra aparecem reunidas, mas sem a coerência prosódica de uma oração. Faz-se uma pausa entre as palavras (papá//aqui; mais//trem).</li> <li>Começam a aparecer as primeiras flexões (exemplo: plural).</li> <li>As orações negativas começam a aparecer, quer com o <i>não</i> isolado, quer colocando-o no início ou fim das orações</li> </ul>



		<p>(“dormir não”).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Começam a aparecer as primeiras interrogativas, das quais «o quê» e «onde» são mais precoces.</li> </ul>
	24 - 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começam a aparecer sequências de três elementos (“bebé come pão”), com a estrutura principal de nome-verbo-nome.</li> <li>• Chama-se a este período, o período da «fala telegráfica», porque o discurso não contém as palavras-função principais (artigos, proposições, flexões de género, número, pessoa e tempo verbal), que só aparecem no final deste período.</li> </ul>
Expansão gramatical propriamente dita	30 - 36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A estrutura de frase começa a ser complexa, chegando-se à combinação de 4 elementos. Começam a aparecer as primeiras frases coordenadas ( “papá não está e mamã não está”).</li> <li>• Aumenta a frequência do uso das principais flexões (género, número, plural), enquanto aparecem novas formas rudimentares dos verbos auxiliares ser e estar (“bebé não está”). Aparecimento e uso sistemático de pronomes da primeira, segunda e terceira pessoa (eu, tu, ele, ela) e artigos determinados (o, a).</li> <li>• Frases muito diversas.</li> <li>• Aparecem os advérbios de ligar que se combinam em orações de modo coerente (“Ana está atrás da porta”).</li> </ul>
	36 - 42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança aprende a estrutura das orações complexas, recorrendo de forma muito frequente à conjunção “e”.</li> <li>• Aparecem as conjunções subordinadas causais e as estruturas comparativas “mais que”.</li> <li>• Uso rudimentar dos relativos -que (“bebé que chora”).</li> <li>• Integração da partícula negativa na estrutura da frase.</li> <li>• Aumenta a complexidade das frases interrogativas.</li> <li>• (Uso dos auxiliares ser e haver e passado composto).</li> <li>• Começam a aparecer as perifrásticas de futuro (“vou saltar”).</li> <li>• A criança aprendeu os recursos essenciais da sua língua, ainda que o leque de orações continue a ter uma série de “erros” do ponto de vista do adulto e uma série de estruturas que precisam ainda de aprendizagem.</li> </ul>

	42 - 54	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As diversas estruturas gramaticais vão-se complementando através do sistema de pronomes (me, te, se), pronomes possessivos, verbos auxiliares, etc.</li> <li>• Eliminação progressiva dos erros sintáticos e morfológicos.</li> <li>• Começam a aparecer estruturas de voz passiva, e formas mais complexas de introduzir frases nominais (“depois de”, “também”), ainda que estas estruturas só se consolidem por volta dos 9 ou 10 anos.</li> <li>• Uso correto das principais flexões verbais: infinitivo, presente, pretérito perfeito, futuro (perifrástico) e passado. Contudo, as crianças exprimem as características do aspeto (ação durativa ou não durativa).</li> <li>• As diferentes modalidades do discurso (afirmação, interrogação, negação) são cada vez mais complexas.</li> <li>• As preposições de tempo são usadas com frequência (agora, depois, hoje, amanhã), ainda que existam confusões com as preposições temporais e espaciais.</li> </ul>
Últimas aquisições	54 meses em diante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança aprende estruturas sintáticas mais complexas (passivas, condicionais, circunstanciais de tempo). Vai também aperfeiçoando as estruturas com as quais já estava familiarizado (subordinadas causais).</li> <li>• Diversas estruturas de frase vão sendo aperfeiçoadas e generalizadas (passiva, conexões adverbiais), não chegando a uma complexa aquisição antes dos 8 ou 9 anos.</li> <li>• As crianças começam a apreciar os diferentes efeitos de uma língua ao usá-la (adivinhas, anedotas...) e a julgar a correta utilização da sua própria língua.</li> <li>• Início de atividades metalinguísticas.</li> </ul>

É possível, portanto, constatar que a linguagem se organiza segundo um plano multidimensional. Assim sendo, a aquisição da linguagem não pode, com efeito, explicar-se pela simples aquisição de estruturas cada vez mais complexas. Esta aquisição é, antes de tudo, função do progresso que a criança realiza na compreensão do meio e das relações que unem os elementos que o constituem.

## 2.2 O desenvolvimento da linguagem na criança surda

“A linguagem oral, que é adquirida espontaneamente pela criança ouvinte, pode ser um objetivo de difícil e morosa concretização para a criança surda profunda. Em alguns casos, até mesmo impossível” (Baptista, 2012, p.17).

Desde os primeiros meses de vida, é possível observarem-se as diferenças entre as crianças surdas e as crianças ouvintes. Os choros, os balbucios e as lalações presentes até aos 4 meses são iguais, tanto nas crianças surdas como nas ouvintes, no entanto, estas expressões vocais começam a ser menos frequentes por volta dos 4/6 meses na criança surda, devido à ausência de feedback auditivo. A criança não ouve os sons que emite espontaneamente e, desta forma, não pode estabelecer uma simbiose entre a audição e fonação, tendo apenas uma percepção difusa das vibrações produzidas pelos sons emitidos. Assim, não só não vai jogar com os seus próprios sons (fator essencial no desenvolvimento da linguagem), como também não vai perceber os sons sonoros produzidos pelos outros e pelo ambiente (Baptista, 2012).

Neste sentido, o adequado desenvolvimento de linguagem verbal oral da criança depende da capacidade do canal auditivo para receber e transmitir informação ao sistema nervoso central, precocemente, durante o desenvolvimento global. Como a linguagem verbal oral é adquirida, primordialmente através da modalidade auditiva, a perda auditiva numa idade precoce irá dificultar o seu desenvolvimento. Os resultados a nível comunicativo de base auditiva são influenciados por vários fatores, incluindo idade de surgimento da perda auditiva, grau de perda auditiva, idade no momento da amplificação, configuração audiométrica, programa de estimulação e envolvimento familiar (Sininger *et al.*, 2010).

No estudo efetuado por Gregory e Mogford, citado por Marchesi (1987), foi analisado o desenvolvimento da linguagem oral em crianças com diferentes perdas auditivas, tendo-se verificado que:

- A aquisição das primeiras palavras aparecem a partir dos 16 meses, uns meses mais tarde que nas crianças ouvintes por volta dos 11/12 meses;

- As crianças surdas necessitam de mais tempo para passar da primeira palavra a um vocabulário de dez palavras;
- O aparecimento das primeiras palavras é quantitativamente diferente;
- A velocidade de incremento do vocabulário não aumenta significativamente a partir de cinquenta palavras;
- Os primeiros conjuntos de palavras têm relativamente menos palavras gerais, nominais e mais pessoais-sociais;
- As primeiras cinquenta palavras têm um maior número de palavras de ação;
- As primeiras cem palavras têm mais modificações.

A grande maioria dos autores concorda que, mesmo quando se proporciona uma intervenção continuada e sistemática, o processo de aquisição da linguagem da criança surda é geralmente muito mais lento que o da criança ouvinte, sendo o desenvolvimento expressivo particularmente moroso (Baptista, 2012). Para além do mais, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, estão, inevitavelmente, atrasadas na aquisição da sua linguagem. Aparentemente, este atraso tem sido atribuído à falha na interação entre a criança e os pais. Os bebés surdos têm dificuldade de acompanhar a linguagem falada dos adultos através do processo auditivo, o que pode pôr em risco esta interação, uma vez que ela se desenvolve com mais dificuldade e menor naturalidade (Gregory e Mogford, cit. in Marchesi, 1987). Para além disso, as mães ouvintes dos bebés surdos têm mais dificuldades em estabelecer a alternância comunicativa conjunta, os jogos de antecipação e, ainda, a referência conjunta. Assíncronias que originam uma “atenção dividida”, as informações chegam-lhe de uma maneira sequencial e não sincrónica e a síntese representa, para a criança surda, uma operação cognitiva complexa, forçosamente difícil. O discurso oral para estas crianças é claramente alicerçado numa componente visual, através da leitura labiofacial.

Afonso (2008, p. 31, 32) sintetizou, com base em estudos realizados por vários autores, algumas características do discurso oral dos surdos, sendo a nível sintático de relevar:

“- Produções geralmente curtas, por vezes só de tipo holófrase;

- preposições quase exclusivamente declarativas com uma estrutura de frases simples;
- ausência de ligação entre as diversas frases devido à inexistência de subordinação e coordenação;
- omissão de grupos sintáticos ou de alteração da sua da sua posição no interior da frase;
- ausência de elementos de ligação, sobretudo preposições e conjunções;
- falta de concordância entre os diferentes elementos, por exemplo, sujeito e predicado, determinante e nome;
- existência quase exclusiva de três tempos verbais (presente, passado e futuro), relacionados com a dificuldade na noção de tempo, em virtude da sua ligação com a maturação do sistema nervoso auditivo;
- quase inexistência de modos verbais e ausência da voz passiva;
- regularização ou generalização analógica em que aprendida uma regra de construção ela é aplicada a todos os casos, mesmo indevidamente.
  - No que respeita à semântica, verifica-se essencialmente:
    - predominância de substantivos e quase ausência de adjetivos e advérbios;
    - palavras com um significado ligado, estritamente, a um referente muito concreto;
    - deficiente utilização do conceito em diferentes contextos, com dificuldade no acesso à generalização.
      - Relativamente à utilização em situação, isto é à pragmática, observa-se:
        - rigidez de funcionamento;
        - dificuldade na interação comunicativa;
        - predominância dos monólogos e centralização da atenção sobre si próprio, com dificuldades em “pegar a vez”;
        - dificuldade em seguir mais conversas com mais do que um interlocutor;
        - confusão quando o tema da conversa muda rapidamente;
        - dificuldade em interpretar e ajustar-se ao feedback dos interlocutores.”

Interferem também, nos desempenhos destas crianças, o tipo de modalidade comunicativa a que a criança esteve exposta (oral, gestual, bimodal, palavra complementada, comunicação total, etc.), a idade de início da estimulação linguística, a capacidade de processamento da informação, o tipo de apoios, etc., tendo em conta que nenhum programa é neutro, refletindo-se, também, o estilo comunicativo e linguístico posterior (Baptista, 2012).

Neste domínio em particular, os avanços tecnológicos têm possibilitado algumas alternativas para minimizar os efeitos da deficiência auditiva sobre a linguagem oral. Mas, embora as limitações possam ser compensadas, em parte, pelo uso de aparelhos de amplificação sonora auditiva, estas compensações nem sempre são suficientes para que a criança possa utilizar a audição como forma privilegiada de acesso à linguagem, em particular nos casos de surdez severa ou profunda.

Em contrapartida, os implantes cocleares multicanais são, atualmente, uma importante opção na reabilitação das crianças surdas profundas, reduzindo o impacto da surdez sobre o desenvolvimento da função auditiva e, conseqüentemente, da linguagem oral permitindo-lhes receber a informação acústica pelo que apresentam melhores resultados no desempenho da audição e da linguagem (Fortunato *et al.*, 2009).

Segundo Góes (1996) não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez; tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

### **CAPÍTULO 3**

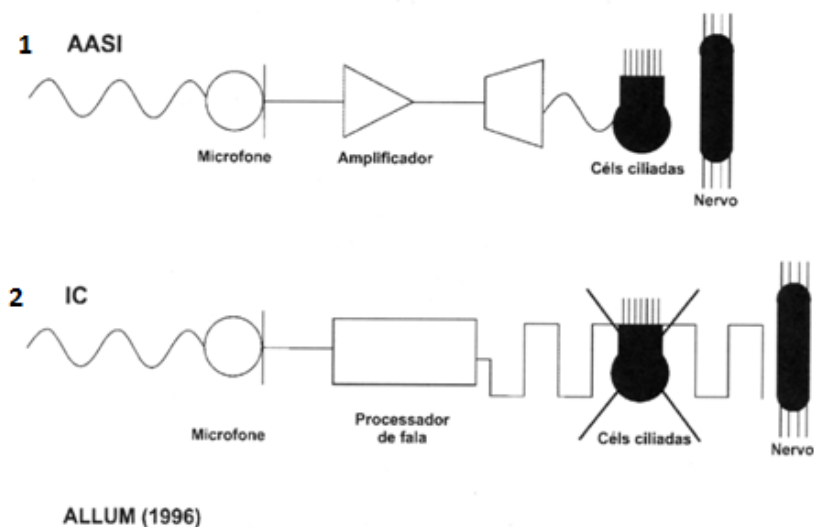
#### **A reabilitação auditiva**

Um dos principais progressos na reabilitação auditiva foi a invenção dos aparelhos auditivos eletrônicos e dos implantes cocleares, para alguns casos mais graves de surdez.

Neste sentido, será necessário clarificar que o funcionamento das próteses auditivas convencionais baseia-se na amplificação do som que chega ao ouvido de maneira a permitir que a criança utilize o resíduo auditivo de forma efetiva. Para que sejam úteis, é necessário a existência de audição residual, sendo ainda necessária a leitura orofacial para entender a linguagem oral, pelo que há poucas possibilidades de usar a audição como recurso principal na comunicação.

Os implantes cocleares têm um fundamento totalmente distinto, uma vez que são próteses que estimulam, de forma elétrica e diretamente, o nervo auditivo na sua parte mais periférica, onde as fibras nervosas se distribuem ao longo do ouvido interno. Por isso, são próteses mais indicadas para a surdez neurossensorial. Os benefícios mais relevantes são a possibilidade de percepção dos sons da fala de frequências altas, ou seja, os sons mais agudos, o que permite que a criança consiga reconhecer os sons da fala com mais facilidade, e que a aquisição da linguagem oral ocorra mais rapidamente e de forma menos morosa (Bevilaqua *et al.*, 2005).

O esquema representado no quadro que seguidamente se apresenta ilustra algumas semelhanças e diferenças entre as próteses auditivas convencionais (1) e o implante coclear (2).



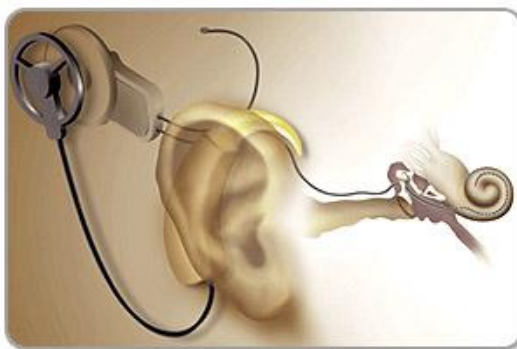
**Figura 2** - Representação esquemática do sistema de funcionamento das próteses auditivas convencionais e do implante coclear (Fonte: Bevilacqua, *et al.*, 2005, p.126)

Neste esquema pode verificar-se que o processo se inicia da mesma forma em ambas as situações, com o som a ser captado por um microfone. Porém, no implante existe um processador da fala para codificar o som, enquanto a prótese convencional amplifica o som. O implante coclear veio, então, alterar profundamente o tratamento e o prognóstico de crianças portadoras de surdez neurossensorial severa a profunda que fruíam de benefícios muito restritos através dos aparelhos auditivos convencionais (Kim *et al.*, 2010).

### 3.1 O implante coclear

O Implante Coclear (IC) é uma prótese auditiva aplicada por via da cirurgia que funciona de forma computadorizada, transformando a energia sonora em sinais elétricos que posteriormente são interpretados no córtex auditivo (Berro *et al.*, 2008).





**Figura 3** - Implante coclear

Fonte: <http://www.implantecoclear.com.br/> (Berro *et al.*, 2008, p.45)

O implante é composto por uma parte externa (microfone, processador da fala e bobina indutora) e outra interna (feixe de elétrodos, transmissor e ímã). O microfone capta os sinais acústicos e transmite-os ao processador da fala onde são decodificados e convertidos em impulsos elétricos que são, depois, enviados através de um cabo, à bobina indutora que os faz chegar à parte interna do implante e posteriormente aos elétrodos aplicados na cóclea (Martín, 2005). Ou seja, descrevendo-se o processo de forma superficial, o implante coclear possui um processador da fala que converte as vibrações acústicas em estímulos elétricos que são depois transmitidos ao nervo auditivo (Rubinstein, 2004).

Será relevante mencionar que os implantes têm evoluído muito ao longo dos tempos procurando aumentar o espectro das frequências estimuladas e, em consequência, a latitude da percepção central do estímulo sonoro. O grande empenho da comunidade científica no desenvolvimento desta técnica prende-se com a tentativa de alcançar níveis de aperfeiçoamento cada vez maiores, de modo a desenvolver as competências linguísticas da criança surda e porventura restaurar a audição.

Assim sendo, a prática desta cirurgia exige a organização de um programa que assegure: a correta eleição do candidato; a efetiva intervenção cirúrgica; a adequada e suficiente reabilitação; a estrita coordenação entre os especialistas que integram o programa; e o apropriado seguimento do implantado, nomeadamente, a manutenção da aparelhagem (Manrique, Huarte, 2002).

De uma forma geral, podemos facilmente afirmar que a técnica do implante não consiste simplesmente na realização de uma intervenção cirúrgica. É vulgarmente aceite, por ordem e necessidade de trabalho futuro, a operação representar 10% e a reeducação 90% do trabalho específico (*ibidem*).

### **3.2 O Implante coclear como estratégia de reabilitação auditiva**

A implantação coclear é realizada desde há décadas, sendo o primeiro caso europeu, descrito por Djourno *et al.*, em 1957, e o primeiro caso americano com aplicação clínica no início dos anos 70 realizado por William House (Weise *et al.*, 2005).

O IC é considerado um meio efetivo e seguro de reabilitação no caso de surdez severa a profunda. A sua segurança permite que seja aplicado em crianças tão pequenas como as de idade inferior a 12 meses (*ibidem*).

Parecem, então, claras as enormes modificações que vão ocorrer na criança, embora não se saiba bem até que ponto conseguirão integrar estes estímulos sonoros nas estratégias adaptativas que desenvolveram durante o período em que não ouviam (Gonçalves, 2000).

Ao longo dos anos a idade média de implantação tem vindo a diminuir, à medida que a investigação apresenta evidências de que os benefícios são maiores quanto mais jovem é a criança implantada (Holt *et al.*, 2008).

Neste sentido, os primeiros 2 a 4 anos de vida constituem-se como um período fundamental para que a plasticidade cerebral permita o desenvolvimento das ligações neuronais adequadas para o processamento dos sons da fala. Nas crianças com surdez pré-lingual utilizadoras de IC a estimulação auditiva é essencial, necessitando da intervenção de uma equipa multidisciplinar, bem como do claro envolvimento dos pais. Por norma, considera-se que piores capacidades de discriminação são coincidentes com maior período de privação auditiva (Clark, 2003). Para além disso, a utilização do IC na surdez permite a estimulação das células auditivas existentes e, dessa forma, recuperar o *feedback* auditivo em alguns parâmetros do discurso (Bouchard, Le Normand, e Cohen, 2007).

As investigações efetuadas indicam ainda, neste seguimento, que as crianças surdas pré-linguísticas implantadas estão mais habilitadas a desenvolver

a linguagem oral do que as que usam próteses convencionais, deixando claro que a utilização de um implante coclear se associa a um benefício considerável em termos de linguagem recetiva e expressiva (Tomblin *et al.*,1999) referida por Baptista (2005).

Com base naqueles pressupostos é possível, portanto, afirmar que o processo de programação/reabilitação em crianças com surdez congénita é difícil, prolongado e fortemente dependente do comportamento de aceitação/rejeição da criança. Aquele processo inicia-se geralmente pela chamada de atenção da criança para a sua nova capacidade de audição, através da promoção de situações que possibilitem a discriminação entre a presença e a ausência de som, de sons agudos e graves e entre som forte e fraco. Seguidamente, deve fomentar-se a discriminação do som das vogais e de fonemas para se trabalhar, depois, no treino dos sons específicos da fala, na segmentação de palavras, no desenvolvimento do ritmo da fala, no autocontrolo da produção linguística e início do diálogo (Gregório, 1999). Para este grupo de crianças, a reabilitação deve integrar atividades para o desenvolvimento das habilidades auditivas em contextos linguísticos significativos e apropriados a cada uma delas. Isto implica conhecer a criança para adequar os níveis de complexidade das tarefas auditivas, de produção de fala e de uso da linguagem pragmática. Esta integração é bastante importante e necessária para que as habilidades da criança implantada sejam conquistadas de forma harmoniosa e não fragmentada (Moret, 2005).

Os benefícios individuais da implantação coclear a nível do desenvolvimento da linguagem são bastante variáveis (Monfort *et al.*, 2002). Porém, verifica-se que crianças implantadas numa idade precoce e inseridas em programas de estimulação que privilegiam a oralidade apresentam melhores resultados (Kim *et al.*, 2010). Aquelas desenvolvem ainda capacidades linguísticas mais rapidamente do que os seus pares não implantados e a um ritmo comparável ao das crianças ouvintes com capacidades linguísticas iniciais semelhantes. Todavia, é importante sublinhar que existe uma grande variabilidade de resultados individuais e que os fatores concretos que contribuem para este fenómeno não estão ainda claramente determinados (Vlastarakos *et al.*, 2010).

Serry e Blamey (1999) estudaram nove crianças com surdez profunda com IC durante os quatro primeiros anos de implante. Recolheram, com regularidade, amostras de discurso espontâneo e cada amostra foi analisada no sentido de identificar os fonemas adquiridos. Os dados recolhidos indicam que a aquisição fonémica segue a mesma ordem que nas crianças normo-ouvintes, contudo o processo de aquisição decorre de forma mais lenta. Verificaram, também, que as consoantes oclusivas são adquiridas em média entre 15 a 21 meses após a realização do IC.

Num estudo, onde foi comparada a expressão verbal de crianças implantadas e de crianças normo-ouvintes, desenvolvido no Brasil e publicado em 2009, participaram doze crianças normo-ouvintes (com idades entre os 4 anos e 2 meses e os 4 anos e 11 meses) e dez crianças implantadas (com idades entre os 4 anos e 3 meses e os 5 anos e 0 meses). Foi utilizada, como ferramenta, a Escala de Expressão Verbal das Escalas de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell. As crianças implantadas, em média, obtiveram resultados inferiores aos das crianças normo-ouvintes; três crianças implantadas obtiveram resultados próximos dos das crianças ouvintes. Das crianças implantadas, as que obtiveram melhores resultados foram as que apresentavam maior tempo de uso do implante coclear e menor tempo de privação sensorial (Fortunato *et al.*, 2009).

Com base nestes estudos e outros idênticos, é possível inferir que as crianças com IC possam ter capacidades linguísticas mais avançadas do que teriam sem IC, embora também apresentem lacunas em competências específicas em diferentes subcapacidades linguísticas (Baptista, 2012) e é verificável, ainda, um aumento do número de sons produzidos (Dawson *et al.*, 1995; Serry e Blamey, 1999). É possível ainda constatar que algumas crianças implantadas são capazes de compreender e empregar estruturas mais complexas e que têm uma melhor articulação, porém outras fazem somente uso de palavras de conteúdo, precisando de um apoio gestual (Huarte, Molina & Manrique, 1999 cit. in Baptista, 2012).

Robbins (2000) citado por Baptista (2005) sintetizou os resultados das várias investigações, destacando entre outros aspetos os seguintes:

- “A quantidade e qualidade da informação proveniente do processador de fala tem um efeito positivo no desenvolvimento da linguagem.
- Inicialmente, a maior parte das crianças, por causa do atraso linguístico que já possuem antes da implantação mantém um atraso linguístico depois da operação, relativamente às crianças ouvintes da mesma faixa etária.
- O IC permite à criança surda começar a desenvolver a linguagem oral a uma média equivalente à da criança ouvinte.”

Baptista (2012) num estudo realizado em 2005, com base na comparação das competências linguísticas orais de trinta e sete crianças surdas pré-linguísticas implantadas e de trinta e sete crianças ouvintes, a nível da compreensão sintática, em situação de conversação não contextualizada e contextualizada, chegou às seguintes conclusões:

- As crianças surdas pré-linguísticas implantadas têm um desempenho linguístico, ao nível da compreensão sintática, em situações de conversação contextualizada e não contextualizada inferior ao verificado em crianças ouvintes.
- As crianças surdas pré-linguísticas implantadas demonstraram uma maior variabilidade nos desempenhos linguísticos ao nível da compreensão sintática do que as crianças ouvintes.
- As crianças surdas pré-linguísticas implantadas aplicaram estratégias de compreensão sintática idênticas às crianças ouvintes, evidenciando um padrão de erros semelhante, concluindo que as crianças surdas pré-linguísticas implantadas possuem estratégias de compreensão sintática semelhante às das crianças ouvintes mas menos desenvolvidas. Esta constatação levou ao questionamento se as crianças surdas pré-linguísticas implantadas chegarão, mesmo com o tempo, a aproximar-se das crianças ouvintes ao nível da compreensão sintática.

A mesma investigadora também constatou que a variável que mais se destacou foi o ganho audiológico. Assim, aquelas crianças com IC com melhor avaliação audiológica revelaram melhor compreensão sintática quer a nível da conversação não contextualizada, quer a nível da conversação contextualizada. Outra variável também relevante foi o apoio educativo que as

mesmas beneficiaram antes de possuírem o IC, em ambas as situações de conversação não contextualizada e contextualizada demonstraram, também, melhor compreensão sintática (Baptista, 2012).

Neste sentido, e de forma a ultimar esta exposição, os resultados apresentados pela Agencia de Evaluación de Tecnologias Sanitarias (AETS), em Junho de 1995, referidos por Baptista (2005) apresentam as seguintes conclusões:

- “Os diferentes estudos efetuados e a experiência clínica acumulada em crianças e em adultos indicam que os implantes cocleares multicanaís intracocleares constituem um sistema biologicamente seguro e apto para a aplicação na população infantil.
- Os controlos evolutivos realizados ao longo dos quatro primeiros anos pós-implantação apontam para uma satisfatória progressão dos resultados sem que, aparentemente, exista uma tendência a estabilizarem no final do referido período de tempo.
- Sob as mesmas condições de escolaridade e reabilitação, os resultados obtidos por crianças com IC são significativamente superiores aos obtidos por crianças utilizadoras de próteses convencionais, auriculares.”

A colocação de um implante coclear é apenas o passo inicial de todo o programa de reabilitação auditiva envolvendo uma disponibilização de recursos pessoais, familiares e educacionais. É de particular importância, para alcançar o potencial esperado, a grande motivação familiar pela via oralista ou bilingue, e, também, a consciência de que o processo educação/aprendizagem passa pela conjugação de esforços de pais, professores, terapeutas da fala, audiologistas entre outros técnicos.

### **3.3 Olhares sobre os paradigmas da surdez**

Após devidamente identificada a surdez, é possível, como já foi referido anteriormente, recorrer a sistemas de compensação para a reabilitação auditiva,

no caso de se optar pelo método de comunicação oralista ou total. Mas, se a opção for a inserção na comunidade surda, a língua gestual será o meio natural de comunicação.

O paradigma de cariz médico-terapêutico equaciona a surdez como um problema a minorar, ou até a erradicar, uma condição física (falta de audição), “deficiência”, que visa reabilitar o surdo para que aceda ao código linguístico do ouvinte (Afonso, 2008). Incide numa tentativa de adaptar o surdo à sociedade maioritária, aos normo-ouvintes. “Intervir é, neste paradigma, reabilitar, medicalizar, reeducar ou pedagogizar o sujeito com o objetivo de o transformar e de o modificar na sua condição humana mais singular e específica, naquilo que o mais diferencia dos outros grupos maioritários” (Coelho, 2010, p. 29). Assim sendo, a Língua oral é considerada como primeira língua, e a escrita tem um papel de suporte para a descodificação do significado (Afonso, 2008).

No âmbito de um paradigma socioantropológico, surdez é uma diferença linguística, uma diferença cultural e uma diferença política. Deste modo, considera-se não a existência de um “erro da natureza”, não preconizando mudar algo que se supõe estar errado, mas antes se propõe, através da ativação e do reconhecimento das diferenças, promover e facilitar a interação e o diálogo entre os indivíduos, as culturas e as comunidades. Os gestos são, portanto, uma forma “natural” de comunicação dos surdos, já que a necessidade e predisposição para comunicação são de tal ordem que a criança surda, mesmo na ausência de *input* linguístico vocal ou gestual, procura expressar-se desta forma. “Quando uma criança surda tem atempadamente o acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo, dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma, e será essa, a sua língua materna” (Coelho, 2010, p. 36).

Alicerçado neste paradigma são tecidas enormes críticas (algumas que são aceites e outras não) às atitudes dos ouvintes, no passado, considerando-as como opressoras do processo de construção de uma identidade cultural da comunidade surda coagida a interiorizar uma imagem de deficiente (Afonso, 2008).

Neste sentido, e com base na dualidade apresentada, os caminhos para uma solução não são vistos, naturalmente, de maneira uniforme: anunciam possibilidades, mas envolvem divergências, resistências.

Assim, será lícito visitar um dos períodos áureos da educação de surdos, que foram os séculos XVIII e XIX, visto que existiam muitos professores surdos e era natural o uso da língua gestual, conjuntura que se alterou com o Congresso de Milão, em 1880, aprovando o método oral puro (Gomes, 2010).

Nos anos 1960, os estudos científicos demonstraram que as línguas gestuais se estruturam a nível cognitivo e cerebral do mesmo modo que as línguas orais, contendo propriedades básicas idênticas: princípios organizadores, complexidade gramatical e capacidade de exercer as mesmas funções cognitivas e sociais. Por conseguinte, o processo de aquisição da língua gestual pelas crianças surdas segue os mesmos estádios de desenvolvimento das línguas orais por crianças ouvintes e só se efetiva dentro de um ambiente linguístico específico (Campos, 2005, p. 73).

A constatação dos fracos resultados dos modelos de ensino de inspiração oralista forçou a necessidade da adoção de diferentes abordagens educativas (Gomes, 2010). O oralismo puro começou a ser abandonado, sendo substituído paulatinamente, por outras propostas, das quais destaca-se a comunicação total, que não pode eventualmente ser considerada um método, mas mais uma filosofia que apregoa a aliança entre técnicas dos métodos oralistas e toda uma diversidade de estratégias e inclusivamente a língua gestual, conducentes a um desenvolvimento total e harmonioso (Gomes, 2010).

Assim surgiu a necessidade de uma abordagem que respeitasse a estrutura da língua gestual que estava confinada ao mero papel de suporte da língua oral, maioritária. Desta forma, o bilinguismo/biculturalismo surge, nos anos 1980, assegurando esse reconhecimento e o acesso à educação dos surdos através da língua gestual, como a língua natural e primeira, partindo desse pressuposto para o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita ou eventualmente falada. Uma pessoa bilingue é aquela que é capaz de produzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma língua, e o domínio de algumas das esferas de funcionamento



linguístico de outra língua, neste caso o português: ler, escrever, falar ou compreender (Góes,1996). Por conseguinte, o bilinguismo está intimamente relacionado com o biculturalismo, ou seja, pressupõe o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes, e o tratamento dos seus com iguais direitos (Coelho, 2010).

A aprendizagem e o domínio de várias línguas é, seguramente, algo que ninguém se arrepende; o mesmo não se pode assegurar quando um insuficiente conhecimento de uma língua prejudica o nosso desempenho. Assim, é dever do sistema educativo assegurar que as crianças se desenvolvam bilingues (Coelho, 2010).

Em Portugal, os primeiros passos do modelo bilingue surgiram simultaneamente com um estudo realizado por Maria Augusta Amaral, Armando Coutinho e Raquel Delgado, que constituiu um dos principais contributos científicos para o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa na Constituição Portuguesa, em 1997. Posteriormente, a publicação do Despacho n.º 7520/98, em 1998, veio estabelecer a criação de Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), passando a assumir-se oficialmente uma educação bilingue para os surdos. Presentemente, no nosso país, as crianças surdas podem optar pela via oralista em escolas regulares da área de residência ou pela via bilingue em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos. Estas escolas de referência são antigas unidades de apoio à educação de alunos surdos. A sua denominação mudou com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Com esta mudança foram reduzidas o número de unidades, a fim de aumentar a concentração dos alunos surdos e assim favorecer o ensino bilingue. As unidades seleccionadas foram consideradas escolas de referência. É de salientar que as outras unidades não foram extintas. Continuam a acolher alunos surdos, embora sem recursos suficientes para tal atendimento, uma vez que os docentes e intérpretes de LGP são colocados prioritariamente nas escolas de referência (Gomes, 2010).

Tratando-se de uma decisão parental, inserir ou não a criança surda pré-linguística como membro da cultura surda, compreende-se que pais ouvintes

optem, de um modo geral, por uma via oralista de comunicação pois 95% das crianças são filhas de pais ouvintes (Nunes, 2005).

No entanto, e no âmbito da cirurgia de implantação, as Associações de Surdos vêm considerar que a criança surda não é uma criança “doente” a qual, com um implante deixa de pertencer à “cultura surda”, mas também não é “ouvinte”, na medida em que não domina plenamente a língua oral.

A Medicina defende que o implante coclear permite melhorar a capacidade auditiva da criança com surdez profunda, pelo que constitui um ato médico perfeitamente legítimo e adequado (Nunes, 2005).

Mas cabe aos pais o direito desta decisão pelo que devem ser claramente informados. A opção por uma comunicação oralista ou gestual ou bilingue ou comunicação total depende, essencialmente, do meio em que a criança venha a ser educada.

À Comunidade Surda compete a tarefa de difundir os valores subjacentes à sua identidade cultural e elucidar os pais de crianças surdas de que existem alternativas à utilização de dispositivos médicos para realizar e integrar estas crianças.

Tendo em conta todas as considerações supra enumeradas, talvez a atitude mais cautelosa, responsável e urgente a defender seja a informação clara e objetiva sobre a seleção do modo de comunicação atendendo a múltiplos fatores como a opção dos pais, que não deverão ignorar as características comportamentais, cognitivas e linguísticas das crianças (Baptista, 2012).

### **3.4 Desafios que se colocam na educação do surdo com implante coclear**

“Os ambientes sociais de aprendizagem são, nos dias de hoje, cada vez mais heterogéneos, o que implica um maior esforço educativo para que a marcha do desenvolvimento não deixe para trás grupos minoritários. A educação da população surda é um dos domínios que requer uma atenção cuidada e consciente e uma ponderação lúcida que a sociedade, em geral, os sistemas

educativos e as famílias, em particular, não podem ignorar ou alienar” (Sim-Sim, 2005, p. 9).

Mas, apesar dos normativos legais, as condições ideais para a educação das crianças e dos jovens num ambiente que possibilite o máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social, está longe de ser realizado com o acesso à informação através de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem restrições. “Para a criança surda tal como para a criança ouvinte, o desenvolvimento pleno das suas capacidades linguísticas é a condição indispensável para desenvolvimento da pessoa” (Sim-Sim, 2005, p.17).

Como já foi referido, quando existe comprometimento na receção da informação linguística via auditiva, devido a problemas de audição, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral ficam afetados. Para estes alunos, as regras que regem a língua oral não se aprendem de forma natural e espontânea e, para as adquirirem, é-lhes exigido um esforço suplementar de aprendizagem em que a orientação sistemática, por parte dos professores, dos pais e dos terapeutas é fundamental.

Fernandes (2003) põe em relevo as práticas escolares que não acompanham os resultados da investigação científica. No caso dos surdos, há mesmo um desencontro. As crianças não sendo expostas, precocemente a uma linguagem ou comunicação benéfica, podem sofrer um atraso, ou mesmo uma interrupção da maturação cerebral, já que o desenvolvimento da mente está dependente da experiência da linguagem.

É comum observar-se em interações entre professores e alunos surdos com IC, relações mediadas apenas pela linguagem oral, desconhecendo as dificuldades e o pouco ou nenhum conhecimento em relação à forma de comunicação. Muitas vezes o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno, que ignora ou não atinge os objetivos propostos pelas tarefas, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada. Como consequência, verificam-se juízos de valores e opiniões equivocadas sobre a real capacidade cognitiva dessas crianças, devido à simples dificuldade de o professor compreender como o pensamento se processa ou de que forma poderá penetrar no seu funcionamento intelectual (Brasil, 2003).

Relativamente às crianças surdas pré-linguísticas implantadas, como já foi referido, necessitam de uma estimulação auditiva intensa para que venham a alcançar níveis de funcionalidade auditiva satisfatórios, sendo o processo mais lento nos casos em que o intervalo de tempo de privação auditiva for maior (Afonso, 2008).

Neste sentido, os estímulos verbais utilizados nas tarefas e atividades para o desenvolvimento das habilidades auditivas podem ser de diferentes níveis de complexidade, dependendo de cada criança, da idade, do domínio da linguagem oral que apresenta e da habilidade auditiva já conquistada.

É de salientar que o desenvolvimento da função auditiva das crianças pré-linguísticas implantadas tem similaridades com o desenvolvimento desta função nas crianças utilizadoras das próteses convencionais. Ambas seguem a sequência de deteção do som e, depois, progridem para habilidades mais complexas, percebem melhor as vogais do que as consoantes, apresentam dificuldades de compreensão da fala em ambientes com ruídos e na presença de vários interlocutores (Moret, 2005).

Brown e Johnson citados também por Moret (2005), propõem sugestões sobre como promover atividades mais complexas para a criança implantada que já conquistou muitas habilidades auditivas. Sugerem que se desenvolvam tarefas de memória auditiva imediata como, por exemplo, solicitar que a criança memorize sequências de dígitos, palavras, cantilenas, poesias, entre outras. Recomenda, também, tarefas de processamento auditivo linguístico aumentando a complexidade das mesmas de diferentes formas, por exemplo, solicitando que a criança realize atividades simultâneas: colorir um desenho enquanto ouve instruções, fazer anotações enquanto ouve, organizar frases em sequência após apresentadas oralmente ou realizar tarefas de fechamento auditivo (completar palavras ou frases que foram apresentadas com partes ou elementos verbais ausentes).

Também refere que a criança implantada tem capacidades auditivas para realizar a análise sintática e morfológica se desenvolver atividades onde se apliquem diferentes regras sintáticas e morfológicas da língua oral, ou ainda incentivar a realização da análise suprasegmental da fala (acima dos sons

individuais que inclui perceber os aspetos da entoação, ritmo e padrões de acentuação) e por último promover a compreensão da linguagem oral numa ampla variedade de situações: diálogo, visualização de um filme, observação de um desenho, audição de uma música, entre outras.

Estas atividades podem variar em diferentes níveis de complexidade e podem ser apresentadas em conjunto fechado (previsível), ou em conjunto aberto (não previsível), no silêncio ou na presença de ruído, sendo esta última de maior dificuldade para a perceção dos sons da fala mas importante para preparar a criança para a compreensão da linguagem e para se movimentar em todos os contextos sociais.

Todo este conjunto de práticas é importante que seja desenvolvido em estreita colaboração com todos os agentes educativos, incluindo os pais, num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Implica ainda um olhar diferente sobre a forma como se estrutura o percurso educativo de modo a proporcionar-lhe um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Implica ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem. Implica, também, a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos. É necessário um número de professores compatíveis com os alunos que tem à sua responsabilidade, assim como um número de horas ajustado às suas necessidades.

Em suma, podemos considerar um desafio permanente em busca de respostas cada vez mais eficazes sobre as necessidades que estas crianças, com características tão singulares, apresentam.

Segundo Sim-Sim (2005) a questão da gestão educativa tem suscitado muitas interrogações de acordo com investigações estrangeiras e nacionais, sendo as metodologias de ensino face à utilização de estratégias de suporte visual de Língua Gestual objeto de ampla discussão.

Pfau e Erting referido por Baptista (2005) afirmam que foi reconhecido, em estudos realizados no âmbito da educação da criança surda com implante coclear, que a língua gestual não impede o desenvolvimento da linguagem oral e que, pelo contrário, dá à criança uma sólida base linguística através da qual a

língua falada e escrita pode ser construída, havendo vantagens cognitivas e linguísticas para a criança implantada em atingir uma situação de bilinguismo.

Ainda segundo Baptista (2005) é reconhecida a importância da estimulação auditiva na criança surda pré-linguística para que venha a alcançar níveis de funcionalidade auditiva, especialmente nos primeiros anos após o implante. Considera-se fundamental que a criança seja mantida em programas de reabilitação e educação oralistas que priorizem o treino auditivo e a leitura labial sobre qualquer outro modo de comunicação e de linguagem para que possa atingir níveis de funcionalidade auditiva. No entanto, não se deve excluir a possibilidade da criança conviver com surdos fluentes em língua gestual. A mesma autora, referindo Capovilla (2001), considera que se este impedimento se verificar será “não apenas contraproducente como também antiético, extrapolando o escopo da medicina, da reabilitação e invadindo o campo do direito, da ética e da cultura”. Posições extremistas baseadas em preconceitos não se devem sobrepor às evidências científicas em estudos feitos com rigor e imparcialidade.

Mas, apesar de todas as investigações que possam clarificar todas as dúvidas que existam, a decisão tem de ser ajustada às circunstâncias pessoais, até porque a complexidade e a dificuldade dos conceitos de “normalidade”, de “qualidade de vida”, de “deficiência”, impedem a formulação de regras universais que determinem um modo de comunicação a desenvolver. Ao professor e à comunidade educativa, em geral, constitui um grande desafio atender a todas estas particularidades de modo a maximizar o desenvolvimento destas crianças, que muitas vezes se confrontam com um dualismo de identidades. São crianças que se movimentam entre dois mundos, o “dos sons” e o “do silêncio”.

### **3.5 Estratégias de trabalho na escola**

Como já foi amplamente referido, este grupo de crianças surdas implantadas pré-linguísticas não é homogêneo, apresenta uma panóplia de características e potencialidades diferentes. Portanto, segundo Pascual (2004), quando se tomam decisões sobre a sua inclusão educativa devem considerar-se as seguintes características individuais da criança implantada:

- Antecedentes: história médica, etiologia da perda auditiva, início e idade de identificação; qualidade e quantidade do apoio familiar; adaptação protésica precoce; bagagem cultural.
- Intervenção: idade em que se iniciou a intervenção; qualidade, quantidade e consistência da intervenção antes da colocação do implante coclear; tipo de linguagem usada anteriormente; estimulação linguística; funcionamento linguístico, cognitivo e acadêmico; perfil de aprendizagem, estilo e características; desenvolvimento sócio-emocional.
- Implante: experiência auditiva anterior ao implante; experiência auditiva posterior ao implante; modo primordial de comunicação no momento do implante; objetivo da cirurgia e expectativas do aluno e da família; consistência no uso do implante.

Para além destas características individuais, a escola tem que estar envolvida na produção de condições facilitadoras do seu desenvolvimento social e do seu sucesso escolar. Para a criança surda implantada todos os espaços (recreativos e curriculares) são fundamentais na promoção de aprendizagens contextualizadas num clima de interações sociais satisfatórias. Assim, o programa educativo individual deve refletir uma continuidade em relação ao seu percurso educativo.

Este processo exige ainda um envolvimento de todos os intervenientes diretos na ação educativa (a família, os professores da turma, o professor de EE, entre outros técnicos) para conjuntamente se definirem as estratégias de articulação, delineando-se responsabilidades e especificidades em cada intervenção.

Segundo Pascual (2004) devem considerar-se no processo educativo as seguintes orientações:

- Ter em consideração a globalidade da criança e a consecução dos objetivos em todas as áreas e não só no desenvolvimento da fala e da audição.
- Dar oportunidade de obter a informação através da audição envolvendo o aluno a fazê-lo como elemento ativo e participante na turma.

- Ter sempre presente que o aluno implantado, em muitas ocasiões, precisa de maior atenção para conteúdos e temas que impliquem maiores capacidades de pensamento e raciocínio.
- Possibilitar ao aluno o acesso a todos os níveis de informação, o mesmo pode perceber alguns sons mas isso não significa que possa adquirir a informação completa por via auditiva. Alguns alunos podem ser eficazes nas suas relações sociais usando a língua oral mas sentem muitos problemas quando se trata de apreender a informação académica através da audição.
- Ter sempre presente que os progressos de um aluno implantado através do desenvolvimento da audição levam tempo. Cada aluno implantado possui um nível diferente de audição. Isto significa que tem diferentes níveis de acesso à informação académica, às interações sociais e à aprendizagem incidental.
- Avaliar se a situação educativa proposta para o aluno implantado é realmente “o ambiente mais integrador” pois, por vezes, não se atende às necessidades globais da criança.

Para facilitar oportunidades de um desenvolvimento mais eficaz, também são pertinentes a aplicação de certas estratégias no contexto de sala de aula, na avaliação, na forma como se comunica e a nível da competência social. Para o efeito, foi elaborado um Manual de Boas Práticas para Crianças com IC. Assim, com vista a uma maior acessibilidade por todos os agentes educativos pode ser consultado no seguinte link: <http://pt.calameo.com/read/0003987798b4bdf06b44b>

*“ A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. Dessa perspetiva, a deficiência não deve ser concebida como uma falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. Por isso, o diagnóstico e o planeamento educacional devem orientar-se para os pontos fortes da criança, e não para a falta.”*

Góes (2002, p.35)



## **II PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA - ESTÁGIO**



## **CAPÍTULO 4**

### **Procedimentos metodológicos**

Este capítulo, deste trabalho de estágio desenvolve-se com base numa investigação de natureza qualitativa, tendo sido utilizado, para o efeito, o estudo de caso.

Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1999, p. 89), define o estudo de caso como uma investigação que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de acontecimentos ou de um acontecimento específico”.

O estudo de caso tem como características: ser particular (centra-se numa situação, evento, programa ou fenómeno particular); descritivo (como produto final obtém-se uma descrição rica e densa do objeto de estudo); heurístico (elucida o leitor do objeto de estudo); e indutivo (as generalizações, conceitos ou hipóteses surgem do exame de dados fundados no próprio contexto), (Merriam, 1990 cit. in Sandín, 2003).

Para Stake (1998) referido por Sandín (2003, p.174) “o estudo de caso deve contemplar a complexidade de um caso particular (...) é o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular que leva a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes (...). O caso pode ser uma criança, um professor (...)”. Para além disso, uma das condições necessárias para o reconhecimento científico e o sucesso do estudo de caso é o emprego dos seguintes procedimentos metodológicos: elaboração do protocolo do estudo; estabelecimento de uma base de dados; construção de uma cadeia de evidências e análise das evidências (Yin, 2005).

Assim sendo, e de acordo com o previamente abordado na componente teórica deste trabalho, este estudo de caso pretende analisar a comunicação de uma criança com IC, de acordo com os parâmetros de investigação formal supra enunciados.

Neste estudo em particular, a recolha de dados desenvolveu-se por etapas: a primeira consistiu na pesquisa bibliográfica, documental e legislativa, com vista a enquadrar teoricamente a deficiência auditiva/surdez, enumeraram-se as

palavras-chave, que conduziram à pergunta de partida: Que estratégias de comunicação implementar para colmatar as dificuldades de aprendizagem de uma aluna com implante coclear?

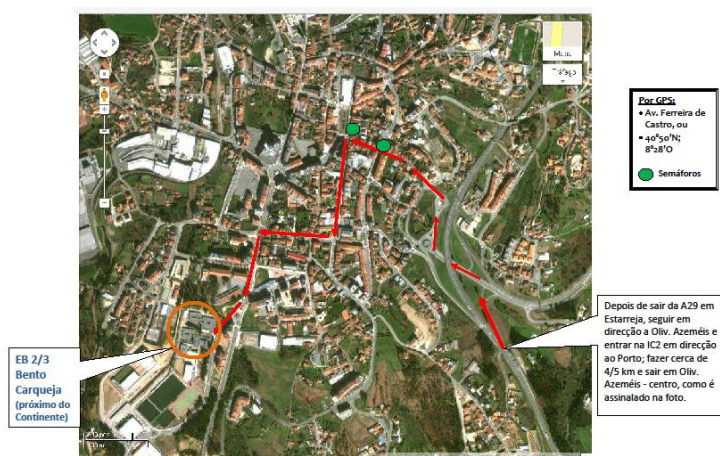
O estudo centra-se, portanto, numa criança portuguesa, do sexo feminino, nascida a 24 de maio de 2001, que será designada por M, de forma a mantermos a confidencialidade dos dados. A realização deste estudo foi possível devido à participação e envolvimento da criança, da sua mãe, dos professores do conselho de turma a que aluna pertence, da terapeuta da fala e da professora de educação especial que é a investigadora do presente trabalho. Foi solicitado o consentimento a todos os participantes deste estudo, bem como ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, visto que, como refere Fortin (1999), constitui um dos princípios éticos de um estudo, o investigador solicitar a participação voluntária dos sujeitos depois de os informar das vantagens e dos inconvenientes possíveis da experimentação. Ultrapassada esta etapa, recorreu-se a uma caracterização multidimensional da realidade pedagógica, de modo a melhor compreender o meio em que a criança se insere e toda a espécie de *background* que traz consigo para a escola. Desta forma, foi possível equacionarmos os vetores que determinam a eficácia do ensino e que se espelham em ambientes de aprendizagem “centrados no aluno, referenciados ao conhecimento e ancorados na avaliação” (Sim-Sim, 2005, p. 24).

#### **4.1 Caracterização do contexto de estágio**

A aluna M reside no concelho de Oliveira de Azeméis, sendo que, este se destaca com um dos mais importantes do distrito de Aveiro com uma área de 164 quilómetros quadrados e mais de 70 mil habitantes. Possui um tecido empresarial muito rico, embora se possa afirmar que a indústria é, aqui, a principal atividade económica geradora de emprego para a grande maioria das pessoas. Verifica-se, ainda, a existência de regiões predominantemente rurais e de outras em que a agricultura surge como segunda ocupação.

Os Estabelecimentos de Educação e Ensino que integram este Agrupamento distribuem-se por 6 das 19 freguesias do concelho, conferindo-lhe

algumas características próprias: uma grande dispersão geográfica; um elevado número de entidades e instituições potencialmente envolvidas nas estruturas organizativo-administrativas do Agrupamento; uma grande diversidade de características socioeconómicas no que se refere ao meio de inserção do conjunto dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino que integram este Agrupamento.



**Figura 4** – Localização da Escola Básica 2/3 Bento Carqueja, no centro urbano de Oliveira de Azeméis

O Agrupamento de Escolas Bento Carqueja foi criado em 26 de junho de 2003. Situa-se no concelho de Oliveira de Azeméis e integra nove jardins-de-infância, nove escolas básicas de 1.º ciclo e a escola-sede, de 2.º e 3.º ciclos,

atualmente denominada Escola Básica 2/3 Bento Carqueja,

cujas origens remontam ao ano de 1969 tendo, no entanto, mudado para as suas atuais instalações em 1983.

De acordo com os dados do perfil deste Agrupamento, retificados de acordo com a informação disponibilizada pela respetiva direção, a população escolar, em 2011-2012, era constituída por 1867 crianças/alunos: 237 na educação pré-escolar; 788 no 1.º ciclo; 464 no 2.º ciclo; 334 no 3.º ciclo; 44 nos cursos de educação e formação tipo 2. Para além destes, o Agrupamento também acolhia 75 alunos dos cursos de competências básicas para futuro ingresso num curso de educação e formação de adultos e 25 alunos dos cursos de educação e formação de adultos (B1), em fase de implementação, prestando ainda apoio domiciliário a 65 crianças (até aos três anos), no âmbito da intervenção precoce. Cerca de 97% dos discentes são de nacionalidade portuguesa.

O corpo docente é constituído por 179 professores, dos quais 83% são do quadro do Agrupamento ou de Zona Pedagógica. A experiência profissional é significativa, pois 85% leciona há 10 ou mais anos. O grupo de educação especial é composto por 8 elementos e apoia um total de 94 alunos (63 alunos

pertencentes ao Agrupamento, 5 da Escola Secundária Soares Basto e 26 da Escola Secundária Ferreira de Castro).

A aluna M frequenta o 5.º ano da Escola Básica Bento Carqueja, integrada numa turma constituída por 20 alunos, 7 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

No início do ano letivo, a turma era constituída por 14 alunos com 10 anos, 3 com 11 anos, 2 com 9 anos, e 1 com 12 anos. Do total dos alunos, 17 referem que há bom ambiente, bom relacionamento entre os alunos, bons professores e 10 alunos consideram que há um elevado grau de exigência. Também 16 alunos referem que a turma é ordeira e disciplinada, 17 mencionam que há espírito de entreajuda e que os alunos são trabalhadores, 13 acham que há espírito de competição, 6 que estão divididos em “grupinhos” e apenas 1 defende que a turma é indisciplinada.

Relativamente aos modos de trabalho pedagógico preferido pelos alunos, 14 preferem os trabalhos de grupo, 7 fazer pesquisas, 12 preferem aulas com jogos didáticos, 4 com meios audiovisuais, 3 destacam a resolução de fichas e nenhum opta pelas aulas expositivas.

No que respeita às dificuldades de aprendizagem, 7 alunos verbalizam que se deve à não compreensão do que leem, 1 aluno refere que é devido à inadaptação à turma, 4 da rapidez no tratamento dos assuntos, 5 da mudança de professores, 4 de só estudarem na véspera dos testes, 3 de dificuldade em compreender a linguagem do professor e falta de apoio no estudo, 2 da falta de atenção na aula, 1 de indisciplina e de outro tipo de interesses, 4 de pouco tempo para estudar, e apenas 1 aluno admite surgirem do desinteresse pela disciplina.

No que refere à aluna M, esta foi integrada numa turma onde não tinha nenhum colega que tivesse partilhado o percurso escolar até então, contudo, teve uma ótima adaptação, considera que há bom ambiente, bom relacionamento entre os alunos, bons professores, gosta de aulas em que utiliza como estratégias a pesquisa, os jogos didáticos e os meios áudio visuais, embora, neste último recurso, admita alguma dificuldade em perceber e discriminar todas as mensagens. No que concerne às dificuldades sentidas, revela, por vezes, não compreender o que lê e também não compreender a linguagem do professor.

A turma, na sua globalidade, apresenta alguns problemas ao nível do desenvolvimento das aquisições académicas: heterogeneidade ao nível das competências já adquiridas, no ritmo de trabalho e aprendizagem, nos índices de motivação e empenho, na participação/cumprimento de regras; alunos muito conversadores; participação desorganizada.

#### **4.2 Caracterização do contexto social e do desenvolvimento da aluna**

No início deste estágio curricular a M tinha 10 anos e 4 meses. Esta é a segunda filha de um casal sem deficiência auditiva, vive com os pais, o irmão, os avós paternos e uma tia e um tio, irmãos dos seus avós paternos.

As habilitações literárias dos pais enquadram-se ao nível do 2.º ciclo. O pai nasceu a 30 de julho de 1972, a mãe a 1 de dezembro de 1973 e o irmão a 31 de agosto de 1995.

A mãe trabalha como auxiliar de ação educativa numa creche e jardim-de-infância da freguesia onde reside. Colabora, ainda, nas horas livres, em tarefas de carácter agrícola e na venda dos produtos resultantes dessas tarefas num mercado realizado ao sábado, em Oliveira de Azeméis. Os restantes elementos do agregado familiar vivem da exploração agrícola, à exceção do irmão da M que estuda frequentando, aquando do desenvolvimento do presente estudo, o 11.º ano de escolaridade.

Tanto a M como o seu irmão são portadores de surdez profunda bilateral congénita, tendo sido integrados no programa de reabilitação da linguagem áudio-oral com implante coclear desde que foram realizados os rastreios auditivos.

Não há fatores de consanguinidade entre os progenitores, contudo há antecedentes de surdez. Um tio paterno, já bastante idoso, e que faz parte do seu agregado familiar, também apresenta um quadro de surdez associada a deficiência intelectual. Porém, aquele não domina a língua gestual, comunica usando gestos funcionais e mímica, sendo uma pessoa muito pouco comunicativa, apresentando rotinas diárias e de trabalho desenvolvidas de forma muito inflexível.

A gravidez da M foi desejada, decorrendo normalmente e sempre acompanhada por uma supervisão médica muito atenta, até que a M nasceu de parto normal e de curta duração, com 49 cm e 3,120Kg.

Aos 6 meses de idade, a família começou a suspeitar que a M não reagia aos sons e iniciaram os exames de diagnóstico. Apesar das expectativas transmitidas pelo pediatra de que a M não era como o seu irmão, a sua mãe mantinha muitas reservas. Dadas as sucessivas otites e inflamações respiratórias que ocorreram durante o período subsequente e que obstou à realização dos exames, só aos 23 meses é que foi devidamente confirmado o diagnóstico da surdez profunda. O impacto causado pelo diagnóstico da surdez, nesta família, foi compreendido de forma diferente ao experienciado com o primeiro filho, pelo que imediatamente decidiram enveredar pela solução do implante coclear, como sendo a possibilidade de lhe proporcionar uma esperança de melhoria na sua qualidade de vida.

Após a confirmação daquela possibilidade, foi efetuada a implantação cirúrgica dos componentes internos do modelo Nucleus 24, a 1 de julho de 2003, no Centro Hospitalar de Coimbra, tinha a menina 2 anos e 1 mês.

Todo o processo inicial de reabilitação foi desenvolvido no respetivo hospital. O processo de programação dos elétrodos do implante coclear levou cerca de três meses até estar concluído (o tempo normal). Durante esse período, também se deu início à intervenção por parte da terapia da fala, que, além da estimulação das habilidades auditivas (deteção, identificação, discriminação, reconhecimento e compreensão do som), da linguagem e da fala, também prestou o seu contributo na programação do nível de estimulação elétrica (intensidade, qualidade do som). Paralelamente a todo este processo, a mãe foi ainda elucidada quanto à utilização e manutenção dos componentes externos do dispositivo eletrónico e das orientações para estimular a audição, fala e linguagem na relação com a M.

A evolução da reabilitação para estes pais decorreu de modo mais intencional e potenciando uma estimulação eficaz das capacidades específicas, dado que era a segunda vez que passavam por um processo semelhante. Afirmaram que a M, logo após o implante, passou a evidenciar competências



auditivas: começou a reconhecer os sons ambientais, a compreender o que lhe era transmitido desde que conhecesse o significado das palavras aplicadas, tornando-se este processo progressivamente mais fácil, em situações contextualizadas ou não, e a demonstrar grande interesse pelas interações comunicativas, sendo bastante questionadora por tudo o que a rodeava.

#### **4.2.1 Historial escolar**

A M começou a frequentar a creche a partir dos 4 meses. Beneficiou do acompanhamento mais próximo da mãe, dado que a mesma exercia, nesse local, a sua atividade profissional, sendo que não manifestou dificuldades de adaptação.

Em dezembro de 2003, começou a frequentar, simultaneamente, a sala de apoio da intervenção precoce, com a periodicidade bissemanal, com apoio direto e individual de uma educadora especializada na área da deficiência auditiva, tendo usufruído deste apoio até junho de 2005. Desde este período usufruiu do apoio técnico da terapia da fala para a estimulação das habilidades auditivas (deteção, identificação, discriminação, reconhecimento e compreensão do som), da linguagem e da fala.

Entretanto, já nesta altura, a M demonstrava grande motivação pelas tarefas desenvolvidas, bem como grande empenho e um bom nível de atenção, à medida que ia apresentando também um comportamento emocional estável, calmo, simpático e sociável. No que se refere à autonomia, vestia-se e despiá-se, lavava as mãos e a cara quase sem ajuda e já controlava esfíncteres. No domínio da psicomotricidade, motricidade fina e ampla e ao nível do desenvolvimento cognitivo, evidenciava um desenvolvimento adequado para a sua idade cronológica. No que concerne à linguagem, demonstrava um discurso perceptível e coerente com algumas dificuldades na articulação de alguns fonemas, sendo frequentes as omissões, substituições e distorções na produção de algumas palavras e apresentava maiores dificuldades nos grupos consonânticos. Para além daquelas questões e no domínio da audição, reagia bastante bem à presença dos sons e discriminava os sons produzidos por alguns instrumentos musicais, sendo que participava ativamente em atividades de reprodução de

padrões rítmicos simples como bater palmas, bater com os pés no chão. Compreendia, ainda, frases simples e obedecia ao cumprimento de ordens simples. Por fim, apresentava aqui, também, aquisições adequadas à sua idade cronológica, mostrava-se capaz de imitar o adulto em tarefas rotineiras.

No ano letivo de 2005/2006 e 2006/2007 frequentou um estabelecimento de educação pré-escolar da rede pública integrada numa turma em que todos os alunos eram ouvintes. Beneficiou do acompanhamento trissemanal da professora de educação especial, especializada na área da deficiência auditiva e de duas sessões semanais de terapia da fala. Nestes dois anos letivos, foram consideradas áreas prioritárias a desenvolver a estimulação sensorial, o desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva, a cognição e a motricidade fina. Acresce-se ainda que, até à data enunciada, a aluna nunca teve contacto com a língua gestual, por determinação dos pais. No final do ano letivo, o seu registo de avaliação menciona que, apesar do seu défice auditivo, evidencia um bom desenvolvimento em todas as áreas.

No ano de 2007/2008 foi matriculada no 1.º ciclo. Continuava a evidenciar ser uma criança muito alegre e muito participativa nas tarefas propostas, para além de muito curiosa: questionava tudo aquilo que não compreendia, não se satisfazendo com qualquer tipo de resposta. Mantinha os apoios de terapia da fala e foi intensificado o apoio do professor de educação especial, passando a ser diário, em contexto de turma e individualizado. Nestes dois primeiros anos, beneficiou das medidas educativas constantes nos artigos: Art.17.º- Apoio pedagógico personalizado; Art.20.º- Adequações no processo de avaliação; Art.22.º- Tecnologias de apoio, previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, de acordo com o seu perfil de funcionalidade. No entanto, no 3.º e no 4.º anos passou a beneficiar também, da medida educativa prevista no Art.18.º- Adequações curriculares individuais, do Decreto-Lei supra mencionado, dado que os conteúdos curriculares exigiam um maior domínio de competências a nível morfológico, sintático, semântico e fonológico), o qual a M não detinha por completo.

Naqueles quatro anos de escolaridade, atingiu as competências académicas essenciais de ciclo com uma classificação de Bom e manteve-se

bastante colaborante e participativa nas tarefas propostas. Relativamente ao nível do desenvolvimento de competências da fala, de linguagem e das funções auditivas, a M conseguiu integrar linguisticamente novos conceitos, com conseqüente alargamento do leque de vocabulário utilizado; a compreensão e generalização desses mesmos conceitos também foi uma constante, com recurso a temáticas do seu interesse ou explorando conteúdos académicos relacionados com as áreas curriculares. Do ponto de vista da fala e funções auditivas, foram ainda observadas algumas melhorias no que concerne à consciência articulatória de alguns fonemas alterados, nomeadamente nas trocas inconsistentes do fonema /r/ com o /R/ e as ligeiras distorções na articulação de fonemas sibilantes. Todavia, só quando corrigida é que consegue articular corretamente os fonemas alterados, pois em discurso espontâneo mantém as alterações identificadas. Cumulativamente, a M identifica um repertório longo de sons não-verbais, embora ainda manifeste dificuldades e até desconhecimento de outros sons que não são conhecidos ou que não estão devidamente integrados na sua memória auditiva. Em tarefas de treino auditivo, nomeadamente a discriminação de pares-mínimos, identificação de pseudo-palavras e organização sequencial de sons verbais, mantém ainda dificuldades. Algumas dessas dificuldades materializam-se na escrita, com dificuldades na análise fonémica de palavras polissilábicas e menos familiares. Porém, com o apoio na leitura da fala, apresenta capacidades de compreensão da mensagem verbal oral, sendo que os recursos a outras ajudas específicas são pontuais. E, por fim, continua a evidenciar pouco interesse na compreensão e uso de gestos da LGP.

#### **4.2.2 Contexto familiar**

“A família é um pequeno sistema social interdependente, que contém sistemas menores. O que somos quando adultos é em função da família e da sociedade cultural das quais viemos”, Bevilacqua e Moret (2005, p. 237).

A M tem uma família muito atenta e empenhada na promoção do seu desenvolvimento global. Procuram ter conhecimento das potencialidades e limitações da sua filha para que as suas reações e atitudes permitam o seu

reajustamento psicossocial e cognitivo. São pais que estão sempre informados sobre o cotidiano dos seus filhos. E, apesar de terem uma vida bastante ocupada, colaboram ativamente com todos os intervenientes no processo educativo dos seus filhos. Procuram acompanhá-los regularmente em todas as ocasiões necessárias e trabalhar em parceria com todos os agentes educativos, proporcionar-lhes todos os apoios com vista ao seu sucesso educativo e ao seu desenvolvimento harmonioso. Tanto a M como o seu irmão auxiliam nas atividades agrícolas juntamente com os restantes membros do seu agregado familiar, quando têm alguns tempos livres. Neste sentido, têm tarefas previamente destinadas conforme as épocas do ano, sendo que devido a esses e outros motivos, constituem elementos muito participativos nas atividades do seu núcleo familiar.

A M vê os pais e o irmão como suas grandes referências afetivas, visto que são as pessoas que mais lhe transmitem autoconfiança, proteção, autoestima e grande estabilidade emocional. Porém, é uma criança muito determinada, independente, dinâmica e muito cumpridora das atitudes a que se compromete cumprir, bastante expressiva e feliz.

## **CAPÍTULO 5**

### **Intervenção**

#### **5.1 Avaliação inicial**

Logo que se teve conhecimento que a M iria frequentar a Escola Básica Bento Carqueja, o conselho executivo, nomeadamente a equipa responsável pela elaboração das turmas, dos horários e distribuição dos professores, foram alertados para a problemática da aluna. “Diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno surdo seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidade pessoais” (Sim-Sim, 2005, p.51).

Neste caso procurou-se identificar os recursos mais adequados para uma intervenção adequada às necessidades da aluna. Inicialmente, procedeu-se à seleção de um diretor de turma e de professores das diferentes disciplinas com experiência acumulada na lecionação com alunos com especificidades idênticas, de forma a garantir-se um pleno desenvolvimento das capacidades linguísticas, um ensino mais eficaz que recorresse a abordagens pedagógicas diferenciadas. Seguidamente, procedeu-se à consulta de todos os documentos que acompanhavam o processo individual da aluna, bem como ao contacto com a professora titular de turma do 4.º ano, a professora de EE, a terapeuta da fala e a encarregada de educação, de forma a recolher o máximo de informação relevante para o processo que então se iniciava.

Na primeira reunião de conselho de turma, que é sempre realizada antes do início das aulas, o diretor de turma e o professor de educação especial elucidaram todos os professores sobre as características da aluna, das implicações da surdez no desempenho escolar e das medidas educativas que a aluna beneficia: Art.17.º- Apoio pedagógico personalizado; Art.18.º- Adequações curriculares individuais; Art.20.º- Adequações no processo de avaliação; Art.22.º- Tecnologias de apoio, previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008 de acordo com o seu perfil de funcionalidade. Foram, também, transmitidas algumas orientações sobre as estratégias a adotar no contexto da sala de aula e

ainda facultado um prospeto informativo com uma sinopse destas previamente elaborado pela professora de EE, bem como um *link* para mais fácil consulta. Salientou-se, ainda, tal como cita Santana (2005, in Baptista 2012, p.61), que “é um equívoco acreditar para falar basta ouvir. A linguagem não é só audição, mas também interação e subjetividade”.

Também, no contexto daquela primeira reunião, ficou definido que para além dos tempos letivos a aluna iria usufruir, semanalmente, de apoio de 90 minutos no âmbito da educação especial, para reforço e desenvolvimento de competências específicas e de 45 minutos de apoio de terapia da fala.

Posteriormente, e durante algumas semanas, passou-se à avaliação da aluna, com vista à definição do perfil linguístico para a adequação do Programa Educativo Individual e, também, à elaboração do plano de intervenção, realçando o enfoque no desenvolvimento das áreas mais deficitárias e no sucesso nas áreas curriculares.

Assim, o processo formal de avaliação da aluna começou a desenvolver-se através de observações naturalistas e com recurso a instrumentos formais: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III), Grelha de Observação da Linguagem Oral – Nível Escolar (GOL-E), algumas provas do Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC), Testes de Articulação Verbal e de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos da Fisiopraxis, Decifrar - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura, Teste de Idade de Leitura (TIL), Prova de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997) e das Provas de Avaliação do Desenvolvimento da Criança (adaptadas) de Alberto B. Sousa (2009).

Estas avaliações foram realizadas pela psicóloga, pela terapeuta da fala e pela investigadora (EE) em colaboração com todos os professores que constituem o conselho de turma.

De uma forma geral, a apreciação global do relatório da psicóloga realça que, relativamente ao comportamento observado, a M, colaborou com entusiasmo em todas as tarefas propostas, denotando uma atitude de persistência e autoconfiança perante os desafios que lhe foram colocados. Simultaneamente, evidenciou adequadas capacidades de atenção, mesmo nas tarefas mais exigentes do ponto de vista da discriminação auditiva, recorrendo ao apoio da

leitura labial como auxiliar na compreensão das instruções orais. Além do mais, destaca-se, no mesmo documento, que “a pontuação total alcançada através da aplicação da escala WISC-III evidenciou um nível de funcionamento intelectual global dentro dos parâmetros esperados para a idade cronológica. A análise da diferença entre o desempenho obtido nos subtestes que compõem a escala verbal e o desempenho obtido nos subtestes que integram a escala de realização, demonstrou uma discrepância clinicamente significativa, dando vantagem às tarefas de natureza não-verbal quando comparadas com as tarefas de índole verbal. Esta diferença reflete um maior desenvolvimento das aptidões não-verbais relativamente às aptidões verbais, o que corresponde ao esperado em situações similares.

Simultaneamente, o resultado do cálculo dos índices fatoriais apresentou uma discrepância significativa entre o índice compreensão verbal e o índice de velocidade de processamento, o que sugere um compromisso ao nível das aptidões verbais e um adequado desenvolvimento das capacidades de rapidez cognitiva e motora, planificação, coordenação visuo-motora, memória de curto prazo e atenção.

O estudo do perfil de resultados obtidos nos diferentes subtestes demonstrou piores desempenhos, ainda que com valores dentro da média, em subescalas que denotam a extensão de conhecimentos gerais e o desenvolvimento lexical. Dimensões estas fortemente dependentes das aprendizagens escolares, aprendizagens as quais são bastante prejudicadas pelo défice auditivo apresentado. Por outro lado, o estudo do perfil de resultados identificou melhores desempenhos, com valores acima da média, em subescalas que medem a aptidão de planificação e organização perceptiva, que requer o controlo da impulsividade, bem como a capacidade de discriminação visual, a coordenação visuo-motora, a rapidez cognitiva e motora, a memória de curto prazo e as funções de atenção.”

No que respeita à aplicação dos outros instrumentos utilizados, salientaram-se os seguintes resultados ao nível das dimensões que se apresentam:

- Pragmática: A M mostra interesse nas trocas comunicativas. O seu meio privilegiado de comunicação é a fala em todas as situações comunicativas, cumprindo as diversas funções comunicativas.
- Articulação verbal oral: Realiza trocas pontuais entre fonemas, tais como a omissão do fonema /r/ ou substituição deste pelo fonema /R/, em grupo consonântico. É visível, também, um sigmatismo anterior na produção de sibilantes.
- Conhecimento semântico/lexical: Compreende e utiliza palavras que se relacionam com as suas vivências e aprendizagens. Utiliza termos hipónimos, hiperónimos e antónimos.
- Conhecimento morfossintático: O seu discurso caracteriza-se pela utilização de frases simples e complexas. Comete erros de concordância em género e número entre os vários constituintes frásicos e incongruências na flexão verbal, no discurso espontâneo.
- Conhecimento metalinguístico: A capacidade de definição de conceitos encontra-se emergente. A M começa a definir conceitos familiares indicando a categoria semântica, a função ou atributos relevantes. Reconhece erros de gramaticalidade em enunciados verbais orais e escritos, e corrige-os. Revela dificuldades em tarefas de derivação de palavras.
- Funções da audição: A M necessita de se apoiar na leitura de fala para complementar a informação recebida por via auditiva. O ruído externo torna-se um obstáculo significativo para a compreensão auditiva. Apresenta algumas dificuldades na discriminação auditiva de pares mínimos. A memória auditiva de sequências de palavras e frases está comprometida pela capacidade de discriminação auditiva. Ainda assim, é capaz de reter enunciados simples.
- Leitura de fala: A M faz leitura de fala de palavras e frases simples, em contexto.

Relativamente à grafia, apresenta uma letra bem desenhada, certa e agradável. Na leitura observa-se que o faz de forma expressiva, lê com ênfase,



dando conteúdo emocional ao conteúdo semântico. Tem uma idade de leitura de acordo com a sua idade cronológica, porém na leitura de palavras que não fazem parte do seu léxico, comete alguns erros de adição, acentuação, omissão e substituição.

Perante uma proposta de criação escrita revela alguma originalidade através de críticas e observações pessoais e uma construção semântica de nível médio, escrevendo sem ou com muito poucos erros ortográficos.

No que respeita ao desenvolvimento sócio relacional, no relacionamento interpessoal é extrovertida, expressiva, alegre, comunicativa, exuberante, verificando-se que tem uma grande capacidade de estabelecer relações empáticas, de compreensão dos sentimentos dos outros e de manutenção de amizades.

No que concerne ao desenvolvimento emocional-sentimental, ao nível da vontade leva até ao fim as suas tarefas e resoluções, mesmo quando já não são significativas. Quanto às emoções, é equilibrada, expansiva e contida nas devidas alturas. Consta-se que, relativamente aos sentimentos, demonstra grande sensibilidade sentimental é muito preocupada com os seus pais, irmão, família e amigos. Denota, inclusivamente, que foi muito estimulada nesse sentido, contrariando o que é comum “a aprendizagem acidental das competências sociais é muito mais difícil em crianças e adolescentes surdos do que em jovens ouvintes. As convenções sociais passam, muitas vezes despercebidas, devido às oportunidades reduzidas dos surdos para notarem as especificidades no comportamento social” (Sim-Sim, 2005, p.73).

## **5.2. Plano de intervenção**

A M apesar de possuir um nível de desenvolvimento global normal, o atraso no desenvolvimento da linguagem condiciona o seu desempenho nas áreas curriculares. “A produção oral de mensagens (via fala) e a compreensão do que é dito, sendo processos separados, assentam ambas no conhecimento das estruturas da língua e das respetivas regras de uso em contexto.” (Sim-Sim, 1998, p.33).

Assim, a planificação elaborada, a partir da avaliação, centrou-se no desenvolvimento das competências linguísticas, das funções auditivas e melhoria da articulação verbal oral e, simultaneamente, na antecipação e reforço dos conteúdos curriculares.

“A eficiência com que utilizamos a língua da comunidade a que pertencemos (nas vertentes oral e escrita) é fator determinante na expansão dos interesses individuais, assim como no sucesso alcançado (escolar incluído)”, (Sim-Sim,1998, p.38). Esta realidade implica esforços e tempo na promoção do desenvolvimento da linguagem que, tal como nos foi possível analisar e no caso particular da M, irá favorecer as aprendizagens em todas as áreas curriculares, sendo beneficiada pela objetividade de cada disciplina.

Assim, como facilitadoras de uma interação comunicativa com eficácia, foram implementadas metodologias no ensino do Português com base no que defende Baptista (2012, p.59):

- “A importância da contextualização das situações e da informação;
- A utilização de frases que respeitem as qualidades exigíveis na construção de uma frase correta: unidade, clareza e concisão. Uma frase tem unidade quando todos os seus termos dizem respeito ao mesmo assunto; tem clareza quando a sua construção ou vocabulário permitem apenas uma interpretação (ou seja, não é ambígua); tem concisão quando contêm apenas o que é necessário e útil;
- A importância do desenvolvimento vocabular numa aprendizagem harmoniosa em sequência do concreto ao abstrato;
- A influência dos materiais de apoio, em particular textos corretamente construídos, que respeitem na íntegra os fatores da textualidade, nomeadamente a adequação a cada nível etário;
- A importância de se utilizar em contexto escolar com rigor o texto explicativo objetivo, em que os diversos componentes e suas ligações lógicas estejam claramente explicitados.”

Seguindo os pressupostos anteriores, foram delineados os seguintes objetivos considerados mais apropriados com vista a maximizar o desempenho linguístico e sucesso escolar da M.

1. Melhorar o conhecimento semântico/lexical em todos os contextos comunicativos.
  - 1.1. Diversificar a utilização de palavras relacionadas com as suas vivências e aprendizagens curriculares.
2. Desenvolver o conhecimento morfosintático.
  - 2.1. Melhorar a compreensão de estruturas complexas.
  - 2.2. Produzir estruturas complexas mais diversificadas.
  - 2.3. Compreender expressões com sentido não literal.
  - 2.4. Parafrasear comentários dos outros.
3. Melhorar a capacidade de reflexão sobre a língua (metalinguagem).
  - 3.1. Definir palavras familiares e não familiares.
  - 3.2. Formar palavras por derivação.
  - 3.3. Desenvolver a flexão nominal, adjetival e verbal.
4. Melhorar a inteligibilidade do discurso.
  - 4.1. Reduzir a ocorrência dos processos fonológicos omissão do fonema /r/ e substituição do fonema /r/ pelo fonema /R/.
  - 4.2. Reduzir a ocorrência de distorção das sibilantes.
5. Desenvolver as capacidades auditivas.
  - 5.1. Discriminar pares mínimos.
  - 5.2. Identificar imagens perante frases simples e complexas.
  - 5.3. Fazer o reconhecimento baseado em várias descrições relacionadas.

Para desenvolver estes objetivos foram definidas algumas estratégias e atividades como: realização de um treino articulatório e treino auditivo sistemático; inclusão de ajudas auditivas, visuais, cinestésicas e propriocetivas; promoção da utilização da leitura da fala como um meio aumentativo de acesso à informação recebida pela via oral; fornecimento de *feedback* sobre as produções da aluna;

estudo do vocabulário específico das temáticas curriculares; integração e generalização de conceitos através de ajudas visuais, apresentação de palavras-chave escritas; construção de frases complexas partindo de frases simples; expansão e desenvolvimento dos enunciados produzidos pela aluna (aumentar o comprimento médio do enunciado e complexificar a estrutura); garantia do suporte escrito em tarefas que envolvam a compreensão de frases complexas; realização de tarefas de decisão semântica (escolher palavras para completar uma frase – tem que perceber a estrutura gramatical para conseguir escolher a palavra adequada, por exemplo: “A Ana queria calçar as sandálias, mas hoje está (calor/frio); reconhecimento e correção de frases com incongruências gramaticais; utilização de material atrativo e didático; organização dos conteúdos trabalhados no caderno da aluna; intervenção em contextos variados; identificação de imagens correspondentes a frases-estímulo sem ruído ambiente e com ruído; elaboração de textos a partir de imagens; resumo de textos; construção de esquemas síntese de conteúdos estudados nas diferentes disciplinas.

Para o desenvolvimento desta intervenção com a M, os principais intervenientes foram a professora de EE (investigadora), os professores que integram o conselho de turma, a terapeuta da fala e os pais. A concretização deste plano foi possível através de um trabalho sistemático de cooperação e parceria a fim de se maximizar as suas potencialidades em todas as áreas curriculares. Procuraram-se criar situações em diferentes contextos ricos em experiências multissensoriais significativas, não se perdendo de vista a objetividade e a clareza. Para ilustrá-los apresentam-se algumas atividades e alguns trabalhos realizados pela aluna.



**Figura 5 – Realização de jogos**

Os jogos que foram sendo realizados tiveram a pretensão de ampliar o conhecimento semântico/lexical, morfossintático, metalinguístico e a inteligibilidade do discurso: definição de palavras; nomeação de classes, antónimos e sinónimos; derivação de palavras; discriminação de pares de palavras, pseudo-palavras; identificação de palavras que rimam; segmentação e reconstrução segmental de palavras.

Num contexto mais relacionado com os conteúdos curriculares da disciplina de Português - conhecimento explícito da língua – as atividades consistiram no desenvolvimento dos seguintes itens: identificação de classes de palavras; flexão nominal, adjetival e verbal; discriminação de tempos e modos verbais; completação de frases; ordenação de palavras na frase; frase e constituintes; compreensão de estruturas simples e complexas; relações entre fonia e grafia.

Neste contexto, a M demonstrou interesse e iniciativa em adquirir mais vocabulário mostrando muitas vezes intenção de o aplicar nos textos que elabora e nos diálogos. Neste propósito, são exemplo as palavras: maravilhoso, encaracolados, exatamente, obviamente, entre outras.

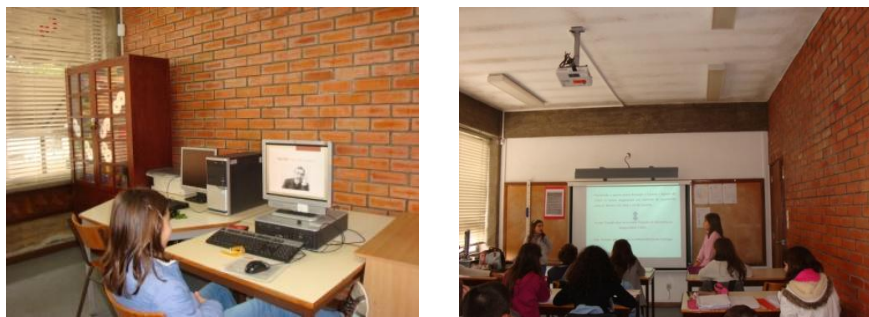


**Figura 6** – Compreensão do oral

No domínio particular da compreensão do oral, foram ainda realizadas inúmeras atividades: audição de diversos tipos de textos para cumprir diferentes tarefas, reformulação de enunciados, cumprimento de instruções, respostas a questões, exposição de pormenores relevantes; registo da informação ouvida, aprendendo a tomar notas e a elaborar esquemas.

No que concerne à leitura, foram também desenvolvidas atividades como: compreensão e interpretação do conteúdo; distinção da informação essencial; identificação da intenção comunicativa; tratamento de informação, sublinhar,

preencher grelhas. Recorreu-se, para este fim, à utilização de material multimédia por ser significativamente mais efetivo para a compreensão da leitura que o material impresso.



**Figura 7 – Expressão Oral**

No domínio da expressão oral, objeto de ilustração das imagens anteriores, foram desenvolvidas atividades visando promover as seguintes competências: falar corretamente para expressar conhecimento; usar vocabulário adequado; apresentar opiniões e justificá-las; fazer exposições orais, ler em público, coro ou individualmente; apresentar trabalhos em diapositivos (PowerPoint) sobre conteúdos curriculares. Nos Anexos (1 e 2) encontram-se dois trabalhos da aluna: um trabalho individual sobre a apresentação de um livro à sua escolha, optou pelo “Primo Basílio” de Eça de Queirós e outro trabalho de grupo referente a um conteúdo da disciplina de História e Geografia de Portugal.



**Figura 8 – Visita ao Museu Soares dos Reis**

Para além das áreas formais do currículo e do programa individual da aluna que já foram sendo mencionadas, foi também organizada uma visita de estudo ao Museu Soares dos Reis, no âmbito da disciplina de Português e de Ciências da

Natureza. Para contextualizar tudo o que iriam observar, foram transmitidas algumas informações; trabalhado o vocabulário específico, através de imagens; bem como explorado o livro, "Do outro lado do quadro", de Mónica Baldaque, que se baseia em histórias relativas a algumas pinturas lá expostas. Dado que é uma atividade que se desloca de todo o ambiente formal da escola e do contexto de sala de aula, será necessário dar realce a esta atividade e referir que, nesta visita, a M se mostrou muito interessada. Ao longo da visita guiada procurou, em todos os momentos, localizar-se o mais próximo possível da guia para captar toda a informação transmitida. Demonstrou grande facilidade em realizar as atividades sugeridas, no desdobrável entregue a cada aluno, para exploração de algumas pinturas e peças de artes decorativas contidas no mesmo. Também demonstrou grande curiosidade em atentar a todos os quadros expostos e que constam no livro de Mónica Baldaque, sendo que, neste contexto, será lícito afirmar que o estímulo visual surgiu como uma ferramenta importantíssima de motivação para a aluna.

A partir de duas pinturas os alunos elaboraram duas narrativas sobre as mesmas:



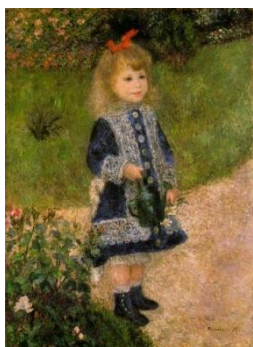
“Menina de castigo”

A história elaborada por M encontra-se em anexo (Anexo 3)

A segunda narrativa, dado que não a concluiu, foi-lhe sugerido que terminasse e a enviasse por correio eletrónico, que abaixo se transcreve:

*"A menina com regador\_ (como tu querias o texto passado pelo o pc) ;)  
"Tenho aqui o trabalho que nós fizemos no apoio educativo especial (EE)  
Tu fizeste comigo o início e eu acabei sozinha em casa a parte do fim.  
Este trabalho era lido nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa ou Estudo  
Acompanhado  
Espero teres gostado da parte do final que fiz sozinha em casa.  
Cumprimentos."*





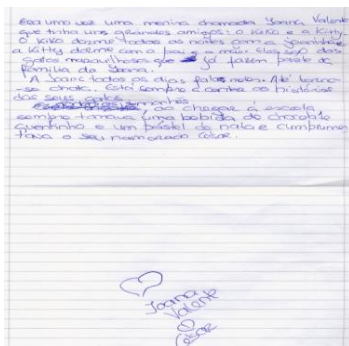
 **A menina com regador.doc**

12K [Visualizar](#) [Transferência](#)

(Encontra-se no anexo 4)

A M é uma menina que sente prazer em escrever, sendo até uma das atividades que mais gosta de realizar principalmente, em modo de escrita colaborativa em que cada participante vai escrevendo um parágrafo. Gosta de registar o seu comentário em tudo onde seja oportuno, por exemplo comentar fotografias dos amigos na rede social *Facebook*. É muito ágil, no computador, domina as principais funções do mesmo, utiliza-o com frequência para encontrar sinónimos do vocabulário que desconhece. Gosta muito de escrever, pedindo mesmo para o fazer pois escreve com bastante rapidez.

Nos seus textos, evidencia criatividade e intenção de aplicar as palavras novas tendo sempre como temática o mundo da fantasia, próprio da sua idade cronológica (pré-adolescência). Neste seguimento transcreve-se um exemplo de produção escrita em que é possível verificar que a M tem esse efetivo prazer. Escreveu este texto para uma colega, num tempo livre de almoço, em que essa aluna estava em hora de apoio. Como lhe foi permitido estar na sala, mas na condição de não interromper a aula, a M resolveu fazer este registo aproveitando para “arreliar” a colega, iniciando com frases que aluna repete com demasiada frequência.



*"Era uma vez uma menina chamada Joana Valente que tinha uns grandes amigos: o Kiko e a Kitty. O Kiko dorme todas as noites com a Joaninha e a Kitty dorme com o pai e a mãe. Eles são dois gatos maravilhosos que já fazem parte da família da Joana.*

*A Joana todos os dias fala neles. Até se torna chata. Está sempre a contar histórias dos seus gatos.*

*Todas as manhãs, ao chegar à escola sempre tomava uma bebida de chocolate quentinho e um pastel de nata e cumprimentava o seu namorado César."*



Para além daqueles aspetos, a M destaca-se como uma aluna muito organizada e preocupada com as suas responsabilidades. O trabalho que, seguidamente, é apresentado, foi elaborado com a finalidade de constituir uma apresentação oral de um livro que escolheu para ler e sugerir à turma para o fazer igualmente.

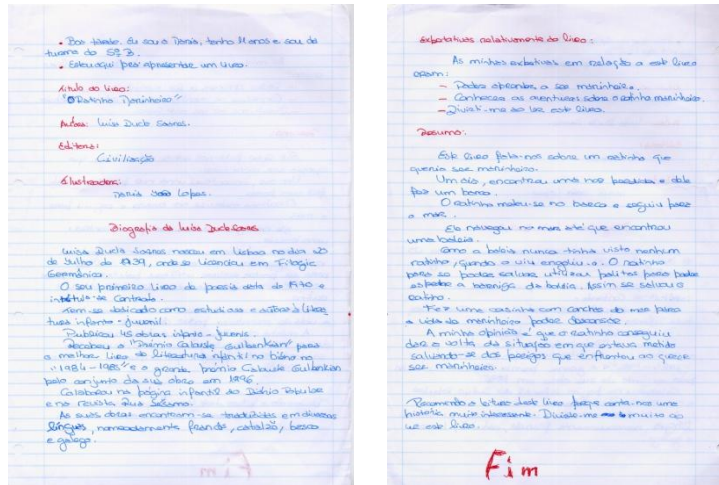


Figura 9 - Guião para exposição oral da leitura de um livro escolhido pela M



Figura 10 – Trabalhos realizados na disciplina de Educação Visual e Tecnológica

A M, no âmbito específico da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), executa os trabalhos com rigor e perfeição, evidenciando grande destreza visuo-motora. No entanto, frequentemente, tem necessidade de uma explicação individualizada. Após estar devidamente esclarecida, realiza a tarefa com criatividade, aplicando as técnicas corretamente. Neste contexto, atitude que carece ser apresentada é a reação que expressa quando não compreende algo que, tal como a sua expressão facial, é muito espontânea, pelo que é para os professores fácil entenderem que devem reformular a mensagem.

A primeira imagem apresentada mostra o trabalho realizado pela M a partir da proposta de um postal alusivo a uma época festiva. A M, resolveu ilustrá-lo com um desejo que pretendia que se concretizasse nessa altura: ir ao jardim zoológico. As imagens seguintes mostram alguns trabalhos realizados ao longo do ano, em que é visível a qualidade dos mesmos sendo que, quase sempre, são os melhores elaborados da turma. As professoras de EVT relevam, entre outros fatores, a facilidade, o rigor e precisão na execução dos conteúdos relacionados com o desenho geométrico.

### **5.3. Avaliação Final**

Ao longo do ano, a M manteve-se colaborante e participativa nas atividades que lhe foram propostas.

Do ponto de vista da fala, verifica-se uma melhoria na articulação dos fonemas alterados, observando-se uma menor ocorrência da distorção de sibilantes e de trocas entre os fonemas /r/ e /R/, em atividades dirigidas. Em discurso espontâneo, continuam a verificar-se algumas alterações na articulação embora ténues.

Relativamente às competências linguísticas, verifica-se um aumento do conhecimento semântico, morfossintático e metalinguístico. A M aumentou o seu vocabulário ativo e passivo e é capaz de utilizá-lo em diversas situações comunicativas e em contextos variados, demonstrando também mais fluência em aspetos relacionados com o seu quotidiano e com os seus interesses. Revela maior capacidade de compreensão e produção de estruturas complexas, identificando erros gramaticais em enunciados orais e escritos. Melhorou a sua capacidade de definição de conceitos, contudo continuam a verificar-se algumas lacunas no conhecimento linguístico, nomeadamente ao nível da derivação de palavras e compreensão de enunciados com sentido não literal.

No que diz respeito às funções auditivas, mantêm-se dificuldades na discriminação e memória auditiva, mais notórias aquando do aumento do comprimento médio do enunciado. O recurso à leitura de fala revela-se uma estratégia muito eficaz para colmatar estas dificuldades, no caso específico da M.

Quanto às aprendizagens e competências curriculares, a M conseguiu superar as suas dificuldades e obter resultados muito satisfatórios em relação aos pares da sua turma.

No domínio do Português, área transversal a todas as áreas curriculares, foram selecionados e analisados os três testes realizados por todos os alunos do 5.º ano desta escola, um em cada período (anexos 5, 6 e 7). Antes da concretização dos mesmos foi apenas realizada uma revisão do vocabulário mais usual na formulação das questões e alguns conteúdos referentes ao conhecimento explícito da língua: classes de palavras, tempos e modos verbais, flexão nominal, adjetival e verbal.

Durante a realização dos testes, foram usadas como estratégias de compensação o esclarecimento do vocabulário menos frequente ou mesmo desconhecido para a aluna.

Na tabela seguinte, compara-se a cotação obtida em cada competência específica, que constituem os testes da disciplina de Português e a sua classificação final, quantitativa e qualitativa, obtidas pela M. Considera-se a classificação qualitativa de Não Satisfaz os valores entre 0 a 49.5%, de Satisfaz os valores de 49.5% a 74.4%, de Bom os valores de 74.5 % a 89.4 % e de Muito Bom os valores de 89.5% a 100%.

Na parte inferior do mesmo quadro são apresentadas as percentagens de alunos da turma que obtiveram classificações de Não Satisfaz, de Satisfaz, de Bom e de Muito Bom.

**Quadro 5** – Análise dos testes da aluna M e classificações dos testes da turma.

Ano letivo 2011/2012	Análise dos testes da aluna M (comuns ao 5.º ano)				
	Compreensão escrita	Conhecimento explícito da língua	Expressão escrita	Total	
	Cotação 40 %	Cotação 40 %	Cotação 20 %	100 %	
1.º Período	18 %	22 %	18 %	58 %	Satisfaz
2.º Período	34.5 %	32.5 %	18 %	85 %	Bom
3.º Período	17 %	22 %	20 %	59 %	Satisfaz

Classificações dos testes da turma				
	Não satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom
1.º Período	21.0 %	47.3 %	26.3 %	5.2 %
2.º Período	10.5 %	57.8 %	26.3 %	5.2 %
3.º Período	21.0 %	73.6 %	5.2 %	0.0 %

Verifica-se que a M tem mais dificuldades na compreensão escrita e no conhecimento explícito da língua, todavia, na expressão escrita, evidencia muito bons resultados. Este facto talvez possa explicar-se pela sua criatividade e apreensão dos conceitos que lhe são transmitidos explicitamente e são intensamente trabalhados. Quanto aos conhecimentos relacionados com a compreensão escrita e o conhecimento explícito da língua devem-se ao reduzido vocabulário, às dificuldades na compreensão de certos termos, ao significado único que atribui às palavras, ao desconhecimento das palavras-chave do conteúdo temático do texto e à compreensão de estruturas gramaticais simples e complexas. Contudo, obteve sempre níveis positivos. No 2.º período, observa-se que a M tirou uma nota muito superior às dos outros períodos. Talvez se deva ao facto de dominar mais conceitos relacionados com temáticas que lhe despertam mais interesse.

Comparativamente aos resultados dos seus pares, situa-se a um nível muito satisfatório atendendo às restrições que tem em aceder a códigos comunicativos da língua oral e escrita, próprios da especificidade da surdez.

## CAPÍTULO 6

### Apresentação, análise e discussão dos resultados

Como verificámos após a análise do desempenho da aluna, na disciplina de Português, nos três testes realizados por todos os alunos do 5.º ano da escola, a M obteve sucesso comprovado, mesmo comparando-a com os seus pares. No primeiro teste daquela disciplina, obteve a classificação de Satisfaz o que apenas se verificou em 47.3 % dos alunos da turma. No 2.º período, obteve uma classificação de Bom tendo apenas sido atribuída esta classificação a 26.3 % dos alunos da turma, concluindo-se que a M obteve um desempenho muito favorável neste domínio, visto que a maioria dos alunos que compõem a sua turma, 57.8%, foi avaliada com a classificação de Satisfaz. Finalmente, no 3º período, a aluna obteve a classificação de Satisfaz, sendo que, 73.6 % da turma apresentou os mesmos resultados.

Tendo em conta aqueles dados, é possível concluir que, apesar das dificuldades comunicacionais da aluna, maioritariamente expressas ao nível da compreensão escrita e no conhecimento explícito da língua, esta revela competências não discrepantes em relação aos seus pares. Inevitavelmente, a dificuldade na compreensão de certos conceitos mais abstratos, o significado único que atribui às palavras, a compreensão de aspetos morfossintáticos, o desconhecimento de palavras-chave do conteúdo temático, bem como o vocabulário reduzido, constituem obstáculos para a aluna e que, de forma geral, são igualmente muito característicos da população surda. Comparativamente com as crianças ouvintes, um grande número de crianças surdas tem um conhecimento da linguagem oral quantitativa e qualitativa diferente quase sempre insuficiente (Baptista, 2012). Neste seguimento, será pertinente citar Inês Sim-Sim: “As regras que regem a língua portuguesa não se apreendem de uma forma natural e espontânea e, para as adquirirem, é-lhes exigido um esforço suplementar de aprendizagem em que a orientação sistemática, por parte do professor é fundamental” (Sim-Sim, 2005, p.60).

Com base naqueles pressupostos, pode considerar-se que o sucesso e o insucesso na aprendizagem resulta, em parte, do conhecimento e da experiência

que os agentes educativos possuem relativamente às capacidades comunicativas e linguísticas dos alunos, como também dos meios técnicos e dos métodos pedagógicos que adota para estimular o desenvolvimento harmonioso, fatores que, de resto, foram amplamente considerados no processo de intervenção da aluna em estudo.

Assim, verifica-se que, apesar da existência de hipóteses divergentes, há bons resultados, quando todas as possibilidades são convergentes no sentido de se ajustarem às necessidades do aluno.

No sentido de comprovar e de apresentar esquematicamente os dados para uma melhor leitura, são seguidamente apresentadas as pautas da turma da M onde constam os seus resultados escolares e os dos seus colegas durante os três períodos letivos do ano escolar em análise.

**Quadro 6 - Pauta referente ao 1.º período da turma da M (anexo 8 numa escala superior)**

ANO LECTIVO 2011/2012

ALUNOS	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FIS	EMR	EAC	FCV	OBSERV	Níveis < 3	
1 - #####	2	3	3	2	3	2	3	3	3	ST	ST	a)	3	
2 - #####	3	4	3	3	4	3	4	4	3	ST	ST	-		
3 - #####	3	4	3	2	3	3	3	3	NI	ST	ST	-	1	
4 - #####	3	4	4	2	3	3	5	4	NI	SB	SB	-	1	
5 - #####	3	3	3	2	3	3	5	3	3	ST	ST	-	1	
6 - #####	4	5	3	3	4	3	5	4	NI	SB	SB	-		
7 - #####	3	4	3	3	4	2	4	3	NI	ST	SB	-	1	
8 - #####	3	3	3	2	3	2	4	3	3	ST	ST	-	2	
9 - #####	4	4	3	3	4	3	5	4	4	SB	SB	-		
10 - #####	3	4	4	2	3	3	4	4	NI	SB	SB	-	1	
11 - #####	4	4	3	3	3	3	4	4	NI	SB	SB	-		
12 - #####												Anulou matrícula		
13 - M a)	3	4	3	3	4	3	4	3	3	SB	SB	a)		
14 - #####	3	3	3	2	4	3	4	4	3	ST	ST	-	1	
15 - #####	2	3	2	2	3	3	5	4	3	ST	ST	-	3	
16 - #####	4	4	4	3	4	3	4	5	4	SB	SB	-		
17 - #####	3	3	2	2	3	3	4	4	4	ST	SB	-	2	
18 - #####	3	3	2	2	3	3	5	5	4	ST	SB	-	2	
19 - #####	5	5	5	5	5	3	5	3	4	SB	SB	-		
20 - #####	4	5	4	3	4	3	4	4	4	SB	SB	-		
21 -												-		
22 -												-		
23 -												-		
24 -												-		
25 -												-		
26 -												-		
27 -												-		
28 -												-		
	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FIS	EMR	EAC	FCV	Alunos avaliados		
Nº NÍVEIS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	NS ST SB	NS ST SB	N.º alunos	19
ESTATÍSTICA	0 2 11 5 1 0 0 7 9 3 0 3 11 4 1 0 10 8 0 1 0 0 10 8 1 0 3 16 0 0 0 0 2 10 7 0 0 7 10 2 0 0 7 8 0 0 10 9 0 7 12												Suj. a retenção	2
Aulas previstas	78	38	40	76	42	50	24	33	12	20	12	Perc. %	11%	
Aulas dadas	78	38	40	76	42	50	24	33	12	20	11			

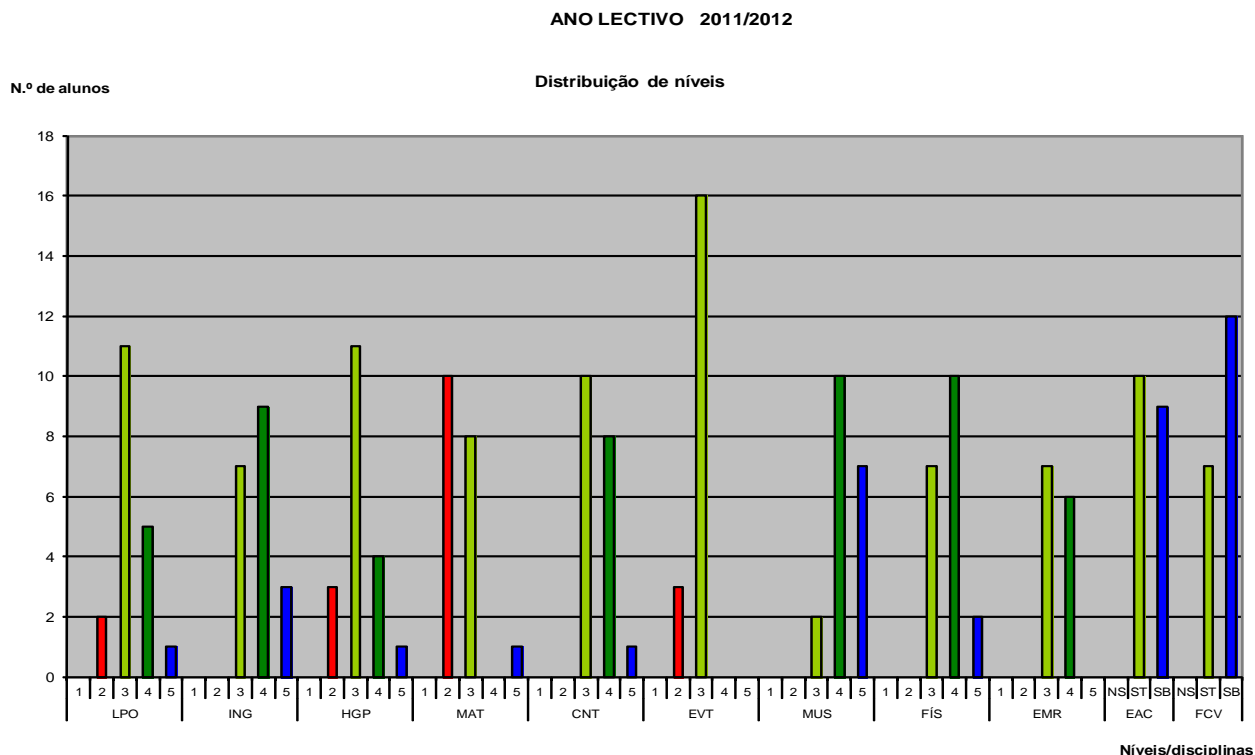
EMR: NI - Aluno não inscrito.

Alineas: a) Aluno ao abrigo do Dec. Lei nº3 / 2008, de 7 de janeiro

Leg: NS - Não Satisfaz  
ST - Satisfaz  
SB - Satisfaz Bem

A aluna M, a que se refere o nosso estudo, é o número 13 da turma. Como é possível observar no quadro supra representado, a aluna obteve a classificação

de nível 3 a todas as disciplinas exceto a Inglês, Ciências da Natureza e Educação Musical onde obteve uma classificação de nível 4, e nas áreas curriculares não disciplinares Estudo Acompanhado e Formação Cívica, onde foi classificada com a menção de Satisfaz Bem.



**Gráfico 1** – Distribuição dos níveis, em todas as disciplinas, pelos alunos da turma da M (1.º período)

Através da análise atenta do gráfico acima apresentado, conclui-se que, na maioria das disciplinas, a M obteve as classificações que uma grande parte da turma atingiu, excetuando-se às disciplinas de Educação Física e Matemática.

Salientou-se positivamente na disciplina de Matemática visto que dos 19 alunos que constituem a turma, 10 alunos obtiveram classificações de nível 2, 8 alunos obtiveram nível 3 e apenas um aluno atingiu o nível 5. A M integrou o grupo dos alunos de nível 3 como se pode observar no gráfico.

A Educação Física, a M obteve uma classificação de nível 3 enquanto a maioria dos alunos (10) atingiram o nível 4.

**Quadro 7 - Pauta referente ao 2.º período, turma da M (anexo 9 numa escala superior)**

ANO LECTIVO 2011/2012

ALUNOS	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FÍS	EMR	EAC	FCV	OBSERV	Níveis < 3	
1 - #####	2	2	3	2	3	2	2	3	3	ST	ST	a)	5	
2 - #####	3	3	3	3	4	3	5	4	4	ST	SB	-		
3 - #####	3	3	3	2	3	3	3	3	NI	ST	ST	-	1	
4 - #####	3	3	4	3	3	3	4	4	NI	SB	SB	-		
5 - #####	3	3	2	2	3	3	3	3	3	ST	ST	-	2	
6 - #####	4	5	3	3	4	3	4	3	NI	ST	SB	-		
7 - #####	4	3	4	3	4	3	4	4	NI	SB	SB	-		
8 - #####	3	3	3	3	3	2	4	3	4	SB	ST	-	1	
9 - #####	3	3	3	3	4	3	3	4	4	ST	SB	-		
10 - #####	3	4	3	2	4	3	3	3	NI	SB	SB	-	1	
11 - #####	3	4	3	3	4	3	3	3	NI	ST	ST	-		
12 - #####												Anulou matrícula		
13 - M a)	4	4	3	3	4	4	3	3	5	SB	SB	a)		
14 - #####	3	3	2	2	3	3	3	4	3	ST	ST	-	2	
15 - #####	3	3	3	2	3	3	3	4	3	ST	ST	-	1	
16 - #####	4	4	4	3	4	3	4	5	5	SB	SB	-		
17 - #####	3	2	2	2	3	3	3	3	3	ST	ST	-	3	
18 - #####	3	2	2	3	3	3	3	5	5	ST	SB	-	2	
19 - #####	5	5	5	5	5	3	5	3	5	SB	SB	-		
20 - #####	4	4	3	3	4	3	3	4	5	SB	SB	-		
21 -												-		
22 -												-		
23 -												-		
24 -												-		
25 -												-		
26 -												-		
27 -												-		
28 -												-		
	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FÍS	EMR	EAC	FCV	Alunos avaliados		
Nº NÍVEIS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	NS ST SB	NS ST SB	N.º alunos 19
ESTATÍSTICA	0 1 12 5 1 0 3 9 5 2 0 2 11 3 1 0 7 11 0 11 0 0 9 9 1 0 2 16 1 0 0 1 11 5 2 0 0 10 7 2 0 0 5 3 5 0 11 8 0 8 11													Suj. a retenção 1
Aulas previstas	64	35	32	68	36	42	22	34	12	24	12			Perc. % 5%
Aulas dadas	64	35	29	68	36	42	22	34	10	24	11			

EMR: NI - Aluno não inscrito.

Alíneas: a) - Aluno avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

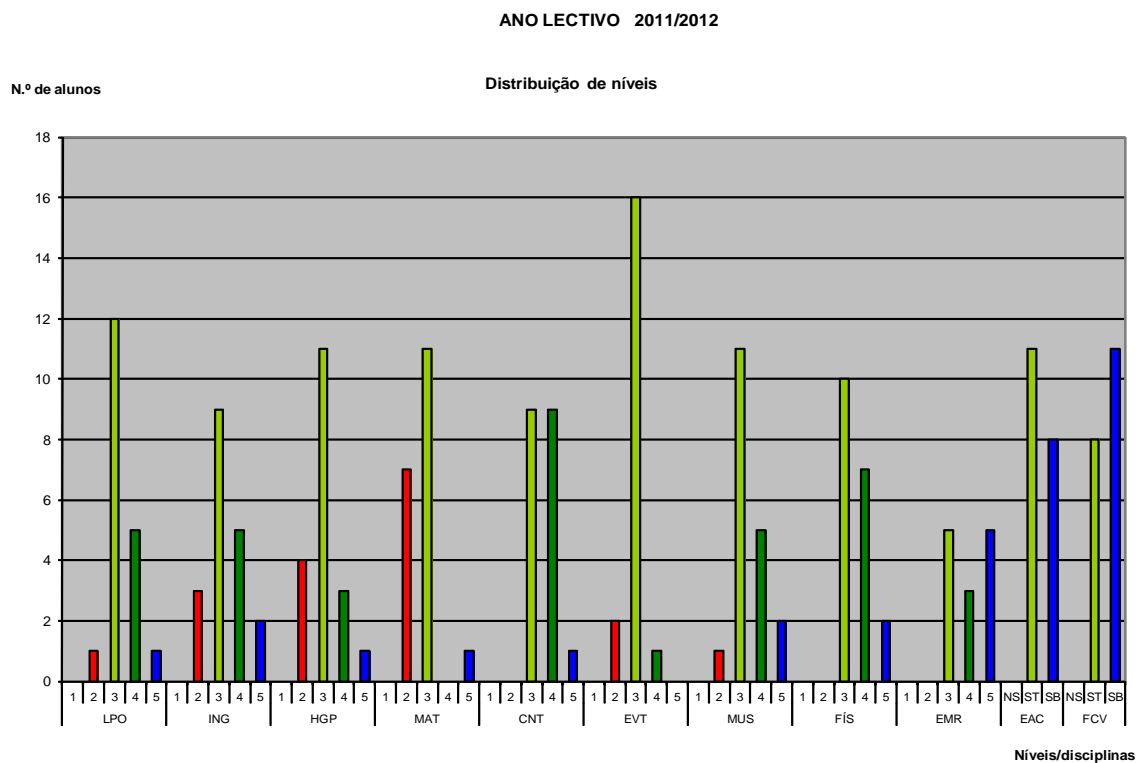
Leg: NS - Não Satisfaz  
 ST - Satisfaz  
 SB - Satisfaz Bem

No que respeita ao 2.º período e face à observação do quadro anterior, constata-se que a aluna M obteve a classificação de nível 3 às disciplinas de História e Geografia de Portugal, de Matemática, de Educação Musical e de Educação Física; obteve classificações de nível 4 às disciplinas de Português, de Inglês, de Ciências da Natureza e de Educação Visual e Tecnológica; obteve, ainda, a classificação de nível 5 à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica; no que concerne às áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica, alcançou a menção qualitativa de Satisfaz Bem.

Estas classificações permitem verificar que, tal como no período letivo anterior, de uma forma geral, a aluna M continua a conseguir as classificações equivalentes à maioria dos colegas da sua turma. Quando assim não acontece, deve realçar-se que a aluna destaca-se pela positiva, isto é, consegue uma



classificação superior à maioria dos alunos da turma (casos das classificações de Português, de Inglês e de Educação Visual e Tecnológica) como se pode verificar no gráfico que se segue.



**Gráfico 2** – Distribuição dos níveis a todas as disciplinas, pelos alunos da turma (2.º período)

Relativamente ao 3.º período letivo, a aluna M continuou a demonstrar interesse e empenho por todas as atividades propostas, bem como a revelar progressos a nível das interações interpessoais e dos resultados académicos, tal como se infere a partir dos dados que seguidamente se apresentam.

**Quadro 8 - Pauta referente ao 3.º período da turma da M (anexo 10 numa escala superior)**

ANO LECTIVO 2011/2012

ALUNOS	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FIS	EMR	EAC	FCV	OBSERVAÇÕES	Níveis < 3		
1 - #####	3	2	3	3	3	3	3	3	3	ST	ST		1		
2 - #####	3	4	3	3	4	3	4	4	4	SB	SB				
3 - #####	3	3	3	2	3	3	3	3	NI	ST	ST		1		
4 - #####	3	4	4	3	4	3	5	4	NI	SB	SB				
5 - #####	3	3	3	2	3	3	4	3	4	ST	ST		1		
6 - #####	4	5	3	3	4	4	5	4	NI	SB	SB				
7 - #####	4	4	4	3	4	3	4	5	NI	SB	SB				
8 - #####	3	3	3	3	4	3	4	3	4	SB	ST				
9 - #####	4	4	4	4	4	3	5	4	5	SB	SB				
10 - #####	3	4	3	2	4	3	4	3	NI	SB	SB		1		
11 - #####	3	4	3	4	4	3	4	3	NI	SB	SB				
12 - #####												Anulou matrícula			
13 - M a)	4	4	4	3	4	5	4	3	5	SB	SB				
14 - #####	3	3	3	2	3	3	4	4	3	ST	ST		1		
15 - #####	3	3	3	2	3	3	4	4	3	ST	ST		1		
16 - #####	4	4	4	3	4	3	5	5	5	SB	SB				
17 - #####	3	2	2	2	3	3	4	3	3	ST	ST		3		
18 - #####	3	2	3	3	3	3	4	5	5	ST	SB		1		
19 - #####	5	5	5	5	5	3	5	3	5	SB	SB				
20 - #####	4	4	3	3	4	3	4	4	4	SB	SB				
21 -															
22 -															
23 -															
24 -															
25 -															
26 -															
27 -															
28 -															
	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FIS	EMR	EAC	FCV	Alunos avaliados			
Nº NÍVEIS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	NS ST SB	NS ST SB	N.º alunos	0
ESTATÍSTICA	0 0 12 6 1	0 3 2 3 2	0 1 12 3 0 6 10 2 1	0 0 7 11 1	0 0 17 1 3 0 0 2 12 5	0 0 17 1 3 0 0 2 12 5	0 0 17 1 3 0 0 2 12 5	0 0 17 1 3 0 0 2 12 5	0 0 17 1 3 0 0 2 12 5	0 7 12	0 7 12	0 7 12	0 7 12	Retidos	0
Aulas previstas	58	27	28	56	27	36	18	26	9	18	9			Perc. Ret. %	#DIV/0!
Aulas dadas	56	27	28	56	33	36	18	26	9	18	9				

EMR: NI - Aluno não inscrito.

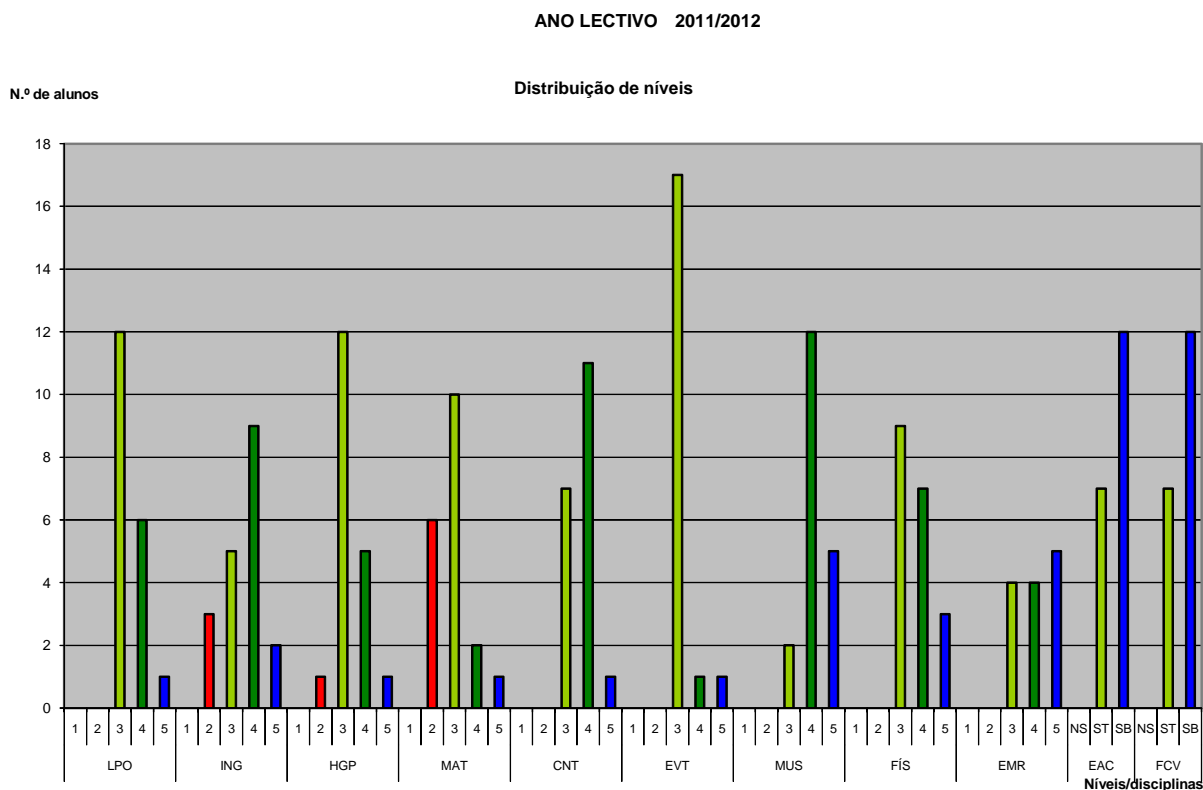
Alíneas: a) - Aluno avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Leg: NS - Não Satisfaz  
 ST - Satisfaz  
 SB - Satisfaz Bem

Pode, então, verificar-se que a M obteve classificações de nível 3 somente às disciplinas de Matemática e de Educação Física, sendo que, nas restantes disciplinas, alcançou classificações de nível 4, como são os casos de Português, de Inglês, de História e Geografia de Portugal, de Ciências da Natureza e de Educação Musical e ainda de nível 5 às disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Moral e Religiosa Católica. Nas áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Formação Cívica manteve os resultados anteriormente alcançados de Satisfaz Bem.

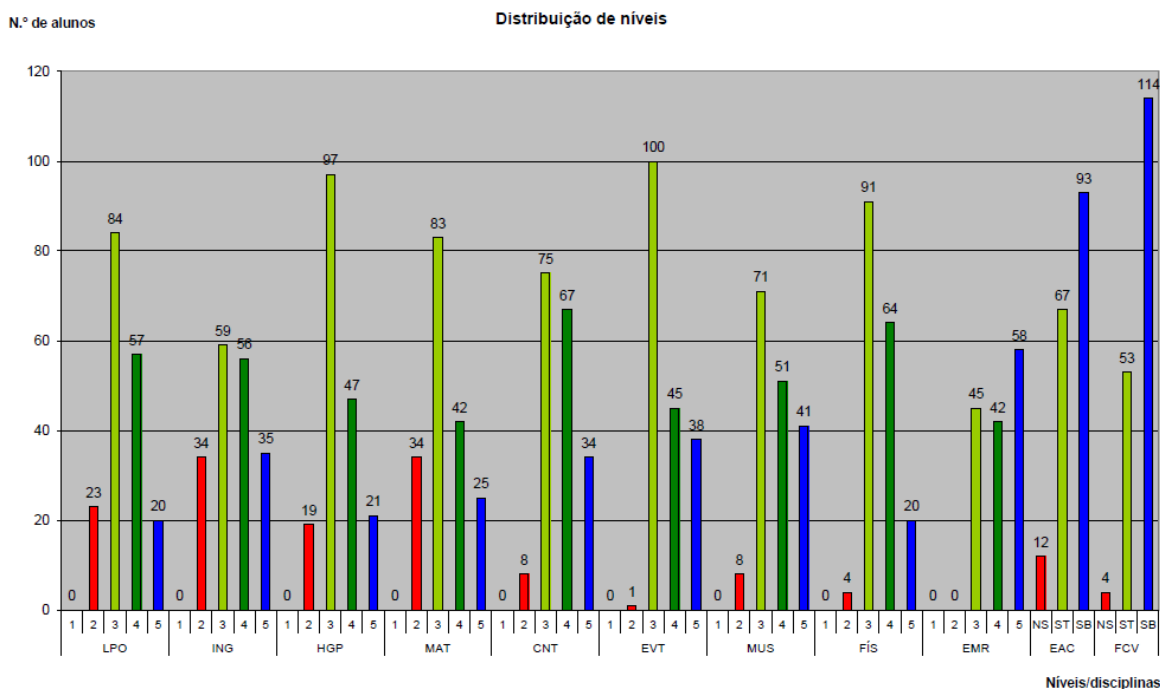
Perante os resultados até aqui apresentados, é lícito então concluir-se que a aluna alcançou as metas e objetivos supostos, tendo ainda elevado a classificação para o nível 4, a Educação Musical e a História e Geografia de Portugal, e para o nível 5 a Educação Visual e Tecnológica e de Educação Moral e Religiosa Católica. Nas restantes disciplinas, mantiveram-se as classificações obtidas nos períodos anteriores. Dados que, de resto, se encontram

esquematisados no gráfico que seguidamente se apresentam da distribuição dos níveis a todas as disciplinas pela totalidade dos alunos da turma.



**Gráfico 3** - Distribuição dos níveis a todas as disciplinas, pelos alunos da turma (3.º período)

Comparando os resultados da aluna M com os restantes elementos da sua turma, verifica-se que os mesmos são, mais uma vez, equiparados com a maioria dos seus pares, nomeadamente nas disciplinas de Inglês, de Matemática, de Ciências da Natureza, de Educação Musical, de Educação Física, de Educação Moral e Religiosa Católica, de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica. Nas restantes disciplinas, como são o caso do Português, História e Geografia de Portugal e Educação Visual e Tecnológica, atingiu valores superiores.



**Gráfico 4 – Níveis alcançados, por disciplina (5.º ano)**

Confrontando os resultados de final de ano da aluna M com todos alunos da escola que frequentaram o 5.º ano, podemos ainda concluir que esta apresenta um conjunto de classificações superiores à maioria dos seus colegas de ano no que respeita à disciplina de Português, de Inglês, de História e Geografia de Portugal, de Ciências da Natureza, de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical. Nas restantes (Matemática, Educação Física, Educação Moral e Religiosa Católica, Estudo Acompanhado e Formação Cívica) apresenta classificações dentro da média geral, como a grande maioria dos alunos inscritos no mesmo ano.

Dever-se-á, ainda, ressaltar que, na disciplina de Matemática, a turma da M teve, ao longo deste ano letivo, quatro professores diferentes na leção da disciplina, instabilidade que, de resto, condicionou as medidas previstas a implementar. Houve um insuficiente conhecimento da aluna por parte dos professores assim como das medidas educativas previstas, pelo que não foram

totalmente cumpridas. No entanto, a aluna atingiu, sempre, resultados satisfatórios, isto é de nível 3, em todos os períodos, o que sugere que a mesma tenha apreendido os conteúdos delineados. Também na disciplina de História e Geografia de Portugal, houve uma mudança de professor, no 2.º período, sendo que o último apenas teria, como experiência profissional, a lecionação no 3.º ciclo. Pelo que, desde cedo, demonstrou um nível de exigência superior ao contexto do 2.º ciclo, procedendo a momentos de avaliação formal de forma muito precipitada, o que provocou uma descida abrupta das notas em geral. A M, neste momento (1.º teste de avaliação) alcançou apenas 12%, porém no segundo teste realizado já obteve a classificação de 100%.

Pelo exposto, depreende-se que a aluna M alcançou bons resultados, não obstante o facto de se tratar de uma criança com IC. Assim podemos corroborar as afirmações de Baptista (2012), quando refere que as crianças com IC podem ter capacidades linguísticas mais avançadas do que teriam sem IC, embora também apresentem lacunas e competências específicas em diferentes subcapacidades linguísticas, registando-se que alguns aspetos da linguagem evoluem ou atrasam mais do que outros (Robbins, 2000; Szagun, 2000).

Verifica-se que a aluna M necessita de medidas ajustadas às suas capacidades comunicativas e linguísticas para que o sucesso escolar não fique comprometido e que o desempenho académico está dependente da singularidade do seu caso, sendo que a intervenção individualizada e baseada em aspetos específicos da linguagem resultou em evoluções notórias, como se observou ao longo do ano letivo. Foi também muito importante a existência de um triângulo coeso constituído pela aluna, a escola e a família em que a cooperação e parceria entre todos possibilitaram a superação das dificuldades e o desenvolvimento do modo de comunicação.

Através deste estudo exploratório, com a M, confirma-se a conclusão a que chegou Robbins (2000) referido por Baptista (2005), o IC permite à criança surda começar a desenvolver a linguagem oral a uma média equivalente à da criança ouvinte.



## Conclusão

O tema em análise, no relatório de estágio que aqui se expôs, é um caso de sucesso que, como quase todos, é resultado conjunto de qualidades humanas e muito esforço, perseverança, dedicação e, ainda, de uma imensa vontade de ultrapassar obstáculos no decurso das aprendizagens, visto que, no caso da criança surda, geralmente “as dificuldades comunicativas experimentadas, primeiro no seio da família, na escola, e depois em ambientes mais alargados com adultos e pares, estão relacionadas com o significativo atraso do desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas” (Sim-Sim, 2005, p.88).

Atendendo à realidade, bastante diversificada, das crianças surdas com IC, é importante que sejam consideradas as suas capacidades, os seus conhecimentos, tanto como as suas limitações, para que se possam adequar as metodologias e abordagens pedagógicas que visem o sucesso. Neste sentido, cada caso é uno e reclama um estudo aprofundado de soluções apropriadas, a fim de se evitarem orientações desajustadas que possam vir a ser prejudiciais no futuro.

Assim, e tendo como por base aquela premissa, será necessário que o modelo de organização e gestão do processo ensino aprendizagem decorra de uma atitude refletida dos professores enquanto gestores da comunicação e do currículo. É neste quadro em particular, em que a comum falta de enquadramento teórico dos docentes face à surdez, condiciona novas perspetivas face ao processo educativo diferenciado e ao desenvolvimento dos aspetos comunicacionais para um tipo de população com dificuldades tão específicas.

No fim deste estudo, que também se caracterizou pelo seu carácter reflexivo, julga-se ser fundamentalmente necessário que os professores, pais e todos os intervenientes no processo educativo estabeleçam, de forma efetiva, atitudes de partilha de saberes, de sensibilização para a realidade daquelas crianças, de autorreflexão sobre os seus desempenhos, de aquisição de saberes, de construção de instrumentos pedagógicos facilitadores de melhores práticas,

entre outras. Só desta forma será possível contribuir ativamente para que a inclusão plena seja, de facto, uma realidade.

Para a família que acolheu este nosso estudo, o implante coclear é visto como uma solução, não apenas para a surdez de seus filhos, mas como um instrumento que permitiu uma comunicação mais eficaz e a esperança num futuro melhor, incluindo melhores oportunidades de estudo, de trabalho e de relacionamento. Como refere Virole (2003) as reações auditivas da criança implantada dão aos pais o sentimento de que seu filho pertence ao mesmo mundo percetivo que o deles, partilhando a mesma experiência.

O advento do IC multicanal aumentou as expectativas face ao desenvolvimento linguístico oral das crianças surdas, bem como ao seu sucesso académico e à sua futura inserção numa atividade profissional (Ertmer, 2002).

Mas será que esses benefícios vão influenciar a sua qualidade de vida e auxiliá-los na definição da sua identidade?

Neste sentido, devemos referir que a comunidade surda, concretamente a comunidade internacional, questiona a legitimidade da colocação dos implantes cocleares, argumentando que esta intervenção pode originar um agravamento do défice auditivo, uma perda significativa na qualidade de vida e uma indefinição da sua identidade dado que as línguas orais não são as línguas maternas dos surdos.

No entanto, uma visão holística permitiu que, a partir das últimas décadas, Portugal assumisse, definitivamente, o compromisso pela implementação e desenvolvimento de um sistema de educação bilingue, sendo aceite pela comunidade científica, pelos profissionais ligados à educação e pela comunidade surda. Porém, algumas fragilidades e constrangimentos foram surgindo a nível da sua organização interna e implementação no terreno. Contudo, enquanto não se sedimentam respostas adequadas, não se deve excluir também a possibilidade da criança surda com IC conviver com surdos fluentes em língua gestual. Deste modo, terá a possibilidade de adquirir aptidões para interagir em diferentes meios sociais e linguísticos, na comunidade ouvinte e na comunidade surda e poder decidir, posteriormente, acerca da sua identidade cultural e linguística.



Este trabalho pretende, assim, para além de apresentar uma séria reflexão sobre a problemática da surdez em crianças surdas implantadas, pretende também representar um contributo para o estudo dos benefícios do IC no desenvolvimento de capacidades comunicacionais e, lato modo, cognitivo, social e emocional em crianças surdas e, neste caso muito particular, da M.



## Referências bibliográficas

- Afonso, C. A. (2008). *Reflexões sobre a surdez. A problemática Específica da Surdez*, Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro
- Ballantyne, J., Martyn, M. C., Martin, A., (1995). *Surdez*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na Escola. A exclusão pela inclusão*. Porto: fundação Manuel Leão
- Baptista, M. (2005). “Implante Coclear: A controvérsia na educação da criança surda pré-linguística”, in SIM-SIM, I. (2005), *A Criança Surda. Contributo para a sua Educação*, Págs101-114, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baptista, M. (2012). *Educar e comunicar na surdez: duas faces do mesmo desafio*. Coimbra: Grácio Editor
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro.
- Berro, A., Brazorotto, J; Oliveira, K., Godoy, L., Buffa, M. (2008). *Manual de Orientação para Professores de Crianças com Deficiência Auditiva*. Abordagem Aurioral. (2.ªed). São Paulo: Livraria Santos Editora, Lda.
- Bevilacqua, M. C., Moret, A. L. M., (2005), *Deficiência auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde*, Brasil, Pulso Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2003). *Saberes e práticas da inclusão. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*. Brasília: SEESP/MEC.
- Campos, M. j. G., in Coelho, O. Coord. (2005). *Perscrutar e escutar a surdez. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento*.
- Clark, G. (2003). *Cochlear Implants - Fundamentals and Applications*. New York: Springer Cocleares. Madrid: Editorial Síntesis.
- Coelho, O. (Org). (2010). *Um copo vazio está cheio de ar, Assim é a surdez*, Lisboa: Lyvpsic
- Decreto-Lei n.º 3/2008, *Diário da República*, 1.ª Série, N.º 4, de 7 de Janeiro de 2008
- Ertmer, D. (2002). “Challenges in Optimizing Oral Communication in Children with Cochlear Implant”, in *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, Washington

Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Artes Médicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fortin, M. M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fortunato, C.A.U.; Bevilacqua, M.C.; Costa, M. P.R. (2009).- *Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear*. Revista CEFAC. Vol. 11, n.º 4

Góes, M. C. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Ed. Aut. Associados. hearing aid amplification (2ª ed., pp. 673-704). California: Singular/Thomson

Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*, São Paulo, Brasil, Plexus Editora.

Gomes, M. C. (2010). *Lugares e Representações do Outro. A surdez como diferença*. Porto: CIIIE/Lyvpysic

Gonçalves, V. (2000). *Implantes Cocleares: contributo para o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com surdez profunda pré-linguística*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em educação especial apresentada na Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa.

Gregório, M. H. (1999). “*Renascer: ou aquisição da audição em crianças através de um implante coclear.*” Cadernos interdisciplinares, Instituto Piaget, Fev, Pág. 16-19

Holt, R. F.; Svirsky, M. A. (2008). *An Exploratory Look at Pediatric Cochlear Implantation: Is Earliest Always Best? Ear and Hearing*. Vol. 29, n.º p.492-511.

Kim, L.-S. (2010). *Cochlear implantation in children*. Vol. 37. Auris Nasus Larynx, Learning.

Laborit, E. (2000), *O Grito da Gaivota*, Lisboa, Editorial Caminho.

Lima, R. (2000), *Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*, Braga: APPACDM Distrital de Braga.

Manrique, M., Huarte, A. (2002), *Implantes Cocleares*, Barcelona, Masson.

Marchesi, A. (1987), *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*, Madrid, Editora Alianza.

Marchesi, A. (1995). *Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas*. Em C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem*

escolar (pp. 198-214) Porto Alegre: Artes Médicas, V. III.

Martín, B H.(2005). (Guía) Técnica de Intervención logopédica en Implantes

Ministério da Educação (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A Especificidade da Criança Surda*, Lisboa, Ministério da Educação.

Monfort, M.; Sánchez, A. Juárez (2002). *Rehabilitación e intervención pedagógica*. In: M. J. MANRIQUE RODRÍGUEZ, A. H. I. - *Implantes Cocleares*. Barcelona: Masson

Moret, A. L. (2005). “Princípios Básicos da habilitação da criança deficiente com implante coclear” in BEVILACQUA, M. C., MORET, A. L. M., (2005), *Deficiência auditiva: Conversando com familiares e profissionais de saúde*, Págs. 225-234, Brasil, Pulso Editores.

Nunes, R. (1998). *Controvérsias da Reabilitação da Criança Surda*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida.

Osberger, M., Maso, M. e Sam, K. (1993). *Speech Intelligibility of Children with Cochlear Implants, Tactile Aids, or Hearing Aids*. Journal of Speech and Hearing Research 36, 186-203.

Pascual, O. M. (2004). “El alumno sordo implantado; orientaciones para los profesores” in TEJEDOR, A. C. (2004), in *Aprendiendo a oír. Manual práctico de educación auditiva para la adaptación de prótesis e implantes*, Págs. 61-67 España, Editorial CEPE

Penha, R. S. (1998). *Otorrinolaringologia*, Lisboa, Antunes & Amílcar, Lda.

Phipps (1995), *Enfermagem Médico-Cirúrgica: Conceitos e Prática Clínica*, Lisboa, Lusodidacta.

Pinho e Melo, A., Moreno, C., Amaral, I. M., Silva, M. L. D., Martins, M. R. D. (1996). *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Quadros, R., M. (1997), *Educação de Surdo. A Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Robbins, A. (2000), in Waltzman, S.e Cohen, N.(Eds.). “Language Development”, in *Cochlear Implants*, New York-Stuttgart, Thieme: 269-283.

Rubinstein, J. T. (2004). *How cochlear implants encode speech*. Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery. Vol. 12

Ruela, A. (2000), *O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto familiar e escolar*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes*, Rio de Janeiro, Imago Editora

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Silvestre, N. (org.) (1998). *Sordera. Comunicación y Aprendizaje*, Barcelona, Masson.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda. Contributos para a sua Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Sininger, Y; Grimes, A.; Christensen, E. (2010). Auditory Development in Early Amplified Children: Factors Influencing Auditory-Based Communication Outcomes in Children with Hearing Loss. *Ear and Hearing*. Vol. 31, n.º 2 p. 166-185.

Sousa, A. (2009). *Avaliação do Desenvolvimento da Criança*. Adapt. Fonseca, S. (2011). *Promover a qualidade da Consulta de Desenvolvimento. Relatório de Estágio, Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial*. Universidade de Aveiro.

Virole, B. (2003). *Implante coclear*. Em Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.), *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões* (pp. 113-117). Rio de Janeiro: NES.

Vlastarakos, P. V. et al. (2010). *Cochlear implantation under the first year of age - The outcomes. A critical systematic review and meta-analysis* *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. Vol. 74, N.º 2 p. 119-126

Weise JB, Muller-Deile J, Brademann G, Meyer JE, Ambrosch P, Maune S. (2005) *Impact to the head increases cochlear implant reimplantation rate in children*. *Auris Nasus Larynx* 2005;32:339-343.

Yamanaka, D.A. R. D., & cols. (2010). *Implante Coclear em Crianças: A Visão dos Pais*, Brasil, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Jul-Set, Vol. 26 N.º 3, pp. 465-473; Brasil: Universidade Estadual de Campinas

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos (3ª ed.)*. Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**





## Anexo 1 – Trabalho individual: Apresentação do livro “Primo Basílio”



### ÍNDICE

- . Título
- . Capa do livro
- . O escritor, a editora e a ilustradora
- . Biografia do escritor
- . As principais personagens da história
- . Resumo
- . Excerto que mais gostei
- . Palavras difíceis

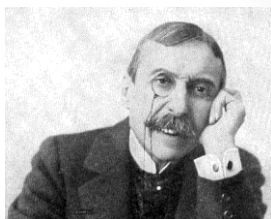
### TÍTULO

O título deste livro chama-se “ O Primo Basílio”.

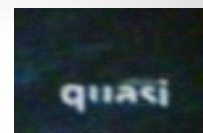
### CAPA DO LIVRO



### ESCRITOR- EÇA DE QUEIROZ



Editora - quasi



Ilustradora - Marta Martins



## BIOGRAFIA DO ESCRITOR

Eça de Queiroz nasceu em 1845 na Póvoa de Varzim e faleceu em 1900 em Paris.

É um dos mais escritores portugueses mais importantes e mais apreciados no mundo inteiro. Licenciado em Direito na Universidade de Coimbra, exerceu advocacia em Lisboa, embora por pouco tempo, e seguiu a carreira diplomática, como cônsul em Havana, Newcastle, Bristol e Paris.

## AS PRINCIPAIS PERSONAGENS DA HISTÓRIA

- Luísa
- Primo Basílio
- Jorge (marido da Luísa)
- Juliana (empregada do Jorge e da Luísa)

## RESUMO

Este livro conta-nos de uma história sobre um casal, Jorge e Luísa, que viviam em Lisboa. Jorge teve de ir trabalhar para o Alentejo deixando a Luísa sozinha em Lisboa.

Luísa reencontrou o seu primo Basílio e enquanto Jorge se encontrava ausente os dois namoravam sem ninguém saber.

Juliana, que era a empregada do Jorge e da Luísa descobriu o caso entre a Luísa e o primo Basílio. Ela tentou aproveitar-se da situação para receber dinheiro e boas prendas da Luísa. Um dia, Luísa, pediu ajuda ao seu amigo Sebastião e quando eles foram falar com a Juliana ela caiu redonda e morta no chão.

Passados uns dias Luísa ficou doente com febres altas e Jorge recebeu uma carta do primo Basílio para a Luísa. Jorge descobriu que Luísa o tinha traído com o primo Basílio. Apesar de muito magoado, Jorge conseguiu perdoar a traição da Luísa. Luísa acabou por morrer e Jorge foi viver para casa do seu amigo Sebastião. O primo Basílio regressou a Lisboa e foi procurar a Luísa. Um vizinho contou-lhe que Luísa tinha morrido.

O primo Basílio apercebeu-se que nunca tinha amado verdadeiramente a Luísa.

## EXCERTO QUE MAIS GOSTEI

"Luísa desmaiou com aquela notícia..."

## PALAVRAS DIFÍCEIS

**Íntimo** - privado

**Solene** - cerimonial

**Anafada** - gorda, engordada

**Frieza** - frio

Este trabalho foi realizada por:

M\*\*\*\*\*




Espero que tenham gostado!!!

Alguma questão?



## Anexo 2 – Trabalho de grupo de História



**Bem Vindos** História

A Morte de D. Fernando e o Problema da Sucessão

### Introdução

- ▶ Na disciplina de História e Geografia de Portugal foi-nos proposto trabalhar o seguinte tema:
  - “A morte de D.Fernando e o problema da Sucessão”.
- ▶ Para o realizarmos baseamo-nos no manual escolar e fizemos alguma pesquisa na Internet.

### As dificuldades da Europa

- ▶ Ao longo do século XIV, a Europa foi afetada por maus anos agrícolas, guerras e doenças.
- ▶ A Peste Negra foi uma das doenças que mais pessoas matou. Vinda do Oriente atingiu quase todas as regiões da Europa, matando entre 20 e 30 milhões de pessoas.

- ▶ Devido às más condições de vida e de trabalho os **camponeses** e os **artesãos** revoltaram-se.

↓

- ♦ Devido à falta de mão-de-obra, muitos campos ficaram por cultivar, o que fez surgir problemas entre os camponeses e os senhores das terras:
  - camponeses exigiam menos rendas;
  - senhores das terras queriam aumentar as rendas.
- ♦ Os artesãos pediam melhores salários.

### Vítimas de Peste Negra



Vítimas de Peste Negra – a falta de higiene e a fraca alimentação das pessoas facilitavam a propagação de epidemias.

### Revolta dos camponeses



↓

Revolta dos camponeses contra os senhores das terras

### A situação em Portugal

- Portugal também sofreu as mesmas dificuldades que as restantes regiões da Europa: fomes e epidemias. Mesmo assim as maiores calamidades foram a Peste Negra e guerras.



Muitas mortes

Muitas terras ficaram ao abandono

Ocorreram várias revoltas nos campos e nas cidades

- Nos últimos anos do século XIV a situação agravou-se com os problemas provocados pelas guerras de D. Fernando com Castela.

O exército castelhano saqueou várias vilas e cidades.



Mas Castela acabou derrotada.

- Terminada a guerra entre Portugal e Castela (Agosto de 1382) os reinos negociaram um contrato de casamento entre D. Beatriz e D. João I, rei de Castela.



A este Tratado deu-se o nome **Tratado de Salvaterra de Magos** (Abril 1383).

- Este Tratado pôs em risco a independência de Portugal.

1348  
Peste Negra

1355/56  
Falta de cereais

1361  
Epidemias

1364/66  
Falta de cereais

1369/71  
1ª guerra com Castela

1372  
Falta de cereais

1372/73  
2ª guerra com Castela

1374  
Falta de cereais

1381/82  
3ª guerra com Castela

### Cronologia

### D. Fernando



D. Fernando nasceu em 1315 em Lisboa e faleceu em 1383 na mesma cidade. O reinado de D. Fernando I foi marcado pela publicação da "leis das sesmarias" e pelas guerras em que este se envolveu originando crises financeiras, às alianças que fez e desfez e também por quase ter entregando o reinado português e a mãos estrangeiras após a sua morte.

### D. Leonor Teles



D. Leonor Teles nasceu em 1350 Trás-os-Montes e faleceu em 1386 em Tordesilhas. Ainda nova, casou com João Lourenço da Cunha, de quem teve um filho. Mais tarde travou-se de amores por D. Fernando, que conseguiu obter a anulação do casamento de Leonor Teles invocando razões de parentesco. O povo reagiu perante esta situação, manifestando-se contra o casamento do rei com Leonor Teles, mas D. Fernando reprimiu violentamente os protestos e casou secretamente no Mosteiro de Leça do Balio, em maio de 1372. No ano seguinte nasceu D. Beatriz, que casaria mais tarde com o rei D. João I de Castela.

## D. Beatriz (filha de D. Fernando)



D. Beatriz nasceu em 1372 em Coimbra e faleceu em 1409. Ainda com 3 anos é combinado o seu casamento com Fradique, filho bastardo de Henrique II de Castela. Porém, em 1380, o seu prometido passa a ser o próprio herdeiro da coroa castelhana, D. Henrique, filho de D. João I. Pela mesma altura, às escondidas dos castelhanos, combinava o rei português o casamento de D. Beatriz com Duarte, filho do conde de Cambridge. Era a forma de celebrar um tratado de aliança com a Inglaterra. Mas tão depressa o acordo se fez como se desfez, pois, sem os ingleses saberem, o rei português assina a paz com Castela (Agosto de 1382) e a infanta passa a ser noiva de D. Fernando, filho segundo do rei castelhano. Mas foi por pouco tempo... Como entretanto o rei castelhano ficava viúvo, D. Beatriz acabou por casar com ele, por contrato celebrado em 2 de Abril de 1383. E, deste modo, com apenas 11 anos, a filha de D. Fernando tornou-se rainha de Castela.

## Morte de D. Fernando



## Perguntas de interpretação

1. De quem era filha D. Beatriz?

▶ D. Beatriz era filha de D. Fernando.

2. Em que século é que a Europa foi afetada por maus anos agrícolas, guerras e doenças?

▶ Foi n o século XIV que a Europa foi afetada por maus anos agrícolas, guerras e doenças.

## Bibliografia

▶ [http://www.eb23-cmdt-conceicao-silva.rcts.pt/sev/hgp/biografias\\_1.htm](http://www.eb23-cmdt-conceicao-silva.rcts.pt/sev/hgp/biografias_1.htm)

▶ HistGeo 5

## Trabalho realizado por:



M\*\*\*\*



B\*\*\*\*\*



R\*\*\*\*\*

Esperamos que tenham gostado!!!

Alguma questão







### Anexo 3 – Texto: Menina de Castigo

#### Menina de castigo



Era uma vez uma menina chamada Albertina que vivia pobremente com os seus pais em Vila Nova de Gaia.

Albertina tinha um cabelo curto e encaracolado castanho. Era um pouco envergonhada, gostava muito de apreciar a Natureza.

O seu pai trabalhava como escultor profissional e chamava-se Alberto e, sua mãe, Juliana, era padeira. Eles passavam horas a trabalhar deixando a

Albertina sozinha em casa nas manhãs de Verão.

Certa manhã, ao sair de casa os pais recomendaram-lhe que fizesse algumas tarefas domésticas: arrumar a casa, regar o jardim, dar de comer aos animais domésticos e descascar as favas para o almoço.

Nesse dia a Albertina não tinha vontade de cumprir com as tarefas que os pais lhe pediram. Apetecia-lhe dar um passeio com a sua melhor amiga. Vestiu um macacão colorido e um chapéu para se proteger do sol e foi para a casa da sua amiga Carlota.

Divertiram-se imenso, foram as duas para o jardim da cidade apanhar joaninhas.

Os pais, ao regressarem a casa, ficaram muito preocupados por sua filha não estar em casa e estar tudo por fazer.

Passados uns minutos entra Albertina em casa muito receosa por não ter cumprido as suas obrigações.

Os pais conversaram com ela e decidiram castigá-la. Ficou de castigo durante um mês. Não podia sair de casa só podia observar o seu jardim junto à porta da sala grande. A Albertina ficou muito triste mas compreendeu o castigo.

A minha opinião é que o castigo foi bem aplicado porque a Albertina não cumpriu com as suas obrigações, nem pediu autorização aos pais para sair de casa.





## Anexo 4 – Texto: A menina com regador

### A menina com regador



Era uma vez uma menina chamada Joana que vivia numa aldeia. Tinha um cabelo loiro e encaracolado, uns olhos negros e uns lábios muito rosados. Era uma menina que nos fazia lembrar as princesas pequeninas de antigamente.

Joana vivia com os seus pais que eram pobres. Nos tempos livres ajudava os seus pais a cultivar os campos.

Ela tinha um sonho, gostava de ser princesa pelo menos por um momento.

Um dia pegou no seu mealheiro para contar o dinheiro. Ficou surpreendida com a quantia que tinha juntado. Logo pensou numa maneira de realizar o seu sonho.

Quando foi à cidade vender os produtos agrícolas com os seus pais pediu para ir visitar uma loja de aluguer de roupas. Lá viu a roupa de princesa que tanto gostava de usar o vestido.

Foram par casa e apareceu a sua madrinha Juliana e a Joana disse o seu sonho.

No dia de aniversário da Joana, a Juliana chegou e Joana abriu a prenda e era o vestido que ela tanto gostava.

A Joana teve uma ideia.



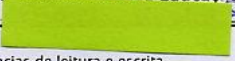
Vestiu o vestido e foram à cidade, à casa de um pintor chamado Pierre Auguste Renoir para fazer o retrato da menina.


Quando regressaram a casa, Joana foi pôr o quadro no seu quarto.

E assim terminou a história e o sonho da Joana foi realizado



Anexo 5 – Teste 1º período

 <p><b>Escola Básica Bento Carqueja</b> Teste escrito de Língua Portuguesa</p>	<p><b>CLASSIFICAÇÃO</b> <i>Sullivan</i> ( <u>58</u> %) <i>0</i></p>
<p>NOME  N.º <u>13</u> 5º Ano / Turma <u>B</u> <u>4</u> / <u>11</u> / 2011</p>	<p>A/O Professor/ <i>Sullivan</i> O Encarregado de Educação, </p>
<p>O aluno revela: Dificuldades na interpretação textual na mobilização de conhecimentos na ortografia e expressão escrita na atenção / concentração</p>	<p>Um razoável domínio das competências de leitura e escrita Um bom domínio das competências de leitura e escrita Um razoável domínio das competências do CEL Um bom domínio das competências do CEL</p> <p><small>CEL - Conhecimento Explícito da Língua</small></p>





GRUPO I



Ora certo dia de primavera, estava ele precisamente a podar uns arbustos, quando reparou num pequeno molho de penas que se movia. Era um molhinho cinzento pousado no chão, que parecia respirar, ali mesmo junto a uma aba de roseira.

5

«O que é isto?» – perguntou Henrique Gaspar, pondo os óculos de ver ao perto. Mas logo se endireitou, todo arreliado.

«Oh! Mais um! O estupor de um pardal!»

10

É preciso dizer que nem sempre Henrique Gaspar tinha bom génio. Como se sabe, ninguém é perfeito. Ora precisamente, se havia coisa com a qual ele embirrava era com pardais. Gostava de cotovias, melros,

15

pintarroxos, rouxinóis, e outros de que nem sabia o nome, mas de pardais, isso não. Detestava esses pássaros, que dizia terem as penas enxovalhadas, cinzento encardido, além de serem, de entre todos os pássaros, os mais irrequietos, os mais glutões, os mais atrevidos. Tinha os seus motivos, pois por mais que fizesse, os pardais, em grandes bandos, assaltavam-lhe os telhados da casa, intrometiam-se nas frinchas, e embora os enxotasse com fúria, eles acabavam sempre por fazer ninhos debaixo das telhas. Um desassossego. Por sua vez, durante a noite, os gatos selvagens assaltavam os ninhos, levantavam o que quer que fosse até encontrarem os ovos, e era um festival de miados, voos, e telhas partidas e viradas. "Um horror, um horror!" – lamentava-se com frequência Henrique Gaspar que não se cansava de colocar, por cima das chaminés, grandes espanta-pardais com panos coloridos a voar. Além disso, sempre que um bando deles pousava no terraço, o dono da casa enxotava-os aos berros e aos saltos. Detestava-os. E agora, andava ele a assobiar todo descuidado, naquele domingo de manhã, e vai daí, como se nascido duma erva, aparecia-lhe rente aos pés, um pardal! Aquilo não ficava assim.

20

25

«Não fica, não!»

E ia para lhe dar um piparote.

30

Mas de repente não soube como dar o piparote. Porque entre pensar e dar um piparote, vai uma grande diferença, acreditem em mim. Imaginem vocês que está ali um molhinho de penas a respirar, a respirar. Como se faz para o retirar de onde está? Ataca-se com o pé? Com a mão? Com o sacho? – Pensando nisso, só agora Henrique Gaspar reparava que, naquele instante da cena, já qualquer outro pardal teria voado. Por que não voava aquele pássaro? Por que se mantinha no mesmo lugar? – Curioso, aproximou-se mais, fez avançar um dedo até ao montinho de penas que respirava, e pôde ver para seu espanto que o pequeno pardal só tinha uma perna. O seu coração deu um baque.

35

«Uma perna só! Oh! Pobre pardalinho!»

Henrique Gaspar tomou o animal entre os dedos, pô-lo na palma de uma das mãos, acalmou-lhe o coração com a outra, juntou a cabeça do pardal aos lábios para o aquecer e foi para casa fazer-lhe o curativo.

40



«Seu tonto! Por onde andou você, seu pardalito maluco? Que loucuras andou a fazer para assim perder a sua pata? Perder a sua perna direita? Diga lá, diga lá...» – E pensou-lhe a ferida com montes de sulfamidas e Bétadine em algodão.

45 E com estes cuidados todos, escusado será dizer que o pardal não só sobreviveu como em breve estava a ocupar um lugar de destaque na casa de Henrique Gaspar. Um caso sério, posso garantir-vos – Viesse quem viesse para jantar, o passarinho não arredava daquele espaço. Saltava de mesa em mesa, de cadeira em cadeira, empoleirava-se no rebordo das estantes, na  
50 moidura dos quadros, mas onde ele mais gostava de pousar era nos ombros do dono da casa. Pousado na sua pata só, saltitando um pouco de esguelha, o pardal subia e descia pelo braço de Henrique Gaspar, acorrava-se junto da gola, mantinha-se muito direito sobre as costas, quando o dono da casa se baixava para regar o assado no fogão. Os amigos, que eram muitos, fotografavam o pardal nesse preparo.

55 «Isso é que é um amor! Hein?» - admiravam-se.

Lídia Jorge, *O Grande Voo do Pardal*, Dom Quixote

1. De acordo com o primeiro parágrafo, localiza a ação no tempo e no espaço.

Ação no tempo é dia de primavera e no espaço é a pata nos arbustos.

2. Classifica o narrador, ilustrando a tua resposta com um exemplo do texto.

Isso é que é um amor! Hein? - admiravam-se. Ora certo dia de primavera estava ele pousado nos arbustos, quando reparou num...

3. Henrique Gaspar ficou irritado ao ver um pardal.

3.1. Transcreve o que ele disse ao vê-lo.

«O que é isto?» - perguntou Henrique Gaspar, pondo os óculos de virar,

3.2. A personagem não gosta de pardais. Porquê?

Porque ele detestava pardais e só gostava de cotovias, melros, pintos, pintalagos, rouxinóis e outras que nem sabia o nome.

4. Relê o parágrafo que começa por “Mas de repente não soube [...]”.

4.1. O que espantou Henrique Gaspar?

Espantou que não sabia dar o piparote. Porque como pensava e deu um

4.2. Afinal, porque não voava aquele pássaro?

Porque perdeu uma pata.

4.3. Retira do texto uma expressão que ilustre o que Henrique Gaspar sentiu quando se apercebeu dessa situação.

«Uma pata só! Oh! Pósta perdalinho!»



5. Que atitudes tomou a personagem em relação ao pardal?

As atitudes que ele tomou em relação ao pardal foi e que foi zangado. (m)

6. Interpreta esta passagem do texto: "o pardal [...] estava a ocupar um lugar de destaque na casa de Henrique Gaspar".

O Pardal ficou triste e não conseguia voar porque partiu a pata. (m)

7. Refere as atitudes do pássaro que mostram que:

- ele se sentia livre na casa de Henrique;
- criou uma relação de amizade com ele.

- Não (m)  
- Não (m)

## GRUPO II

1. Atenta nesta citação do texto.

"Ora certo dia de primavera, estava ele precisamente a podar uns arbustos, quando reparou num pequeno molho de penas que se movia. Era um molhinho cinzento pousado no chão, que parecia respirar, ali mesmo junto a uma aba de roseira."

1.1. Indica:

dois nomes comuns no feminino: penas, roseira

um nome no grau diminutivo: molhinho

três artigos indefinidos: unsas, uma, um

dois adjetivos qualificativos: cinzento, abo (m)

dois verbos no pretérito imperfeito do indicativo: estava, reparou (m)

1.2. Em qual destas alíneas o adjetivo não pode ser colocado antes do nome?

- a) Era um quintal grande.
- b) Era um pássaro escuro.

a) (m)

2. *Aquele pardal tonto e pequeno estava muito assustado.*

2.1. Coloca toda a frase no plural, procedendo às transformações necessárias.

Aqueles pardais tontos e pequeninos estavam muito assustados. (m)

2.2. Reescreve-a, substituindo "pardal" por "cotovia".

\_\_\_\_\_ (X)

3. "Henrique Gaspar tomou o animal entre os dedos, pô-lo na palma de uma das mãos, acal-  
mou-lhe o coração com a outra, juntou a cabeça do pardal aos lábios para o aquecer e foi  
para casa fazer-lhe o curativo."

3.1. Refere o tempo verbal das formas verbais sublinhadas.

Preterito Imperfeito

3.2. Assinala com  a opção correta.

O tempo verbal destacado significa que

a ação foi realizada todos os dias.

a ação se realizou uma vez.

a ação se realizou lentamente.

3.3. "Saltava de mesa em mesa, de cadeira em cadeira, empoleirava-se no rebordo das estantes";  
"subia e descia pelo braço de Henrique Gaspar".

Completa a frase com a palavra adequada.

O tempo verbal utilizado em 3.3. é o pretérito imperfeito do indicativo que, neste caso, significa  
que a ação se realizou poucas vezes (muitas vezes/poucas vezes) e é dinâmica (diná-  
mica/estática).

### GRUPO III

Imagina o diálogo que Henrique Gaspar teve com um amigo, no qual lhe explica onde en-  
controu o pardal, os cuidados que lhe prestou e a amizade que entre eles nasceu.

→

- Eu encontrei um pardal no meu telhado e nunca mais sai - respondeu o  
Henrique

- Então pede ao pardal para sair - respondeu o amigo.

- Não posso, perdi uma pata - respondeu o pardal

- Então os dois decidiram <sup>ir</sup> buscar um esquadro grande e apanharam  
o pardal com cuidado e levaram-no <sup>para</sup> dentro de casa.

- Agora, deves <sup>ir</sup> buscar a caixa dos primeiros socorros - respondeu o amigo.

- <sup>Está bem</sup> Também, já vou.

Entretanto, quando o Henrique <sup>foi</sup> trouxe a caixa dos primeiros  
socorros, os dois decidiram fazer a sua pata.

↳ Obrigada - respondeu o pardal

Assim foram amigos e o pardal sempre voltava para ver o Henrique

e foi assim que o pardal levou a sua pata e voltou com a sua família.


e o Henrique já não detestava de pardais e viveram felizes para sempre.

↳ parágrafo de parágrafo.





Anexo 6 – Teste 2º período


 <p><b>Escola Básica Bento Carqueja</b> Teste escrito de Português</p>	<p><b>CLASSIFICAÇÃO</b> <u>80m</u> ( <u>85</u> % )</p>
<p>NOME <u>[redacted]</u> <u>[redacted]</u></p> <p>5ºAno / Turma <u>B</u> <u>1</u> / <u>2</u> / 2012</p>	<p>A/ O Professor/a, <u>[redacted]</u> <u>[redacted]</u> o,</p>

Parte A	Leitura / Compreensão escrita
---------	-------------------------------

Lê com atenção o texto:

De is een fone kook  
te me zes wasser.  
dikke zo te sig.  
Dan had ik wat wet  
ten kook om naar  
Hollywood te komen.  
Suzanne  
18 Oct. 1942



A história da Anne Frank começa por nos apresentar uma menina vulgar – alguém que tu podias encontrar a teu lado, na sala de aulas. A Anne tinha uns olhos largos, expressivos, e cabelos escuros, encaracolados.

Em geral, sentia-se como quem está no melhor dos mundos. Mas, por vezes, tinha medo. E havia uma razão, bem forte, para tal: Adolf Hitler governava a Alemanha naquela época e tinha jurado que iria acabar com os Judeus.

Ora a Anne Frank era judia, de origem alemã.

A Anne Frank nasceu na Alemanha, na cidade de Francoforte – Frankfurt, em alemão – a 12 de Junho de 1929. Ainda muito pequena, já queria comunicar com todos, de modo expressivo. Assim, chorava muito. Mas, se Margot, a irmãzinha, lhe lançava um olhar, quando a Anne estava no berço, então esta ria-se muito. Em bebé, a Anne tinha cabelo escuro e orelhas espetadas como as de um duende.

A família da Anne Frank tinha sorte. Era abastada. E o pai da Anne possuía uma pequena empresa. Mas, para muita gente, na Alemanha dessa época (desde que os nazis chegaram ao poder, em Janeiro de 1933), a vida era muito difícil.

Quando a Primeira Guerra Mundial acabou, em 1918, a Alemanha foi acusada de ter sido responsável por essa terrível guerra e foi obrigada a pagar uma enorme indenização para compensar as destruições e as mortes que causou. Foi um castigo violento e, dez anos depois de ter sido restabelecida a paz, a Alemanha encontrava-se numa situação de extrema pobreza. Muitos alemães não tinham emprego. Muita gente passava fome. Mas todos sabiam que a Alemanha, antes da guerra, era um país rico e poderoso. Era mesmo uma das nações mais importantes. Deste modo, os Alemães sentiam-se cada vez mais revoltados e infelizes. E muitos deles pensavam que alguém tinha a culpa de tudo isso: foi então que tudo começou a mudar, em especial e de modo assustador, para os Judeus.

Havia muitas maneiras de fazer sentir aos Judeus que eram indesejáveis, e de os aterrorizar. Mesmo quando eram ainda muito novos. Na escola, as crianças começavam a perceber o que era ser judeu. Alguns e algumas, dentre os colegas, faziam troça dos alunos judeus e até os perseguiam. Era muito duro para uma criança de origem judaica ser alvo da agressividade física ou verbal de colegas que deixaram de ser seus amigos. E não tardou que os alunos judeus tivessem de ficar sentados à parte, na sala de aulas.

Mas era pior no mundo dos adultos. As pessoas deixavam de falar aos vizinhos judeus. As lojas que pertenciam a judeus eram saqueadas. E qualquer judeu podia ser hostilizado e até agredido na rua por jovens ou adultos vestidos com a farda das «tropas de assalto» nazis – como lhes chamava o próprio Hitler. E se algum judeu tentava defender-se, logo era escorraçado. No começo, os Judeus ficavam desorientados com todo este ódio.

1



Mas, em breve, ficaram amedrontados. Muitos abandonaram a Alemanha. E o Sr. Frank estava preocupado com a família. Foi assim que conseguiu arranjar trabalho na Holanda, na cidade de Amesterdão, onde alugou uma casa, não muito cara, para toda a família.

Josephine Poole, Anne Frank, Terramar

Vocabulário
Judeus- aqueles que seguem a religião judaica.
Agressividade - violência.
Abastada - rica.
Saqueadas- roubadas.
Hostilizado- posto de parte; ameaçado.

1. A personagem principal da história é:

Uma menina chinesa  Uma menina muda  Uma menina judia  Uma velha que pintava

2. A história da Anne Frank começa por nos apresentar uma menina vulgar...

Relê os três primeiros parágrafos do texto. Faz o retrato de Anne Frank, referindo:

• as suas características físicas	"A Anne Frank tinha uns olhos azuis, expressivos e cabelos escuros, encaracolados"
• o seu país de origem	"E havia uma razão, bem forte, para tal: Adolf Hitler... governava a Alemanha..."
• o sentimento que a domina	"... mas por vezes tinha medo."

3. Por que razão o narrador afirma que "A família de Anne Frank tinha sorte."?

Porque a família era abastada, o pai da Anne possuía uma pequena empresa.

4. "Mas, por vezes, tinha medo." Por que motivo a menina tinha medo?

A menina tinha medo porque muita gente, na Alemanha, não estava (devido que os pais chegaram ao poder, em Janeiro de 1933), a vida era muito difícil.

5. Depois da primeira grande guerra, a Alemanha ficou numa situação muito difícil. (6º parágrafo)

5.1. Refere o que originou essa situação.

Primeira  
Essa situação originou-se quando a Alemanha perdeu a 1ª guerra, em 1918, e Alemanha

foi acusada de ter sido responsável por essa terrível guerra e foi obrigada a pagar uma enorme indemnização para compensar as destruições e as mortes que causou...

5.2. Transcreve frases do texto que mostram:

- a situação a que as pessoas estavam sujeitas;

"Muitos domos não tinham emprego. Muita gente passava fome..."

- os seus sentimentos;

"Deste modo, os Alemães sentiam-se cada vez mais revoltados e tristes..."



5.3. Como era considerada a Alemanha antes da I Guerra Mundial?

A Alemanha era considerada antes da I Guerra Mundial que havia muitas maneiras de fazer sentir aos Judeus que eram indesejáveis, e de os aterrorizar.

5.4. A quem é que os Alemães atribuíam a culpa pela situação em que se encontravam?

A culpa que os Alemães atribuíam pela situação ~~encontravam~~ dos Judeus.

6. "Havia muitas maneiras de fazer sentir aos Judeus que eram indesejáveis e de os aterrorizar."

Indica como os alemães agiam perante os judeus:

na escola - "Na escola, as crianças começavam a gozar-se o que era

ser judeu. Alguns e algumas, dentro do colegas, tinham coisas trocadas."

nas lojas - "As coisas que pertenciam a judeus eram saqueadas."

nas ruas - "E qualquer judeu podia ser hostilizado e até agredido na rua por jovens ou adultos vestidos com a farda das tropas de assalto..."

7. Identifica os recursos expressivos presentes nas frases: a) Adjetivação b) Comparação

FRASE	RECURSO
"...a Anne tinha (...) orelhas espetadas como as de um duende."	b) Comparação
"...a Alemanha, antes da guerra, era um país rico e poderoso."	a) Adjetivação

8. Lê esta biografia de Anne Frank.

Nascida em 12 de junho de 1929, Anne Frank era uma adolescente judia alemã que foi forçada a esconder-se durante o Holocausto. Ela e a sua família, juntamente com outras quatro pessoas, passaram 25 meses, durante a Segunda Guerra Mundial, num anexo de quartos acima do escritório do pai, em Amesterdão, na Holanda, onde escreveu o seu diário.

Depois de ser entregue aos nazis, Anne, sua família, e os outros que viviam com eles foram presos e deportados para campos de concentração. Em março de 1945, nove meses depois de ter sido presa, Anne Frank morreu de tifo em Bergen-Belsen. Tinha quinze anos. O seu diário, guardado durante a guerra por uma das ajudantes da família, Miep Gies, foi publicado pela primeira vez em 1947. Foi traduzido em 67 línguas e é um dos livros mais lidos no mundo.

<http://www.annefrank.com> (consultado em 20/01/2011) (adaptado)

Faz um esquema das ideias mais importantes que o texto contém, preenchendo a tabela:

A data de nascimento e morte de Anne Frank:	Nascida em 12 de junho de 1929. Faleceu em 1945.
A sua nacionalidade e religião:	"A nacionalidade é alemã e a religião é judaica." Amesterdão.



O local onde se escondeu durante a guerra:	"O local é 'Holocausto!' (m)
O tempo que passou no esconderijo:	"25 meses"
O nome da guardiã do seu diário:	Anne Frank. (m)
A data de publicação deste registo:	1947

Parte B Conhecimento Explícito da Língua

1. Sublinha os determinantes presentes nas frases e indica a subclasse a que pertencem.

- a) Os Judeus desorientaram-se com este ódio. este artigo definido, demonstrativo.
- b) Foi um castigo violento. este artigo indefinido;
- c) A sua irmã fazia-a rir. este possessivo. (m)

2. « Ainda muito pequena, já queria comunicar com todos. Assim, ela chorava muito. Mas, se Margot, a irmãzinha, lhe lançava um olhar, quando a Anne estava no berço, então esta ria-se muito.

Preenche o quadro, indicando a classe e subclasse das palavras sublinhadas.

PALAVRA	CLASSE	SUBCLASSE
pequena		Nome comum (m)
queria		
ela		Pronome pessoal
Margot		Nome próprio
irmãzinha		apud determinativo Nome comum
a		artigo definido
esta		determinante demonstrativo
lhe		

3. Lê o texto, que te é apresentado de seguida, e aplica os teus conhecimentos sobre a flexão verbal, completando o quadro.

No começo, os Judeus ficavam desorientados com todõ este ódio. Mas, em breve, ficaram amedrontados. Muitos abandonarão a Alemanha. E o Sr. Frank está preocupado com a família. E já conseguiu arranjar trabalho na Holanda, na cidade de Amesterdão.

FORMA VERBAL	MODO	TEMPO	PESSOA E NÚMERO
ficavam	Indicativo	pretérito perfeito singular	3ª Pessoa do Plural
ficaram	indicativo	pretérito perfeito	3ª Pessoa do Plural
abandonarão	indicativo	futuro	3ª Pessoa do plural
está	indicativo	Presente	3ª Pessoa do singular
conseguiu	indicativo	Presente (m)	3ª Pessoa do singular

4. Repara nas frases:

- a) A Anne Frank nasceu na Alemanha, na cidade de Francoforte.
- b) Que crueldade, esta perseguição aos judeus!
- c) Foge e esconde-te!

Como classificas as frases quanto ao seu tipo? Justifica, preenchendo o quadro:

Frase	Tipo de frase	Sinais de pontuação	Intenção de comunicação
a)	declarativa	Ponto final	<del>informar</del>
b)	imperativa exclamativa	exclamativa	<del>informar</del>
c)	imperativa	exclamativa	Dar uma ordem ou dar um conselho

5. Transforma as seguintes frases afirmativas nas negativas correspondentes.

- a) Todos os judeus abandonaram a Alemanha. Todos os judeus não abandonaram a Alemanha.
- b) O Sr. Frank já conseguiu arranjar trabalho. O Sr. Frank não conseguiu arranjar trabalho.

6. Selecciona o sinónimo que aches mais apropriado para a palavra «guerras», no contexto da frase:

As guerras começam pela ambição dos príncipes e findam pela desgraça dos povos.

- a) Bulling.
- b) Conflitos armados.
- c) Zangas entre vizinhos.

<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

7. Recupera os provérbios seguintes substituindo as palavras sublinhadas por antónimos. Observa o exemplo.

EXEMPLO: Quem vai à guerra, recebe e traz. Quem vai à guerra, dá e leva.

- A. A paz é a festa dos vivos. A <sup>guerra</sup> paz é a festa dos mortos.
- B. Quando se declara a guerra, o deus alarga o céu. Quando se declara a guerra, o diabo alarga o céu. teena.

8. Completa o esquema e forma uma família de palavras.





Parte C

Expressão Escrita

No começo, os Judeus ficavam desorientados com todo este ódio. Mas, em breve, ficaram amedrontados. Muitos abandonaram a Alemanha.

O sr. Frank, pai de Anne, partiu para a Holanda. Foi assim que conseguiu arranjar trabalho na cidade de Amesterdão, onde alugou uma casa, não muito cara, para toda a família.

Escreve um texto em que nos contes o primeiro dia da chegada desta família à cidade de Amesterdão. Não te esqueças, faz uma introdução, apresenta as personagens e localiza a ação no tempo e no espaço. Refere as dificuldades que as personagens enfrentam, as ajudas de alguém ou de alguma coisa. Dá uma conclusão à tua história.

Presta atenção às regras da escrita que aprendeste. Utiliza uma caligrafia cuidada, vocabulário variado e pontuação adequada. Evita a repetição desnecessária de palavras.

### A Alegria de ter uma família

Um dia, a família decidiu ir para Holanda.  
Quando chegaram ficaram à vontade e foram ver a casa <sup>pequena</sup> de onde iam viver.  
E viram todas as partes da casa e até era uma casa alta.  
Na cidade de Amesterdão, que era uma cidade rica foram passear e ver a paisagem que tinha e viu um sem-abrigo que não tinha família e <sup>que</sup> ~~ela~~ <sup>ela</sup> ~~deu~~ <sup>ela</sup> ~~o~~ <sup>ela</sup> ~~fr~~ <sup>ela</sup> ~~ha~~ <sup>ela</sup> ~~Senos~~.  
Entretanto, a Anne Frank foi à beira dele e disse-lhe.  
- Podés viver na nossa casa, queres?  
- ~~Quero~~ Quero, que eu quero.  
E foi o sem-abrigo para a casa deles e agora que já não era sem-abrigo e ele disse à família de Anne as dificuldades: mapas, de onde era as coisas das compras (etc).  
Assim, o sem-abrigo que já era tornou a ser família de Anne Frank.  
Assim, viveram felizes para sempre e era um país livre.


Bom trabalho.



6



Anexo 7 – Teste 3º período

 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS BENTO CARQUEJA (151658) Escola Básica Bento Carqueja (340418)</p> <p>TESTE ESCRITO DE PORTUGUÊS</p> <p>NOME _____ N.º 13</p> <p>5º Ano / Turma B 2012 / 5 / 30</p>	<p>CLASSIFICAÇÃO</p> <p>Satisfatória</p> <p>( 59 % )</p> <p>A professora,</p> <p>O Enc. de Educação,</p>
---	--

Este teste é constituído por três grupos cotados respetivamente com 40, 40 e 20 pontos.

**GRUPO I**

**PARTE A**

**A sala de chocolate**

- Esta é uma sala importante! – anunciou o senhor Wonka, levantando a voz. Tirou um molho de chaves do bolso e meteu uma delas na fechadura da porta.

- Este é o centro principal da fábrica inteira, o coração deste negócio. E é muito bonito! Eu exijo que as minhas salas sejam bonitas! Não consigo tolerar a fealdade das fábricas! Agora, todos lá para dentro! Mas recomendo-lhes que tenham cuidado, meus queridos meninos! Não percam a cabeça! Não fiquem super-entusiasmados! Mantenham a calma!

O senhor Wonka abriu a porta. Cinco crianças e nove adultos atropelaram-se uns aos outros para entrar e... Ah! Que vista espantosa era aquela que vinha ao seu encontro!

→ À frente deles estava um vale maravilhoso, com prados verdejantes de cada lado e um grande rio castanho a correr mesmo ao fundo.

E o mais extraordinário era uma queda-d'água que se formava a meio do rio, a partir de um enorme penhasco por onde a água passava a ondular num forte caudal<sup>1</sup> e caía estrondosamente num redemoinho a ferver de gotas e espuma.

Abaixo da queda-d'água (e isto é o mais fantástico de tudo), uma grande quantidade de canos enormes baloiçava suspensa sobre o rio, a partir de um ponto qualquer no teto por cima! Devia haver uma dúzia deles, a sugar a água castanha e pastosa do rio e a transportá-la sabe-se lá para onde. E, como eram de vidro, via-se o líquido a passar e a borbulhar lá dentro e, ouvia-se o interminável glup-glup-glup do sugar dos canos enquanto trabalhavam.

Ao longo das margens do rio cresciam árvores e arbustos graciosos. Havia salgueiros-chorões e amieiros e grandes mactos de rododendros com flores cor-de-rosa, vermelhas e cor de malva<sup>2</sup>. Os prados estavam cheios de rainúnculos<sup>3</sup> amarelos aos milhares.

- Olhem! – gritou o senhor Wonka, saltitando para cima e para baixo, e apontando para o grande rio castanho – É tudo chocolate! Cada gota daquele rio é de chocolate derretido e da melhor qualidade. Aquele chocolate dava para encher todas as banheiras do país inteiro! E todas as piscinas também! Não é formidável? Milhares de litros por hora, meus meninos! Milhares e milhares de litros!

Os meninos e os adultos estavam demasiado embasbacados para dizerem alguma coisa. Estavam pasmados. Confusos e deslumbrados. A enormidade daquilo tudo deixava-os completamente assarapantados. E a única coisa que conseguiam fazer era ficar ali parados de olhos arregalados.

- A queda-d'água é da maior importância! – continuou o senhor Wonka. – Ela mistura o chocolate! Bate-o! Tritura-o e mexe-o! Dá-lhe espuma e leveza! Mais nenhuma fábrica do mundo mistura o chocolate à base de uma queda-d'água! Mas esta é a única maneira de o fazer como deve ser! E o que acham dos meus arbustos? Não são bonitos? Eu já lhes disse que odeio coisas feias! E é claro que são todos comestíveis! A erva que estão a pisar, meus queridinhos, é fabricada com uma nova variedade de açúcar fino de mentol que acabei de inventar! Chamo-lhe mentolúcar! Provem um talo! Vá, provem! É delicioso!

DAHL, Roald, *Charlie e a fábrica de chocolate*, Terramar

Vocabulário:

1- caudal – quantidade de água  
2- cor de malva - lilás  
3- rainúnculos – planta com flores

1

Grupo Disciplinar de Língua Portuguesa / 2011-12



Depois de teres lido o texto com atenção, responde às questões:

Assinala com X as respostas corretas:

1.1 O autor do texto é:

- Dahl Roald
- Charlie e a fábrica de chocolate
- Roald Dahl
- A fábrica de chocolate

1.2 As personagens estão a fazer uma visita guiada a:

- Um vale.
- Uma fábrica.
- Uma floresta.
- Uma queda de água.

1.3 O espaço onde se encontram difere de outros com a mesma função

- Por ser natural.
- Pela luminosidade.
- Pela fealdade.
- Pela beleza.

1.4 O senhor Wonka era:

- O visitante.
- O convidado.
- O dono.
- O concorrente.

1.5 O mentolúcar, inventado pelo senhor Wonka, é:

- Uma erva fresca com sabor a mentol.
- Um chocolate de mentol verde.
- Uma espécie de arbusto de mentol.
- Um tipo de açúcar com sabor a mentol.

2. Transcreve do texto uma expressão que descreva a palavra chocolate. Cumpre as regras da transcrição.

~~A queda de água é da melhor importância!~~ continuou a  
senhor Wonka. "Ela mistura o chocolate!"

3. Na frase «Havia salgueiros-chorões e amieiros e grandes maciços de rododendros com flores cor-de-rosa, vermelhas e cor de malva.» estão presentes dois recursos expressivos. Indica-os.

~~Enumeração e Comparação~~ Enumeração e Comparação

4. Explica como se sentiram os meninos e os adultos, ao verem o rio de chocolate, ordenando as palavras seguintes de 1 a 4.

Assarapantados ~~(2)~~ Deslumbrados ~~(3)~~ Embasbacados ~~(4)~~ Confusos ~~(1)~~

5. Responde de forma clara e completa às seguintes questões.

5.1. Explica a importância da queda de água na fabricação do chocolate.

A minha explicação da queda de água na fábrica do chocolate é que só nessa fábrica há a queda-de-água e as crianças ficaram entusiasmadas!

5.2. Que particularidades têm os elementos que constituem o vale?

~~As particularidades que constituem~~

O vale é maravilhoso, com prados verdejantes de cada lado e um grande rio cor-de-rosa a correr mesmo ao fundo.

6. Antes de deixar os visitantes entrarem na sala, o senhor Wonka pede-lhes para terem cuidado, não perderem a cabeça e manterem a calma.




Na tua opinião, por que motivo o senhor Wonka lhes faz este pedido?

~~Porque~~ A minha opinião é que as crianças querem  
uma casa e o senhor Wonka diz para não mexer  
nas coisas e ~~deixar~~ as crianças acabem ~~isto~~ fazer as  
asneiras.

#### PARTE B

Lê a informação presente no seguinte texto.



### A difusão do chocolate

O chocolate é um dos alimentos mais apreciados do mundo. Além de nos alambazarmos com inúmeros bolos, bolachas e sobremesas de chocolate, comemos milhares de milhões de tabletes de chocolate todos os anos. Mas tudo se resume a um grão que sabe mal.

É provável que as pessoas tenham experimentado pela primeira vez os grãos de cacau depois de verem os ~~pacos~~ e comê-los dos cacauzeiros.

#### Montezuma

O Imperador Asteca Montezuma II adorava xocolatl (bebida de chocolate) e bebia-o 50 vezes por dia, num cálice dourado. Chamava-lhe «a bebida divina» e acreditava que esta lhe dava força e sabedoria, dizendo:


Um copo desta preciosa bebida permite que um homem ande um dia inteiro sem comida.

#### Grãos amargos

O chocolate vem do cacauzeiro, que cresce em zonas tropicais e produz vagens cheias de grãos rijos e amargos. Há 2500 anos, os Maias e os Astecas, povos que viviam no que é agora o México, já assavam grãos de cacau misturados com água e especiarias para fazerem uma bebida chamada «chocol haa» ou «xocolatl». Consideravam-na a bebida dos deuses e usavam-na em cerimónias religiosas. Também usavam os valiosos grãos de cacau como moeda.

#### Invasores espanhóis

Quando os Espanhóis invadiram as terras astecas no século XVI, também experimentaram o xocolatl (mas chamaram-lhe «chocolate»). Não gostaram do sabor amargo, por isso adicionaram-lhe açúcar e aqueceram-no. Tinham inventado o chocolate quente! Levaram os grãos de cacau para a Europa, onde beber chocolate se tornou moda.



Anna Claybourne & Adam Larkum, *A história das invenções*, Texto Editores (adaptado)

3



1. Que hipótese nos é apresentada para explicar como é que o Homem começou a consumir os grãos do cacauero?

*A hipótese que nos é apresentada é que o homem começou a consumir os grãos do cacauero e que o chocolate é um dos alimentos mais apreciados do mundo.*

2. Diz qual a importância do chocolate para as civilizações maia e asteca.

*A importância do chocolate para as civilizações maia e asteca é que vivem no México e já usavam grãos do cacau misturados por água e especiarias para fazerem uma bebida chamada chocolate quente.*

3. Com base no texto, enumera todos os ingredientes necessários para se fazer chocolate quente.

*1. cacau, 2. açúcar, 3. especiarias.*

4. Identifica as frases verdadeiras e falsas com um X:

FRASES	V	F
O imperador Montezuma não apreciava xocolatl.		X
Essa bebida permite que um homem ande um dia sem comida.	X	
Os Espanhóis invadiram as terras astecas no século XIV.		X
Os Espanhóis fizeram chocolate quente, juntando açúcar e aquecendo.	X	
Os grãos do cacau têm um sabor delicioso.	X	
O chocolate é utilizado na confeção de bolos, bolachas e pudins.		X

GRUPO II

1. Acentua apenas as palavras que necessitam de acento.

- a. Água      c. Delícia      e. Terrível      g. Impaciência  
 b. Lagoa      d. Firmeza      f. Caracóis

2. Transcreve do texto uma palavra que seja o antónimo de:

- a. Beleza *horível*  
 b. Horrível *horível*  
 c. Pequeníssima *altíssima*  
 d. Velha *moço*

«Abaixo da queda-d'água, uma grande quantidade de canos enormes baloiçava suspensa sobre o rio, a partir de um ponto qualquer no teto por cima! Devia haver uma dúzia deles, a sugar a água castanha e pastosa do rio e a transportá-la sabe-se lá para onde.

3. Preenche o quadro classificando cada palavra sublinhada quanto à classe e subclasse.

PALAVRA	CLASSE	SUBCLASSE
queda-d'água	<i>singular</i>	<i>feminino</i>
grande	<i>adjetivo</i>	<i>comparativo</i>
baloiçava	<i>verbo</i>	<i>impessoal</i>



um	<del>artigo</del>	<del>definido</del>
de	<del>preposição</del>	<del>artigo</del>
no	<del>preposição</del>	<del>artigo</del>
-la	<del>sufixo</del>	<del>artigo</del>

4. Reescreve as frases substituindo os nomes destacados pelos pronomes mais adequados.

- a. A sala de chocolate surpreendeu os visitantes. A sala de chocolate surpreendeu-o.  
 b. O senhor Wonka deu chocolate às crianças. Ele deu chocolate às crianças.

5. Preenche o quadro:

Forma verbal	Modo	Tempo
baloçava	Indicativo	Preterito perfeito
abriu	Indicativo	Preterito imperfeito
estão	Indicativo	Presente
daremos	Indicativo	Futuro

6. O senhor Wonka deu chocolate às crianças.

Reescreve a frase no Futuro do Indicativo.

O Senhor Wonka dará chocolate às crianças.

7. Faz a análise sintática das frases:

- a) «O senhor Wonka abriu a porta.»  
 b) «Ela mistura o chocolate!»

Frase	Sujeito	Predicado	Complemento Direto
a)	O senhor Wonka	abriu a porta	abriu a porta
b)	Ela	mistura	mistura o chocolate

8. Completa a tabela com palavras da mesma família.

PALAVRAS DA MESMA FAMÍLIA		
NOME	VERBO	ADJETIVO
doçura	doçar	doce
perca	perder	perdo
aberto	abertar	aberto
açúcar	açucarar	açucar

9. Pontua e reescreve corretamente as frases:

Vais hoje à aula de culinária perguntou a Alexandra

Não não tenho tempo respondeu a Rita vou ficar aqui a estudar.

- Vais hoje à aula de culinária? - perguntou a Alexandra.

- Não, não tenho tempo. - respondeu a Rita.

- Vou ficar aqui a estudar!



GRUPO III



A *Sala de Chocolate* relata-nos uma visita realizada por crianças e adultos a uma fábrica.

Escreve um texto sobre uma visita de estudo que tenhas realizado. Deverás referir o local visitado, o que viste, o que te agradou e também o que não te agradou. Utiliza entre 140 a 200 palavras.

Visita de estudo ao Museu Nacional Soares dos Reis

No dia 16 de maio de 2012, participei na visita de estudo ao Museu Nacional Soares dos Reis que se localiza ~~em~~ no Porto.

Pelas 13 horas saímos da escola para o autocarro ~~meu~~ e o meu pai foi o Alexandre.

Chegamos ao Porto, fomos pela ~~passagem~~ o rio Douro e, nessa hora, finalmente chegamos ao Museu Nacional Soares dos Reis.

Quando entramos no edifício antigo fomos à loja das lembranças e tudo era bonito e até podíamos comprar, mas tudo era caro. As duas orientadoras <sup>de</sup> ~~de~~ nos dois cadernos para aplicar mais conhecimentos. Vimos esculturas, estátuas <sup>de</sup> ~~de~~, entre outros...

Depois, fomos ao Palácio de Cristal dançar e brincar. Brinquei com a minha prima Rita do 5.º G. Passados uns minutos fomos ao bar e cada um pagou o seu gelado e também jogamos às cartas do Uno no jardim.

Quero agradecer às professoras Daniela Mamede Silva da disciplina Portuguesa e a Professora Dançeta Amaral do apoio educativo especial por ~~terem~~ <sup>terem</sup> realizado esta visita de estudo. Diverti-me imenso! Obrigada por tudo!

Fim











Anexo 10 – Pauta 3º período

ANO LECTIVO 2011/2012

ALUNOS	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FIS	EMR	EAC	FCV	OBSERVAÇÕES	Níveis < 3	
1 - #####	3	2	3	3	3	3	3	3	3	ST	ST		1	
2 - #####	3	4	3	3	4	3	4	4	4	SB	SB			
3 - #####	3	3	3	2	3	3	3	3	NI	ST	ST		1	
4 - #####	3	4	4	3	4	3	5	4	NI	SB	SB			
5 - #####	3	3	3	2	3	3	4	3	4	ST	ST		1	
6 - #####	4	5	3	3	4	4	5	4	NI	SB	SB			
7 - #####	4	4	4	3	4	3	4	5	NI	SB	SB			
8 - #####	3	3	3	3	4	3	4	3	4	SB	ST			
9 - #####	4	4	4	4	4	3	5	4	5	SB	SB			
10 - #####	3	4	3	2	4	3	4	3	NI	SB	SB		1	
11 - #####	3	4	3	4	4	3	4	3	NI	SB	SB			
12 - #####												Anulou matrícula		
13 - M a)	4	4	4	3	4	5	4	3	5	SB	SB			
14 - #####	3	3	3	2	3	3	4	4	3	ST	ST		1	
15 - #####	3	3	3	2	3	3	4	4	3	ST	ST		1	
16 - #####	4	4	4	3	4	3	5	5	5	SB	SB			
17 - #####	3	2	2	2	3	3	4	3	3	ST	ST		3	
18 - #####	3	2	3	3	3	3	4	5	5	ST	SB		1	
19 - #####	5	5	5	5	5	3	5	3	5	SB	SB			
20 - #####	4	4	3	3	4	3	4	4	4	SB	SB			
21 -														
22 -														
23 -														
24 -														
25 -														
26 -														
27 -														
28 -														
	LPO	ING	HGP	MAT	CNT	EVT	MUS	FIS	EMR	EAC	FCV			
Nº NÍVEIS	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	NS ST	NS ST	Alunos avaliados		
ESTATÍSTICA	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50	0 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50
Aulas previstas	58	27	28	56	27	36	18	26	9	18	9			
Aulas dadas	56	27	28	56	33	36	18	26	9	18	9			

EMR: NI - Aluno não inscrito. Alíneas: a) - Aluno avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.  
 Ing: NS - Não Satisfaz  
 ST - Satisfaz  
 SB - Satisfaz Bem

