



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Estudo de Caso: A Literacia da Língua Gestual Portuguesa e Adaptações Curriculares Significativas

– Materiais Bilingues

Departamento de Educação e Formação de Professores da Escola Superior de Educação
de Coimbra

Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Marta Carolina Vilela Bernardo

**Estudo de Caso: A Literacia da Língua Gestual Portuguesa e adaptações curriculares
significativas – Materiais Bilingues**

Relatório Final do Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, apresentada ao
Departamento de Educação e Formação de Professores da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Neuza Santana

Novembro 2024

Agradecimentos

*“Quem anda sozinho pode ir mais rápido,
mas quem vai acompanhado chega mais longe”*

Clarice Lispector

Ao longo destes cinco anos de caminhada, só tenho a agradecer às pessoas que me permitiram chegar mais longe, sempre mantendo os valores e princípios do começo. Sou grata a Jeová que sempre me orientou na minha caminhada, e me abençoou com uns pais incríveis e uma família que sempre me apoiou durante esta jornada académica.

Obrigada família, Emília, Bernardo e Nice.

Agradeço ao meu querido Cornel, que constantemente me impulsionou para fazer mais e melhor nunca duvidando do que poderia alcançar.

Não posso deixar de mencionar o grandioso apoio das amigas Cláudia, Inês e Raquel ao longo desta jornada, que com as suas palavras bondosas me encorajaram para continuar. Obrigada, “Migas”.

Agradeço aos diversos professores pelos quais tive o prazer de me cruzar durante esta jornada na ESEC, à minha orientadora Neuza, à professora Joana e a toda a equipa de Língua Gestual da ESEC.

Aqueles que trabalharam lado-a-lado em cada etapa, que se cruzaram comigo nestes cinco anos e que não mencionei o nome, obrigada pela paciência e disponibilidade, mostraram um grande espírito de entreaajuda, união e diligência, que vou levar comigo para a vida.

Gratidão!

Estudo de Caso: A Literacia da Língua Gestual Portuguesa e adaptações curriculares significativas – Materiais Bilingues

Este estudo explora o ensino da literacia da Língua Gestual Portuguesa (LGP) através de materiais bilingues e multimodais para alunos surdos, com necessidades educativas específicas que requerem medidas adicionais de apoio à aprendizagem. A investigação centra-se assim nas adaptações curriculares significativas realizadas para responder às particularidades de um aluno surdo, sublinhando a criação de materiais bilingues e multimodais e o fortalecimento da autonomia. A abordagem metodológica qualitativa e interpretativa fundamenta-se na análise de entrevistas, materiais pedagógicos e práticas educativas, explorando as especificidades do ensino da LGP em contextos inclusivos.

No enquadramento teórico, destacam-se os conceitos de literacia, bilinguismo e educação inclusiva, bem como o impacto do Decreto-Lei 54/2018, que reforça o suporte a alunos com necessidades educativas diferenciadas. O estudo analisa estratégias pedagógicas que integram o ensino da LGP com tecnologias de comunicação alternativa, priorizando a personalização dos materiais. Exemplos como O Patinho Surdo e O Monstro das Cores demonstram a utilização de histórias bilingues para promover a literacia funcional e competências para a vida, utilizando ferramentas como o GRID e atividades práticas.

A promoção da autonomia constitui um eixo central deste trabalho, abordando atividades que fortalecem competências sociais, linguísticas e práticas. O envolvimento dos alunos em tarefas concretas e situações do quotidiano reforça a sua independência e capacidade de adaptação. Paralelamente, a colaboração entre professores de LGP, técnicos e outros docentes é apontada como essencial para assegurar uma abordagem integrada e eficaz. Este estudo evidencia, assim, a relevância de práticas inclusivas, materiais adaptados e metodologias diversificadas para garantir a integração e autonomia dos alunos surdos na sociedade.

Palavras-chave: Literacia da LGP, Literacia funcional, Autonomia, Adaptações Curriculares Significativas.

Case Study: Portuguese Sign Language Literacy and Significant Curriculum Adaptations – Bilingual Materials

This study investigates the teaching of Portuguese Sign Language (Língua Gestual Portuguesa, LGP) literacy to deaf students with specific educational needs requiring additional learning support measures. The research focuses on significant curriculum adaptations designed to address the unique needs of one student, emphasizing the development of bilingual materials and fostering autonomy. A qualitative and interpretative methodological approach supports the analysis, which includes interviews, pedagogical materials, and educational practices, exploring the particularities of teaching LGP.

The theoretical framework highlights concepts such as literacy, bilingualism, and inclusive education, as well as the impact of *Decreto-Lei 54/2018*, which strengthens support for students with diverse educational needs. The study examines pedagogical strategies that integrate LGP instruction with alternative communication technologies, prioritizing material customization. Examples such as *O Patinho Surdo* and *O Monstro das Cores* demonstrate the practical application of bilingual stories to foster functional literacy and life skills, utilizing tools like the GRID and hands-on activities.

Promoting autonomy emerges as a central theme, with activities designed to enhance students' social, linguistic, and practical skills. Engaging students in real-life tasks and everyday situations fosters their independence and adaptability. Additionally, collaboration among LGP teachers, specialists, and other educators is identified as crucial for ensuring an integrated and effective approach. This study underscores the importance of inclusive practices, adapted materials, and diverse methodologies to ensure the integration and autonomy of deaf students within society.

Keywords: Portuguese Sign Language Literacy, Functional Literacy, Autonomy, Significant Curriculum Adaptations.

SUMÁRIO

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS	6
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
3. LITERACIA DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA	14
4. DIDÁTICA DA LGP E O DECRETO-LEI 54/2018	19
5. PROCEDIMENTOS METEDOLÓGICOS	21
5.1 APRESENTAÇÃO DO CASO.....	21
5.3 ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO	24
5.4 REFLETINDO SOBRE OS DADOS RECOLHIDOS	26
6. MATERIAIS BILINGUES E MULTIMODAIS ADAPTADOS.....	28
6.1 O PATINHO SURDO DE FABIANO ROSA E LODENIR BECKER KARNOPP	28
6.2 O MONSTRO DAS CORES DE ANNA LLENAS.....	30
6.3 A AUTONOMIA NA COMUNIDADE.....	33
6.4 CARTÕES DE COMUNICAÇÃO	37
6.4.1 O ALUNO NO CONTEXTO FAMILIAR	39
7. REFLEXÕES SOBRE O CASO	41
7.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	44
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	50
LEGISLAÇÃO.....	52
ANEXOS	53

LISTA DE ABREVIATURAS

1. LGP – Língua Gestual Portuguesa
2. EREB – Escolas de Referência para o Ensino Bilingue (ou EREBAS – Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos)
3. DL – Decreto-Lei
4. PL2 – Português Língua Segunda
5. SVO – Sujeito-Verbo-Objeto
6. SOV – Sujeito-Objeto-Verbo
7. LP – Língua Portuguesa
8. ENM – Expressão Não Manual

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - REALIZAÇÃO DE FOTOS DE VOCABULÁRIO PARA CARTÕES	29
FIGURA 2 - REALIZAÇÃO DE FOTOS DE VOCABULÁRIO PARA CARTÕES.	29
FIGURA 3 - CARTÕES EM LGP.	29
FIGURA 4-FIGURAS DO LIVRO PINTADAS PELO ALUNO.....	29
FIGURA 5 - PRODUÇÃO EM LGP PELO ALUNO E PELA DOCENTE.	30
FIGURA 6 - BONECO DE CROCHET SENSORIAL RELATIVO À EMOÇÃO "MEDO".....	32
FIGURA 7 - GESTO PRETO.....	32
FIGURA 8 - GESTO MEDO.	32
FIGURA 9 - CARTAZ SOBRE AS ATIVIDADES DA ROTINA DIÁRIA.	33
FIGURA 10 - PERCURSO PERCORRIDO E LOJAS VISITADAS EM LGP.	34
FIGURA 11 - ITINERÁRIO E VOCABULÁRIO DA SAÍDA DE CAMPO.	34
FIGURA 12 - IDENTIFICAÇÃO DO PERCURSO DO AUTOCARRO E PAGAMENTO	35
FIGURA 13 - IDENTIFICAÇÃO DO PERCURSO DO AUTOCARRO E PAGAMENTO.	35
FIGURA 14 - PEDIDO AUTÓNOMO ATRAVÉS DE MÍMICA E IDENTIFICAÇÃO DO GESTO CROISSANT.....	35
FIGURA 15 - EXERCÍCIOS DE FORMAÇÃO DE FRASES.	36
FIGURA 16 - CARTÕES DE COMUNICAÇÃO DA PLATAFORMA TWINKL.	37
FIGURA 17 - REALIZAÇÃO DOS CARTÕES ADAPTADOS AOS ESPAÇOS E ATIVIDADES ESCOLARES NO CANVA.	38
FIGURA 18 - CARTÕES PLASTIFICADOS.	38
FIGURA 19 - CARTÕES DE COMUNICAÇÃO COM IMAGENS DO GRID E O GESTO REALIZADO PELO ALUNO.	39
FIGURA 20 - ÁREAS NUCLEARES DO CURRÍCULO DA LGP.	43
FIGURA 21 - ESQUEMA DE CONCEITOS SOBRE AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR.	47

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares Prática Supervisionada I e II, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação da Professora Neuza Santana.

O tema “Estudo de Caso: A Literacia da Língua Gestual Portuguesa e Adaptações Curriculares Significativas – Materiais Bilingues” emergiu de um grande desafio enquanto docente de Língua Gestual Portuguesa. No ano letivo 2023/24 fui apresentada ao Aluno A, que se tornou meu aluno, e esse foi o começo de todas as adaptações e mudanças tanto nos meus métodos de ensino quanto na minha pessoa enquanto professora. Nesse ponto surgiram perguntas que foram a força motriz deste estudo: *Como adaptar materiais de forma a incentivar a literacia funcional da LGP em alunos surdos com medidas adicionais? Quais as ferramentas que devo usar para fomentar a aprendizagem do Aluno A, desenvolvendo a autonomia apesar de não haver interação espontânea? Quais as aprendizagens essenciais para este aluno surdo com défice cognitivo?*

Todas essas perguntas serviram de base para este projeto, seguiram-se momentos de pesquisa, de tentativas, de criação de novas estratégias e momentos de frustração. Através da investigação dos relatórios e das medidas adicionais que o aluno beneficia, criei aprendizagens substitutivas e adaptadas à realidade do aluno.

A partir desse desafio, e à medida que ensinei o Aluno A, percebi que poderia reunir alguns dos materiais que me conduziram ao conceito de literacia funcional adaptado à LGP para que, talvez, pudesse ser uma base de reflexão para algum docente que enfrente desafios semelhantes.

Este trabalho divide-se em cinco partes principais. Inicia-se com o Enquadramento Teórico, que apresenta os conceitos fundamentais, seguido de uma abordagem sobre literacia e literacia funcional, com foco na literacia na Língua Gestual Portuguesa.

A segunda parte destaca a Didática da LGP no contexto do Decreto-Lei 54/2018, através da explicação das políticas de inclusão relevantes. Em seguida, detalha-se a metodologia, que descreve o método adotado para a condução do estudo e a fundamentação do Estudo de Caso.

A terceira parte enfatiza a análise prática, inicia-se pela entrevista à encarregada de educação e pela discussão sobre materiais bilingues e multimodais e especificidades do aluno surdo. Exemplos como *O Patinho Surdo* e *O Monstro das Cores* são analisados, bem como a importância da autonomia na comunidade e o uso de cartões de comunicação como ferramentas educativas. Além disso, a pesquisa apresenta as reflexões sobre o caso e os restantes dados recolhidos.

O presente relatório culmina com a apresentação de um guia de boas práticas nas considerações finais para que outros docentes possam guiar a sua prática através de estratégias específicas sempre que necessário.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA E O INDIVÍDUO SURDO

A linguagem é uma habilidade fundamental que permite aos seres humanos adquirir, de forma natural, a língua do meio em que estão inseridos. No entanto, para crianças surdas, o desenvolvimento linguístico e cognitivo depende diretamente das oportunidades e estímulos fornecidos pelo ambiente envolvente.

Para haver uma aquisição da linguagem, é necessário que a criança aceda à língua, através da exposição precoce e do contacto com modelos eficientes de comunicação, seja oral ou gestual, e a interação com outras crianças. A falta de estímulos linguísticos nos primeiros anos de vida pode impactar diretamente a formação das conexões neuronais necessárias para o processamento da linguagem, o que resulta em dificuldades de comunicação e alterações cognitivas (Quadros & Finger, 2007). A pesquisa de Carneiro (2021) reforça que LGP não só facilita as futuras aprendizagens dos alunos, mas também é crucial para que essas crianças possam se integrar plenamente na sociedade.

De acordo com Amaral e Coutinho (2002), os resultados educativos insatisfatórios dessas crianças não são consequência da surdez em si, mas sim da falta de oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento harmonioso e integral. A ausência de acesso precoce a uma língua, especialmente à língua gestual, pode causar atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo, social e educacional.

A privação linguística, como apontado por Carneiro (2021), é a principal causa de danos no desenvolvimento de crianças surdas, e não a surdez. A maioria dessas crianças nasce em famílias ouvintes que, muitas vezes, não estão preparadas para proporcionar um ambiente linguístico adequado. Isso prejudica a interação da criança com o mundo ao seu redor desde o nascimento, principalmente no que diz respeito à linguagem. Esse atraso no desenvolvimento linguístico tem consequências profundas, afetando não apenas a comunicação, mas também as habilidades cognitivas e intelectuais da criança. O mesmo autor salienta que segundo Quadros (2007), os prejuízos da aquisição tardia da língua gestual dependem de fatores como a idade em que a criança começa a aprender a língua, o meio social em que está inserida e a qualidade dos estímulos recebidos. Quanto mais cedo a criança surda for exposta a uma língua, melhores serão suas chances de

desenvolver uma comunicação eficiente e evitar défices cognitivos. O uso precoce da língua gestual permite que as crianças surdas desenvolvam habilidades comunicativas e cognitivas de maneira semelhante às crianças ouvintes, desde que estejam em um ambiente linguístico que favoreça esse desenvolvimento.

Dada a importância da aquisição precoce da língua gestual, é essencial que os pais e familiares de crianças surdas aprendam e utilizem essa língua desde o nascimento da criança. Como defende Almeida (2007), a comunicação entre pais e filhos surdos, estabelecida em língua gestual desde cedo, é crucial para garantir um desenvolvimento cognitivo e linguístico adequado. A criação de um ambiente linguístico rico em estímulos é vital para que a criança surda possa desenvolver todo o seu potencial.

Em conclusão, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças surdas depende diretamente do acesso precoce a uma língua, especialmente à língua gestual. A privação linguística, mais do que a surdez, é a principal responsável pelos atrasos e dificuldades enfrentadas por essas crianças. Para garantir um desenvolvimento harmonioso e integral, é fundamental que a sociedade, os pais e os educadores criem ambientes que proporcionem a essas crianças o contacto precoce com a língua gestual, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para se desenvolverem plenamente (Amaral & Coutinho, 2002).

2.2 A LGP ENQUANTO LÍNGUA

Em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa foi reconhecida oficialmente na Quarta Revisão Constitucional, através da Lei 1/97 de 20 de setembro, no artigo 74, nº 2, alínea h), que estabelece a proteção e valorização da LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Esse reconhecimento legal marca um avanço crucial para a Comunidade Surda, proporcionando-lhe um direito fundamental: o acesso à sua própria língua e cultura, uma base essencial para uma educação inclusiva e equitativa. Esse reconhecimento consolida o direito dos surdos à comunicação em sua língua natural, um aspeto vital para o desenvolvimento cognitivo e social.

A LGP, assim como outras línguas gestuais, não é um código artificial de comunicação, mas sim uma língua plena e natural, com todas as características linguísticas que a definem como tal. Segundo Skliar (1998), a língua gestual é um direito dos surdos e

não deve ser encarada como uma concessão de escolas ou professores. Essa língua é o meio pelo qual os surdos conseguem se expressar plenamente e o seu uso deveria ser promovido e garantido em todos os âmbitos. No entanto, a história da educação dos surdos revela que, por muitos anos, as línguas gestuais foram marginalizadas. Em Portugal, por exemplo, Carlos Afonso (2010) menciona que, nas escolas para surdos, os gestos eram usados de forma clandestina pelos alunos, temendo represálias. Essa repressão linguística não só atrasou o desenvolvimento educacional dos alunos surdos, mas também contribuiu para perpetuar preconceitos sobre a língua gestual, que era vista como uma forma inferior de comunicação.

O ponto de viragem no reconhecimento das línguas gestuais como línguas, com gramáticas próprias, veio através dos estudos pioneiros de William Stokoe (1960) e outros linguistas como Bellugi e Klima (1977). Stokoe demonstrou que a Língua Gestual Americana (ASL) seguia regras gramaticais complexas e estruturadas, desmistificando a ideia de que a língua gestual era apenas um conjunto de gestos rudimentares. No seu estudo "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf", Stokoe comprovou que as línguas gestuais, assim como as orais, possuem uma estrutura linguística rica, com regras para a construção de frases e palavras, revelando-se assim uma verdadeira língua. Por sua vez, Klima e Bellugi encetaram estudos para identificar as áreas do cérebro de indivíduos surdos envolvidas no uso da língua gestual, tendo conseguido apurar que as áreas responsáveis pela produção e compreensão da linguagem nesta língua são as mesmas das línguas orais. Esse reconhecimento expandiu-se para outras línguas gestuais ao redor do mundo, incluindo a LGP, que passou a ser entendida não apenas como uma ferramenta comunicacional, mas como a primeira língua dos surdos (Afonso, 2010).

Os estudos sobre a gramática da LGP, iniciados em Portugal no início da década de 80, aquando da publicação do estudo preliminar "Mãos que Falam" (Prata, 1980), foram impulsionados pela publicação de "Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa" (Amaral et al, 1994) uma obra que abordou os aspetos estruturais e gramaticais dessa língua. Amaral, Coutinho e Delgado Martins (1994) contribuíram para demonstrar a gramaticalidade da LGP, desvendando suas especificidades, como a utilização do espaço na construção sintática e a simultaneidade de elementos gramaticais,

características que a diferenciam das línguas orais (Amaral & Coutinho, A criança surda: Educação e Inserção Social, 2002).

Outro ponto relevante nos estudos linguísticos da LGP é a identificação de suas unidades mínimas, os queremas, que são análogos aos fonemas nas línguas orais. Correia (2009, p. 61) refere que Stokoe “propôs que o estudo das unidades discretas da LGP se chamasse quirologia (do grego Khiros = mão) e as unidades significantes distintivas da LGP seriam designadas por queremas”.

Ornelas (2023) refere que Correia (2009) e Quadros e Karnopp (2004) destacam que a LGP possui cinco queremas principais: configuração de mão, movimento, expressão não manual (como expressões faciais e linguagem corporal), localização no espaço onde o gesto é realizado e orientação da palma da mão. Essas unidades distintivas formam a base da gramática da LGP e mudanças em qualquer um desses parâmetros podem alterar o significado de um gesto, o que evidencia a complexidade e riqueza desta língua.

No que concerne à expressão não manual (ENM), apesar de ser acima identificada como uma unidade mínima da LGP – ou querema –, estudos de Silva (2023) e de Correia e Silva (2024) indicam que pode estar associada a valores morfossintáticos, como: uma marca da linguagem gestual, mimética e transversal a outras línguas gestuais; expressão emocional com valores emocionais e culturais; marcador suprasegmental do tipo de frase ou de características prosódicas; *mouthings* e *mouth gestures* com a labialização da palavra ou parte da palavra em português. Por outro lado, as autoras indicam ainda que a ENM pode apresentar propriedades formais e semânticas da LGP e que, associadas a determinados verbos lhe atribui um propósito expressivo, pode indicar pronomes demonstrativos, negação ou advérbios.

A língua gestual portuguesa, como qualquer outra língua, possui regras sintáticas próprias, com diferentes ordens de frase, como OVS (Objeto-Verbo-Sujeito) e SOV (Sujeito-Objeto-Verbo), o que mostra que sua estrutura interna é independente e distinta do português oral. Por exemplo, na língua portuguesa a frase “Eu adoro chocolate” segue a estrutura SVO (Sujeito-Verbo-Objeto), já na LGP, a frase seria estruturada da seguinte maneira: EU CHOCOLATE ADORO (SOV) (Correia, 2014). Ainda assim, pela interferência da língua portuguesa na LGP, segundo Correia, Santana e Silva (2020) podemos observar alguns utilizadores nativos a expressar frases em língua gestual com a norma padrão da LP SVO – EU ADORAR CHOCOLATE.

A história da língua gestual e o seu reconhecimento como uma língua plena envolvem décadas de luta pela aceitação e valorização dessa forma de comunicação. Os estudos de linguistas como Stokoe foram cruciais para dismantelar preconceitos e garantir que a língua gestual fosse vista com a mesma legitimidade que as línguas orais.

O reconhecimento oficial da LGP em Portugal na Lei Constitucional nº 1/97 foi um passo fundamental para garantir os direitos linguísticos da Comunidade Surda, permitindo-lhes acesso à educação, à cultura e à plena participação na sociedade. Hoje, a LGP é vista como um sistema linguístico completo e autónomo, que, ao contrário das línguas orais, baseia-se no visuoespacial, mas que, assim como qualquer língua, é uma expressão cultural e um instrumento vital de comunicação.

2.3 ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE E INTEGRAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO

A educação bilingue de crianças e jovens surdos apresenta-se como um modelo educacional que valoriza tanto a língua gestual portuguesa como a língua portuguesa, reconhecendo suas funções complementares no desenvolvimento linguístico e social dos alunos Surdos. Este modelo baseia-se no princípio de que a LGP deve ser adquirida naturalmente como primeira língua, através do contacto diário e constante com falantes dessa língua, enquanto a língua portuguesa é aprendida como segunda língua, com ênfase na leitura e escrita, servindo como instrumento de inserção na sociedade ouvinte e de acesso à formação académica e profissional (Almeida, 2007). Esta abordagem responde às necessidades específicas dos surdos, promovendo não apenas a aquisição linguística, mas também o desenvolvimento cognitivo e a inclusão social.

O reconhecimento da LGP como a língua natural dos surdos e a sua implementação como primeira língua na educação bilingue em Portugal seguiu orientações internacionais, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), que impulsionou o movimento da educação inclusiva. A política de educação inclusiva em Portugal, que incorporou a educação bilingue, foi também orientada pelo reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa em 1997, fortalecendo a necessidade de um modelo educacional que respeitasse a especificidade linguística dos surdos. De acordo com Carneiro (2021), a inserção da educação de surdos na política de educação inclusiva permitiu que o bilinguismo fosse aceite como um modelo educativo

eficaz, onde o Surdo é exposto à LGP desde cedo, como forma de garantir uma base linguística sólida.

O conceito de bilinguismo na Educação de Surdos, segundo Baptista (2010), reflete o reconhecimento de que a língua gestual não apenas facilita a comunicação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e no acesso ao currículo académico.

Em Portugal, a implementação do modelo de educação bilingue foi formalizada com a criação das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS)¹, estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos Surdos e facilitar o seu acesso ao currículo nacional, promovendo a inclusão escolar e social. Este modelo foi posteriormente regulamentado e aprimorado pelo Decreto-Lei nº 54/2018, que reforça a importância de promover o crescimento linguístico e a inclusão social de crianças e jovens Surdos através de um ensino que valorize a LGP como a primeira língua, ao mesmo tempo em que garante a aprendizagem da língua portuguesa (Santos, 2024).

Segundo Almeida (2007), o contacto diário com falantes de LGP é essencial para que a criança surda adquira a língua de forma natural, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. A língua portuguesa, por sua vez, desempenha um papel crucial na integração social, devido ao facto de ser a língua maioritária, servindo como a língua de acesso ao currículo nacional e ao mundo profissional.

A adoção do modelo bilingue também tem implicações significativas para a formação de professores e o currículo escolar. Os docentes precisam ser formados para trabalhar num ambiente que respeite e valorize as duas línguas, garantindo que as adaptações necessárias sejam feitas durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Decreto-Lei nº 54/2018, o professor deve implementar estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade linguística dos alunos, promovendo o ensino bilingue e adaptando o currículo às necessidades dos alunos surdos.

Esse modelo também destaca a importância de envolver a família no processo educacional, uma vez que o sucesso da educação bilingue e bicultural depende, em

¹ Este termo foi alterado com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que alterou o foco da educação bilingue, alinhando-o aos princípios gerais da educação inclusiva. Passaram a denominar-se EREB (Escolas de Referência para a Educação Bilingue), com o objetivo de serem instituições que não segregam os alunos surdos, mas incluem-nos e criam estratégias para a educação bilingue.

grande parte, do apoio e da colaboração dos pais e cuidadores. Baptista (2010) reforça que o envolvimento da família na aprendizagem da LGP é fundamental para garantir que a criança surda seja exposta à sua língua natural desde o nascimento, o que facilita o desenvolvimento linguístico e social da criança. Assim, a educação bilingue não se limita ao ambiente escolar, mas estende-se ao contexto familiar e comunitário, promovendo uma abordagem integrada de aprendizagem.

3. LITERACIA DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Durante muito tempo, o conceito de literacia englobava um conjunto de habilidades e aprendizagens, focalizando a leitura, a escrita e o cálculo. No decorrer da evolução global das sociedades, emergem novos significados deste conceito e demonstraram ser mais complexo do que inicialmente se entendia. Segundo a UNESCO, Literacia é melhor entendida como uma competência: a capacidade de colocar conhecimento, habilidades, atitudes e valores em ação de forma efetiva quando se lida com textos (escritos à mão, impressos ou digitais) em um contexto de demandas em constante transformação. (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017, p.2)

Tendo em conta esta evolução dentro do conceito anterior, entendemos que a “literacia” já não se encerra num conjunto de habilidades desconectadas entre si, que foram aprendidas e consolidadas num período. O mesmo autor refere a necessidade da aprendizagem para a vida, aplicar conceitos e adquirir competências que serão úteis para a plena realização de um cidadão na sociedade.

Apesar do seu epicentro na leitura, escrita e cálculo, na literacia estão intimamente relacionadas competências tais como a “capacidade de compreender, de explicar e de agir (funcionar)”. Emerge o sub-conceito de “Literacia Funcional”, um conceito que se refere à capacidade de um indivíduo de aplicar habilidades de leitura, escrita e cálculo em situações práticas do quotidiano, de modo a funcionar eficazmente na sociedade. Isso inclui a habilidade de entender e usar informações escritas em atividades diárias em casa, no trabalho e na comunidade — desde ler etiquetas de

produtos e instruções até preencher formulários e seguir direções escritas. (Santos & Gomes, 2004, p.172)

A literacia funcional é, portanto, um critério para determinar se um indivíduo pode atuar como um cidadão pleno e efetivo. Além disso, compreendemos que a literacia funcional envolve mais do que apenas a capacidade de decodificar letras e números; ela requer uma transversalidade na compreensão crítica e a habilidade de aplicar informações novas em contextos variados, desenvolvendo o potencial de participar em todos os grupos da sociedade. (Santos & Gomes, 2004)

No contexto educativo, o grande desafio para os professores prende-se na alfabetização funcional dos alunos para que possam agir de forma independente num mundo em constante mudança.

Em Portugal, o sistema educativo tem criado leis para a aplicação de medidas para a plena aprendizagem, para a criação de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” conforme consta no Decreto-Lei 54/2018. Tendo em conta estas medidas que devem ser aplicadas para o sucesso de todos os alunos, parece-nos essencial um esforço conjunto dos docentes para definir metodologias pedagógicas e estratégias inclusivas para que todos os alunos desenvolvam competências, e aprendizagens levando em conta as especificidades de cada aluno.

A literacia, enquanto competência essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, pressupõe dois fatores fundamentais: o domínio de uma língua e o conhecimento do mundo envolvente (Almeida, 2009). No caso das crianças, o contacto regular e precoce com falantes da língua, seja oral ou gestual, é crucial para a aquisição natural dessa competência. Stewart e Clarke (2003) citado por Almeida (2007), apresentam-nos a ideia de que a exposição precoce, o acesso a modelos linguísticos eficazes e a interação com outras crianças são elementos determinantes para garantir o desenvolvimento linguístico. A ausência destas condições pode comprometer gravemente a aquisição de uma língua, sobretudo no caso das crianças surdas, cuja literacia depende fortemente de um ambiente propício à aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (Almeida, 2007).

No caso específico da Literacia da LGP, refere-se também à capacidade de comunicação e expressão cultural, como destaca Carmo et al. (2007).

Assim, a literacia da LGP refere-se à capacidade de usar e compreender a língua gestual de forma eficaz, indo além da mera decodificação textual e incluindo competências comunicativas e culturais. A literacia, portanto, assume um papel essencial na integração social e no exercício da cidadania, uma vez que os cidadãos precisam de níveis adequados de literacia para uma participação ativa na sociedade (Almeida, 2009).

No caso das crianças surdas, o desenvolvimento da literacia está intimamente ligado à qualidade do ambiente linguístico em que estão inseridas. O acesso precoce à LGP é vital para que a criança adquira conhecimento do mundo de forma eficiente, facilitando o desenvolvimento da leitura e escrita em contextos inclusivos. Como afirma Almeida (2007), a aquisição do conhecimento deve ser mediada pela língua que a criança compreende melhor, ou seja, a LGP, assegurando assim o desenvolvimento precoce da sua literacia e promovendo uma integração mais eficaz no mundo social e académico.

Citando Sim-Sim (1998, p. 277), Almeida (2007) ressalta que no caso da criança surda, o *input* não podendo ser auditivo, deverá ser visual, o que aponta para o recurso à língua gestual. Tal não significa que a capacidade para a aquisição da linguagem não exista e que a criança não possa adquirir e desenvolver mestria linguística, a grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual.

O Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007), assenta nas seguintes áreas nucleares:

1. Interação em LGP - Foca a comunicação fluente em LGP, ajustada ao contexto e interlocutor. Envolve habilidades de atenção visual, compreensão de enunciados, produção de gestos com intencionalidade e interação em grupo, a fim de que o aluno surdo expresse necessidades, vontades e opiniões de forma clara.

2. Literacia da LGP - Refere-se à compreensão e produção de diferentes discursos em LGP, estimulando a criatividade e o prazer pela língua. Inclui a compreensão de narrativas, análise literária, humor, poesia, e dramatização, com ênfase na expressão artística e crítica.

3. Gramática da LGP - Abrange o estudo dos gestos, parâmetros gramaticais e estrutura da LGP. Inclui a aprendizagem da dactilologia (alfabeto manual), vocabulário e variações socioculturais e regionais, além da comparação com outras línguas gestuais e com a língua portuguesa.

4. LGP, Comunidade e Cultura - Explora a história, cultura e identidade da Comunidade Surda, promovendo o orgulho e a valorização da LGP. Envolve o entendimento da diversidade cultural, da cidadania e do uso das tecnologias para a inclusão e comunicação.

As quatro áreas estão interrelacionadas: o conhecimento da gramática e da literacia é essencial para a interação em LGP, e a cultura e Comunidade Surda fornecem o contexto para o uso da língua. O desenvolvimento dessas competências é contínuo, acumulando-se ao longo dos ciclos escolares. Essas áreas são fundamentais para que os alunos se tornem proficientes na LGP e desenvolvam uma identidade positiva na Comunidade Surda.

Segundo a mesma fonte, a Literacia em LGP envolve vários componentes, entre eles, a compreensão gestual, ou seja, a habilidade de entender gestos e expressões não-manuais que são fundamentais para a comunicação em LGP. Isso inclui o reconhecimento e a interpretação de enunciados gestuais, bem como a capacidade de seguir a gramática e a sintaxe específicas da língua gestual. Além dessa, integra a produção gestual, que entendemos como sendo a habilidade de produzir gestos de forma clara e eficaz, usando os movimentos e expressões não manuais adequados para expressar conceitos e sentimentos.

Considerando o conceito de literacia em LGP, parece-nos fundamental promover o ensino desta temática desde as primeiras idades, não apenas para garantir que os indivíduos adultos surdos possam participar plenamente em todos os aspetos da vida social, educacional e profissional, mas também para enriquecer a comunidade mais ampla com a diversidade de modos de comunicação e expressão cultural.

Desenvolver a literacia em língua gestual exige estratégias pedagógicas específicas que respeitem as características visuais, espaciais e gestuais dessa língua. A criação de materiais pedagógicos voltados para o aprimoramento deste domínio deve ser adaptada às necessidades cognitivas e comunicativas dos utilizadores surdos.

Através de um estudo profundo das metas curriculares associadas à literacia no Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007) podemos retirar algumas estratégias para o desenvolvimento de materiais.

A utilização de imagens e vídeos relacionados com os conceitos ensinados, que complementem os gestos, transformam a didática em algo dinâmico. Esses materiais devem ser claros e associados diretamente ao vocabulário da língua gestual. O uso da tecnologia interativa através de aplicações e softwares educativos é muito benéfico, incluindo a integração de animações e vídeos interativos nos materiais usados em sala de aula. Estes ajudam na prática do vocabulário e da gramática, além de permitir que os alunos explorem a língua gestual de maneira lúdica e autónoma.

Adaptando à idade do aluno, outro recuso muito útil são os jogos educativos, estes permitem que o aluno aprenda enquanto brinca, pois são jogos que utilizam gestos para interação podem estimular o desenvolvimento da literacia gestual de forma envolvente. Por exemplo, jogos em que as crianças precisam reconhecer ou produzir gestos específicos para avançar no jogo.

Os conceitos devem ser abordados através de livros bilingues (LGP e LP), estes materiais contam uma história tanto na língua oral (através de legendas) quanto na língua gestual (através vídeos em LGP). Este tipo de material promove o bilinguismo, estimulando a literacia em ambas as línguas.

Fomentar a literatura surda através do reconto de histórias em LGP, é uma estratégia que aborda diferentes áreas do currículo num só material. Histórias visuais podem ser apresentadas em vídeos por contadores de histórias surdos, que usam expressões para enriquecer o contexto narrativo. Nesse reconto de histórias, o docente irá incentivar os alunos a dramatizarem histórias ou eventos em LGP, envolvendo personagens e diálogos, já que facilita a prática da língua gestual em contextos naturais e relevantes.

Os alunos deverão trabalhar em grupos e podem criar e por sua vez apresentar projetos em LGP, como vídeos educativos, apresentações ou encenações, o que promove a prática colaborativa da língua e a compreensão dos diferentes contextos de uso. Nestes projetos, os alunos são desafiados a gravarem-se a si próprios contando histórias em LGP ou outro tipo de diálogo, para que possam rever e melhorar sua prática.

4. DIDÁTICA DA LGP E O DECRETO-LEI 54/2018

O Decreto-Lei nº 54/2018, promulgado a 6 de julho, representa um marco significativo na promoção da educação inclusiva em Portugal. Este documento legal estabelece princípios e medidas que garantem que todos os alunos, independentemente das suas características individuais e necessidades específicas, tenham acesso a uma educação que progrida para a sua plena inclusão e participação na sociedade.

Dentro deste contexto, a implementação do ensino da Língua Gestual Portuguesa assume um papel crucial, especialmente para a Comunidade Surda ou para aqueles com dificuldades significativas de comunicação. A LGP não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um componente essencial da identidade cultural da Comunidade Surda (Sousa, 2019), o que reforça a importância da sua inclusão nos currículos escolares como uma manifestação de respeito pela diversidade e pela igualdade de oportunidades.

O decreto prevê a criação de medidas universais, seletivas e adicionais de suporte, conforme a necessidade de cada aluno. Para alunos surdos, isso pode incluir a presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, materiais pedagógicos adaptados e tecnologias de apoio.

São previstas medidas adicionais de apoio para alunos com “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem.” Estas medidas são desenhadas para garantir que os recursos necessários são utilizados para aumentar o sucesso escolar destes alunos. Tais recursos são imprescindíveis para que, por exemplo, os alunos surdos ou com outras necessidades específicas possam aceder ao currículo de forma equitativa com seus pares.

Além disso, o decreto antecipa ainda a possibilidade de adaptações curriculares significativas. Estas adaptações envolvem a introdução de aprendizagens substitutivas e a definição de objetivos educacionais adaptados que estão vinculados não apenas à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de competências vitais para a vida quotidiana. Para os alunos surdos, isto pode incluir um foco particular na LGP como meio de alcançar uma maior autonomia, promover o desenvolvimento pessoal e facilitar o relacionamento interpessoal.

No Decreto-Lei está ainda estabelecida a criação de equipas multidisciplinares em cada agrupamento escolar, responsáveis por avaliar e implementar as medidas de apoio necessárias para cada aluno. Para alunos surdos, essas equipas podem incluir professores de LGP, intérpretes de LGP, terapeutas da fala e psicólogos especializados. Também realça a importância da participação ativa dos pais e dos próprios alunos na definição do seu plano de aprendizagem. No caso de alunos surdos, isso significa que eles têm um papel central sobre os recursos que consideram mais úteis, como a LGP ou outras medidas de apoio.

A integração efetiva da LGP e a implementação de medidas de apoio específicas conforme delineadas no Decreto-Lei nº 54/2018 são passos fundamentais para remover as barreiras que impedem os alunos surdos de participar plenamente em todos os aspetos da vida escolar. Portanto, o ensino da Língua Gestual Portuguesa, quando enraizado nos princípios e medidas do Decreto-Lei nº 54/2018, não é apenas uma questão de cumprimento legal, mas uma questão de justiça social, de promoção de igualdade e de autonomia para o sucesso dos alunos surdos.

5. PROCEDIMENTOS METEDOLÓGICOS

5.1 APRESENTAÇÃO DO CASO

Evidências circunstanciais revelam que os casos de alunos com necessidades educativas específicas associadas à surdez têm sido cada vez mais recorrentes nas escolas. Através dos dados recolhidos através de entrevista à mãe do Aluno A, conseguimos perceber a dificuldade de um diagnóstico de Perturbação do Espectro Autista apesar de o aluno apresentar muitas características que outras crianças com PEA evidenciam. Quando falamos de alunos com necessidades educativas específicas², por exemplo, alunos surdos que apresentam Perturbações do Espectro Autista, a aprendizagem para a vida que começa na escola, deve enfatizar principalmente nas áreas da comunicação e interação social. (Carneiro, 2021)

Então, constitui um desafio adaptar o programa da LGP a estes alunos com diferentes tipos de medidas para a aprendizagem.

Tal como a legislação menciona,

«Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. (Decreto-Lei nº 54/2018, 2018)

No entanto, quais as estratégias necessárias para atingir o sucesso na aprendizagem?

Abordaremos o caso específico do Aluno A que frequenta o sexto ano de escolaridade e beneficia da Educação Bilingue para Alunos Surdos. É um aluno que

² São consideradas Necessidades Educativas Específicas: Dislexia, Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (DID), baixa visão, funções executivas comprometidas, necessidades de saúde especiais (NSE), entre outros. Nos últimos anos, pelos dados empíricos apurados no contacto com outras EREB, constatou-se que os casos de alunos surdos com outras necessidades específicas associadas têm vindo a aumentar.

apresenta uma surdez neurossensorial bilateral de grau severo/profundo. Colocou implante coclear unilateral em 2015, no Brasil, mas não obteve qualquer melhoria na comunicação oral, embora consiga detetar sons ambientais e, nalguns casos, atribuir-lhes significado. O aluno frequentou a educação pré-escolar de 2016 a 2018, no Brasil. Apenas em 2018 teve aulas de Língua de Sinais Brasileira, duas vezes por semana. Em 2019 foi relatado que o aluno embora "apresente algumas características de um caso de Transtorno do Espectro Autista, a comorbidade com a surdez traz algumas dificuldades à realização desse diagnóstico" (relatório realizado pela equipa educativa). Devido a esta constatação, o relatório atesta que "perante o facto de não existirem dados conclusivos quanto ao nível cognitivo, se aponta para um diagnóstico de Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) Não Especificada. Entre setembro de 2018 e junho de 2022, beneficiou da resposta educativa especializada - Educação Bilingue para Alunos Surdos. A partir do 3.º período do ano letivo 2019/2020 começou a usufruir das medidas adicionais, ao abrigo do Decreto-lei nº 54/2018, designadamente das alíneas b) e e) desse documento:

b) Adaptações curriculares significativas

e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Nesse relatório é referido que um dos fatores facilitadores da aprendizagem é o computador pessoal do aluno para a aprendizagem do meio de comunicação alternativa através do software GRID³, a fim de realizar uma comunicação funcional, aquisição conceitual e domínio da leitura global, com associação à LGP.

Na avaliação possui adaptações, tais como diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, registos em vídeo, fotos, desenhos, registos escritos, com especial valorização da participação/expressão de conhecimentos em contexto de concretização real (visual).

O estudo de caso é uma abordagem metodológica amplamente utilizada na investigação qualitativa, especialmente eficaz para explorar temas complexos em contextos específicos. Yin (2009) e Stake (1995) são autores de referência que defendem o estudo de caso como uma ferramenta essencial para aprofundar a compreensão de

³ O GRID é um software de comunicação aumentativa e alternativa para todas as idades e com a possibilidade de evoluir com o utilizador em várias áreas: estimulação sensorial, causa-efeito, aprendizagem, comunicação, controlo do computador e controlo de ambiente.

fenómenos educativos, oferecendo uma visão rica e detalhada do contexto e das experiências dos envolvidos. Na presente investigação, o estudo de caso é descritivo e interpretativo, sendo utilizado para explorar como planificar aulas e criar materiais que promovam a literacia funcional em LGP numa situação em específico de um aluno com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e, simultaneamente, desenvolvam a autonomia do aluno em situações sem interação espontânea.

A pergunta inicial — *Como fazer materiais e planificar aulas de forma a trabalhar a literacia funcional da LGP, desenvolvendo a autonomia do aluno sem interação espontânea?* — orienta a investigação para a criação de estratégias educativas inovadoras, que respondam à necessidade de uma abordagem da literacia da LGP para alunos que não têm interações espontâneas entre outras especificidades.

Os objetivos deste estudo são:

- Recolher dados para desenvolver estratégias adaptadas ao aluno com adaptações curriculares;
- Promover a autonomia do aluno, visando a sua integração e participação ativa na sociedade;
- Criar métodos de ensino da literacia em LGP que possam ser aplicáveis a outros casos semelhantes.

Estes objetivos refletem uma intenção de não só apoiar o aluno individualmente, mas também de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas para o ensino de LGP.

5.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A escolha de uma metodologia qualitativa é apropriada para a profundidade de análise que o estudo de caso exige, permitindo captar as nuances do processo de ensino e as perceções dos envolvidos. Os instrumentos de recolha de dados incluem:

- Análise de materiais didáticos bilingues desenvolvidos especificamente para este estudo, que serão observados e avaliados quanto à eficácia na promoção da literacia funcional e da autonomia do aluno.
- Análise do Relatório Técnico-Pedagógico do aluno.

- Registos diários dos processos de ensino e aprendizagem, com notas e gravações sobre o progresso do aluno, reações e desafios enfrentados durante a utilização dos materiais.
- Questionário com o intuito de recolher *feedback* de professores da área para avaliar a adequação dos materiais e estratégias pedagógicas.
- Entrevista à Encarregada de Educação a fim de obter uma perspetiva holística das expectativas e adaptações para o aluno.

A análise dos dados recolhidos será interpretativa e descritiva, e destacará como as estratégias educacionais, materiais bilingues e multimodais e planificação de aulas podem impactar o desenvolvimento da autonomia do aluno surdo. Este estudo procura também identificar práticas que possam ser replicadas ou adaptadas para outros contextos educativos semelhantes, contribuindo para a construção de um modelo de ensino da LGP adaptado e eficaz.

Este estudo de caso tem o objetivo de contribuir para o campo do ensino bilingue para alunos surdos e da educação especial. Ao documentar e avaliar estratégias e materiais adaptados, este documento cria uma base empírica e teórica que poderá orientar futuros projetos educacionais, promover uma prática pedagógica mais inclusiva e contribuir para a literacia e autonomia dos alunos surdos.

5.3 ENTREVISTA À ENCARREGADA DE EDUCAÇÃO

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à mãe do Aluno A (Anexo 5), a fim de recolher dados sobre o aluno no seu contexto familiar e sobre as metas e expectativas para o futuro do Aluno A. Esta recolha permitiu-nos adaptar os materiais ao aluno e conhecer um pouco mais do seu contexto, bem como procurar soluções que pudessem estar mais adequadas às necessidades do aluno e das motivações da família.

Esta entrevista revela uma série de emoções, desafios e expectativas na experiência da encarregada de educação e mãe do Aluno A. A análise destaca diferentes dimensões desta vivência.

A mãe do aluno exprime que o diagnóstico da surdez do filho foi um choque, marcado por uma profunda angústia e dificuldade em aceitar a realidade. Revela que, ao perceber a condição do filho, a reação inicial foi negativa, algo que descreve como tendo-

se sentido “*terrivelmente, muito mal*”. Menciona que, mesmo sabendo que poderia fazer tudo pelo filho, a sua principal preocupação era o mundo à sua volta. A incerteza sobre como ele iria enfrentar a sociedade e os desafios futuros, especialmente num contexto de possível exclusão social, é um medo latente na sua narrativa.

Dúvidas sobre possível autismo – (*...eu tenho muitas dúvidas que ele possa ter um autismo, nem que seja leve, mas eu não tenho nenhum diagnóstico pelos médicos, então desde o Brasil que eu tento, mas não consegui. É um desafio muito grande, porque no dia a dia a gente sabe que existe alguma coisa a mais...*) - além da surdez, a mãe desconfia que o filho possa apresentar traços de autismo, ainda que não tenha um diagnóstico formal. Este fator adicional é uma fonte de constante frustração, pois ela sente que existe uma dimensão que permanece por compreender, o que dificulta a busca por uma intervenção e apoio apropriados.

A progenitora reconhece o apoio que tem encontrado na escola em Portugal, apesar de achar que o progresso tem sido lento. Este apoio tem sido vital para o desenvolvimento do filho, mas persiste uma carência de recursos especializados que pudessem ajudar num progresso mais expressivo.

Refere que em Portugal, a escola desempenha um papel crucial no suporte ao filho, promovendo avanços, ainda que limitados. A mãe, contudo, reconhece que o ideal seria poder contar com o apoio adicional de profissionais externos como terapeutas da fala e professores de língua gestual, o que não é possível por razões financeiras.

Embora use alguns gestos em casa, ainda sente uma lacuna na comunicação, que acaba por tornar o quotidiano mais desafiante. Esta dificuldade, agravada pela sua limitação na língua gestual, leva a mãe a desejar um domínio mais completo, o que facilitaria a sua comunicação e relação com o filho.

A encarregada de educação expõe a dificuldade que o filho tem em fazer amigos na escola, algo que associa à condição dele e à falta de um apoio mais especializado para promover uma melhor integração. Este isolamento é uma das suas preocupações centrais, pois percebe que ele, muitas vezes, “anda sozinho”, o que intensifica o receio de exclusão social.

Destaca a autonomia como a sua prioridade para o desenvolvimento do filho. Tem consciência de que, eventualmente, ele precisará cuidar de si próprio, e este pensamento, por vezes, emociona-a. A ideia de que ele possa viver de forma

independente, especialmente quando ela já não puder estar presente, é uma das suas maiores preocupações e esperanças. Prefere estabelecer pequenas metas diárias, numa tentativa de evitar a ansiedade de prever um futuro que está, em grande parte, fora do seu controlo. Ao adotar esta abordagem gradual, ela procura aliviar a pressão e permitir ao filho desenvolver-se ao seu ritmo, respeitando as suas capacidades e limitações.

Percebemos que a encarregada de educação se esforça para proporcionar ao Aluno A as melhores oportunidades possíveis, apesar das limitações financeiras e da incerteza quanto ao diagnóstico completo. A sua experiência revela não só os desafios práticos e emocionais da criação de um filho com necessidades específicas, mas também promove uma melhoria constante nas estratégias.

5.4 REFLETINDO SOBRE OS DADOS RECOLHIDOS

Depois de alguma análise do Programa Curricular de LGP, relativamente ao sexto ano, existem algumas competências do domínio da Literacia que poderão ser adquiridas pelo Aluno A através de algumas adaptações, apesar de não estarem especificamente discriminadas na planificação inicial.

Alguns exemplos são:

- Compreensão de narrativas e Análise de narrativas – descobrir características das personagens (retrato físico, sentimentos e comportamento);
- Produção – criar histórias com vários episódios;
- Funções da língua – trabalhar conceitos e informação factual de outras áreas curriculares.

Algumas linhas orientadoras para a adaptação do ensino para alunos com medidas adicionais que levei em conta na didática segundo o manual ***“Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática”*** (Direção-Geral da Educação, 2018), foram:

- Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades;
- Utilizar estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações, como cartazes, calendários, horários, cronómetros visíveis.

- Disponibilizar modelos diferenciados, suporte e feedback para a gestão da frustração, o desenvolvimento do autocontrolo e promoção de competências ao nível da gestão de desafios, gestão de julgamentos negativos focados em capacidades inatas;

- Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas (ensino prévio de vocabulário e símbolos, recurso a hiperligações e ilustrações de apoio à compreensão do vocabulário presente em textos);

- Utilizar materiais manipuláveis;

- Utilizar aplicações da internet.

Todas estas metodologias permitiram planificar as aulas de forma a potenciar a comunicação espontânea do Aluno A, já que o maior desafio foi incentivar um diálogo, uma opinião ou alguma produção gestual com enunciados complexos. Relativamente ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual do Aluno A, associado à surdez, este não permite especificar com clareza as competências que o aluno adquire com facilidade ou dificuldade, visto que é uma Deficiência intelectual não especificada, assim sendo, à medida que os materiais bilingues foram projetados e criados, houve uma adaptação à situação do aluno e ao seu ritmo.

6. MATERIAIS BILINGUES E MULTIMODAIS ADAPTADOS

6.1 O PATINHO SURDO DE FABIANO ROSA E LODENIR BECKER KARNOPP

A fim de avaliar diagnosticamente o Aluno A, foi escolhido o livro "O Patinho Surdo", que aborda o tema da surdez de forma lúdica e educativa. A história fala sobre um patinho que não ouve os sons à sua volta e, por isso, enfrenta desafios para comunicar e compreender o mundo. A narrativa procura mostrar as diferenças na comunicação das pessoas surdas, enfatizando a importância da inclusão e do respeito à diversidade. O livro tem como objetivo promover a consciencialização sobre a cultura surda, encarando o "Ser Surdo" como uma forma diferente de vivenciar o mundo.

Foi realizada uma planificação para esta atividade partir da planificação anual (Anexo 1 e 2). Como o princípio da literacia assim o indica, foi necessário permitir ao aluno conhecer o mundo que nos rodeia, então o projeto foi posto em prática através da visualização de vídeos sobre patos reais, a maneira como vivem no seu *habitat* e a diferença entre os patos e os cisnes.

Depois, foi realizada uma tabela no GRID pela professora de Português Língua Segunda, que é uma ferramenta que permite converter um computador num comunicador dinâmico com símbolos, imagens, texto e conteúdos personalizáveis para o aluno comunicar ao clicar nos ícones.

Foi impressa a história em papel para o aluno pintar e conseguir distinguir os diferentes personagens e espaços da história. Realizou-se uma maquete em cartão e materiais recicláveis do lago. Ao mesmo tempo, foram realizados *flashcards* em papel plastificado dos gestos do vocabulário incluído na obra e criou-se uma lista de léxico em LGP (Anexo 2.1). Incentivou-se o Aluno A realizar as fotos do vocabulário em LGP, através de fotos editadas pelo próprio na plataforma *Canva*. Desta forma, permitiu-lhe interiorizar as expressões não-manuais associadas a cada gesto. Assim que os materiais bilingues e multimodais foram terminados, procedemos à explicação da história, passo a passo, em LGP com gestos simples e ênfase na expressão. O objetivo final é a produção do aluno e reconto da história em LGP, comunicada através do GRID e acompanhada pela maquete de cartão.

Figura 2
Realização de fotos de vocabulário para cartões.

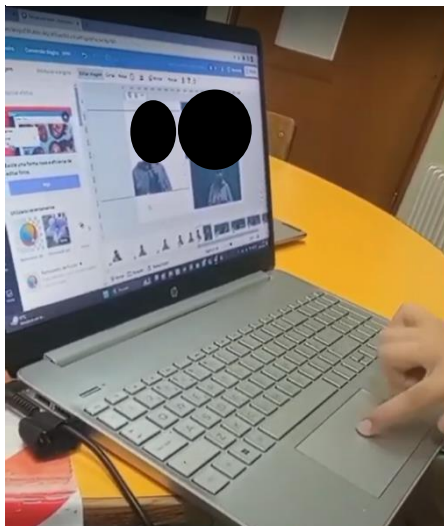


Figura 1
Materiais feitos a partir da reciclagem.



Figura 3
Cartões em LGP.



Figura 4
Figuras do livro pintadas pelo aluno.

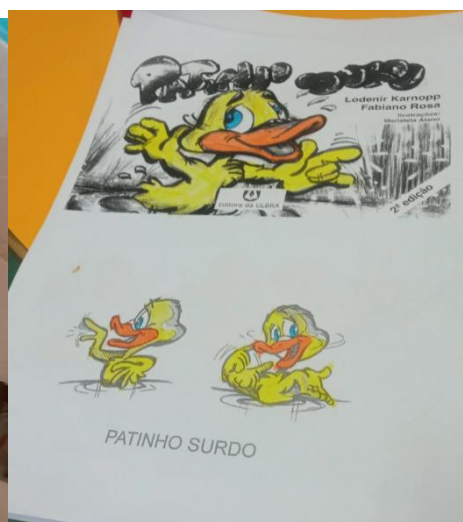


Figura 5
Produção em LGP pelo aluno e pela docente.



O projeto, surtiu efeitos muito positivos, entre eles destacamos:

- Melhoria da expressão não manual com valores emocionais em gestos tais como SURDO, TRISTE e FELIZ;
- Compreensão da dinâmica do espaço da história;
- Melhoria na retenção de informação;
- Melhoria na execução do gesto a nível da sua configuração;
- Aumento da descontração e confiança frente à câmara;
- Compreensão de ordem de tarefas em LGP;
- Reconto de algumas frases simples de forma espontânea;
- Desenvolvimento de competências tecnológicas.

No decorrer do processo, surgiram outras questões, uma delas foi a seguinte: “Será mais importante a literacia através da aprendizagem vocabulário específico em LGP ou priorizar a literacia funcional para que a escolha de materiais e conteúdos que possam promover a autonomia do aluno?”

Entendemos que, apesar desta obra atingir os objetivos propostos, é importante priorizar histórias com personagens reais e humanas e que permitam a aquisição de competências necessárias para a autonomia do aluno na sua vida futura e quotidiano.

6.2 O MONSTRO DAS CORES DE ANNA LLENAS

Após os primeiros meses de adaptação, verificou-se a necessidade de treinar expressão não manual, para associar ao vocabulário que aprendeu. Esta questão surgiu numa tentativa de o aluno desenvolver a sua comunicação espontânea através da interpretação de sentimentos.

Neste âmbito, foi trabalhada a obra “O monstro das Cores” (Llenas, 2017). Esta é uma obra infantil que aborda o tema das emoções de forma didática e acessível para crianças. A narrativa centra-se em um personagem, um monstro, que se encontra em um estado de confusão devido à mistura de várias emoções. Com o auxílio de uma amiga, o monstro é orientado a identificar e a categorizar cada emoção, atribuindo-lhes cores distintas: a alegria é representada pelo amarelo, a tristeza pelo azul, a raiva pelo vermelho, o medo pelo preto e a calma pelo verde.

Depois de visualizar o reconto da história em LGP no formato digital, foram feitas perguntas sobre a história, que revelaram algumas dificuldades iniciais em entender enunciados gestuais realizados com pessoas que não se inserem no seu dia a dia. Assim, para contornar esse obstáculo, foi realizada a dramatização pela docente e pelo aluno utilizando o livro *pop-up* e alguns dos personagens em bonecos de *crochet*.

Após a apurar o léxico relativo a esta história (Anexo 3), o aluno mostrou uma boa capacidade de memorização e associação do gesto da emoção à sua respetiva cor. No entanto, é evidente a dificuldade na produção espontânea dos gestos, o que sabemos pois, depois de proceder à gravação multimédia da história, o aluno sempre procurava a aprovação da docente, não conseguindo avançar sem reconhecer alguma microexpressão que aprovava a sua produção gestual.

Posto isto, o aluno evidenciou mais dificuldades em realizar a expressão não manual (expressão com valores emocionais) inerente aos gestos RAIVA, MEDO, TRISTEZA quando não conseguia ter perceção da sua própria expressão. Para colmatar esta dificuldade, foi colocado um espelho na parede da sala de aula, em que o aluno se pode ver e autocorrigir a sua expressão seguindo o modelo da docente.

Esta estratégia mostrou ser frutífera, pois possibilitou ao Aluno A associação da expressão ao gesto e realizar a sua produção da história de forma mais autónoma. O espelho também permite que o aluno se habitue com a sua própria imagem para proceder à gravação de vídeos de forma mais autónoma e com a naturalidade possível.

Apesar da sua evolução neste sentido, surgiu a necessidade de trabalhar a sua literacia de uma forma mais funcional, já que o aluno memoriza e associa corretamente muitos gestos, no entanto não os usa na comunicação real com a comunidade. Mesmo quando identifica as expressões nos colegas ou nas pessoas da comunidade, não realiza o enunciado de forma espontânea.

Figura 6
Boneco de crochet sensorial relativo à emoção "medo".



Figura 7
Gesto PRETO.



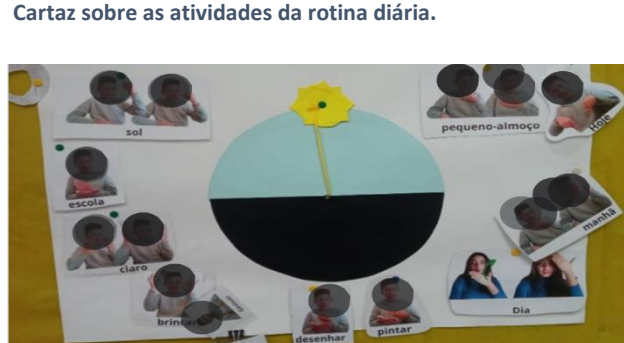
Figura 8
Gesto MEDO.



6.3 A AUTONOMIA NA COMUNIDADE

Apesar dos bons resultados retirados dos materiais bilingues e multimodais que foram realizados, surgiu a necessidade de privilegiar e desenvolver o conceito de literacia funcional adaptada à LGP. A aplicação do vocabulário aprendido em sala de aula nas rotinas do quotidiano passou a ser o objetivo primordial.

Figura 9
Cartaz sobre as atividades da rotina diária.



Numa base diária, foi realizado um levantamento das rotinas do aluno na escola, e foram criadas oportunidades para o aluno movimentar-se de forma independente e autónoma no espaço escolar. Algumas atividades – comprar as senhas, buscar o cartão e passar o cartão escolar – foram realizadas de forma simples e prática pelo aluno depois da repetição da rotina e do vocabulário associado.

Após avaliar a situação e a aprendizagem, percebeu-se que o aluno tinha mais facilidade em associar os conceitos depois de sair da escola e contactar com a realidade da comunidade.

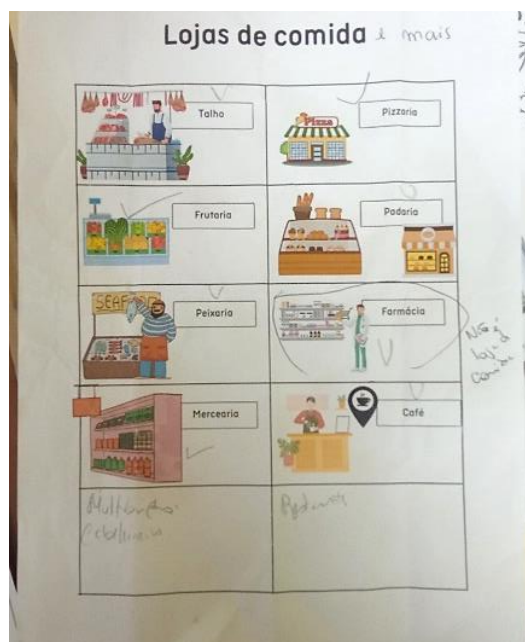
Para isso, depois de recolhidas as devidas autorizações, foi realizado um roteiro de visita à cidade de Leiria, com alguns dos serviços e lojas para o aluno identificar. Locais tais como talho, pizzaria, frutaria, mercado, padaria e pastelaria, peixaria, farmácia, mercearia foram escolhidos para visitar. O aluno visitou também alguns serviços, tais como o multibanco e o correio.

O objetivo da atividade é realizar um glossário dos gestos de cada local bem como a sua funcionalidade. Depois de imprimir todo o material fotográfico, foi realizada uma colagem do caminho que o aluno percorreu com os respetivos gestos bem como a gravação do relato da viagem. Com recurso ao GRID, o Aluno Assinalou as atividades que realizou na sua visita.

Figura 10
Percurso percorrido e lojas visitadas em LGP.



Figura 11
Itinerário e vocabulário da Saída de Campo.



Depois de analisar a gravação que a docente realizou, notou-se uma maior confiança na produção dos gestos e uma maior compreensão da atividade.

Algum tempo depois, foi realizada uma saída ao *Shopping*, um local com vários estímulos visuais e muita interação com a comunidade. Para isso, foi realizado um plano de viagem para escolher um autocarro, comunicar com o motorista e proceder ao pagamento do bilhete da viagem. Apesar de ser uma situação nova, o aluno demonstrou boa capacidade de interação com os agentes externos. Realizou atividades que envolviam o vocabulário gestual: TIRAR.SENHA, ESCOLHER, PAGAR, entre outros. ‘

Figura 12
Identificação do percurso do autocarro e pagamento.



Figura 13
Identificação do percurso do autocarro e pagamento.



Figura 14

Pedido autónomo através de mímica e identificação do gesto CROISSANT.



Esta visita foi documentada pela docente para ser analisada em sala de aula, foi elaborado um vídeo com as atividades e o aluno explicou em LGP a sua saída da escola.

Identificou com facilidade cada lugar dos serviços da comunidade, sempre a partir da pergunta da docente. O aluno mostrou grandes dificuldades na formação de frases e utilização de verbos, apesar de mostrar saber os gestos associados às ações.

A partir da identificação dessa vulnerabilidade na aprendizagem, foram realizadas conversas em LGP, para fomentar a formação de frases a partir de imagens. Recorrendo a vídeos e imagens da plataforma *Twinkl*, foi realizado um sistema de imagens no GRID, para que o aluno identificasse os gestos e pudesse mais tarde formar enunciados complexos. Esse ponto de partida visual, foi bastante benéfico para a criação de jogos, conversas, vídeos baseados nas imagens que identificavam pessoas, ações, objetos e lugares.

Figura 15

Exercícios de formação de frases.



6.4 CARTÕES DE COMUNICAÇÃO

O desenvolvimento da autonomia do aluno mostrou ser um processo contínuo e complexo, no entanto, houve algumas melhorias na deslocação do aluno pelos espaços escolares.

A maior lacuna comunicativa é a falta de expressão de necessidades, tais como, comer, ir à casa de banho, frio ou alguma outra que o aluno tenha. Portanto, para tentar colmatar esta situação foram desenvolvidos cartões de comunicação para o aluno ter consigo e poder usar para se comunicar com os auxiliares, professores e pares.

Os cartões de comunicação são recursos visuais que facilitam a interação e a expressão de ideias e sentimentos. Consistem em imagens, palavras ou frases que ajudam na comunicação, especialmente para pessoas com comunicação não-verbal ou dificuldades na linguagem. Esses cartões são utilizados em contextos educacionais, terapêuticos e sociais, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Foram selecionados os conceitos chave para colocar nos cartões e proceder à introdução da interação comunicativa do aluno com os outros.

Nestes cartões de comunicação bilingues, os gestos para o verso do cartão foram editados e escolhidos pelo aluno para haver uma maior familiarização aquando da sua utilização.

Quando utilizados com frequência e introduzidos na rotina do aluno, são uma ferramenta valiosa para melhorar a interação social e a compreensão.

Figura 16
Cartões de comunicação da plataforma Twinkl.



Figura 17
Realização dos cartões adaptados aos espaços e atividades escolares no Canva.

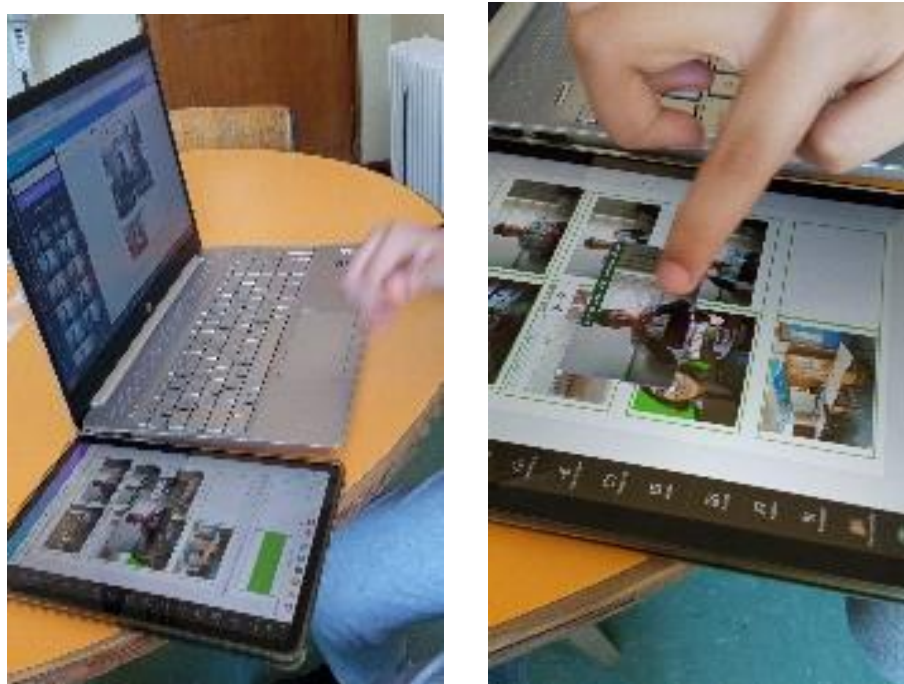


Figura 18
Cartões plastificados



6.4.1 O ALUNO NO CONTEXTO FAMILIAR

Como já abordado na análise aos dados recolhidos na entrevista à mãe do aluno A, entendemos que é de grande importância a imersão do aluno na língua para que através do contacto com a LGP, possa entender a possibilidade de se expressar na sua língua. O contacto escola-família foi vantajoso, no qual a encarregada de educação do aluno mostrou a sua surpresa em relação ao facto do aluno mostrar de forma espontânea os cartões relativos às atividades que realiza em casa.

Depois da utilização dos cartões de comunicação para facilitar a autonomia e a expressão do aluno, a mãe revela que perspetiva esses materiais como positivos e úteis. Estes cartões ajudam o filho a cumprir pequenas tarefas e reforçam a sua independência, um progresso que ela valoriza.

Figura 19

Cartões de comunicação com imagens do GRID e o gesto realizado pelo aluno.



A antecipação e o reforço das aprendizagens de sala de aula no contexto familiar fomentam e potenciam a consolidação dos temas e ajudam o aluno a entender a relação dos gestos aos conceitos reais, quer na escola, quer em casa.

O maior desafio neste material veio a ser o facto de o aluno poder perder ou esquecer facilmente dos cartões, o que prejudicou a sua utilização.

7. REFLEXÕES SOBRE O CASO

Para se poder refletir acerca das atividades levadas a cabo com o Aluno A, decidimos realizar um questionário dirigido a docentes de LGP (Anexo 6), pelo que a sua análise revela informações importantes sobre as práticas, os desafios e as estratégias adotadas por docentes ao ensinar Língua Gestual Portuguesa (LGP) a alunos surdos com necessidades educativas específicas e adaptações curriculares significativas.

Todos os professores que responderam ao questionário e que indicaram já ter trabalhado com alunos surdos com necessidades educativas adicionais, mencionaram ter tido experiência com crianças com Trissomia 21, Perturbação do Espectro Autista (PEA), Transtorno de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de *Waardenburg*.

Os dados recolhidos sublinham a necessidade de abordagens pedagógicas diversificadas e ajustadas para alunos surdos com uma combinação de desafios cognitivos e comportamentais, requerendo aos professores competências e recursos adaptados.

No que se refere às estratégias para criar materiais bilingues e multimodais com adaptações curriculares significativas, as respostas indicam um foco em materiais sensoriais, visuais e apelativos para captar o interesse dos alunos e adequar-se às suas especificidades. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), jogos, imagens e apresentações visuais são amplamente utilizadas, refletindo uma adaptação visual e interativa que facilita a compreensão e a aprendizagem da LGP.

É evidente que há um esforço em personalizar os materiais de acordo com as preferências e necessidades de cada aluno, o que contribui para uma maior motivação e inclusão no processo de ensino.

Quanto aos principais desafios no ensino de LGP a alunos com medidas adicionais, os professores mencionam que a aceitação por parte das equipas e das direções escolares constitui um desafio significativo. A desvalorização da surdez em detrimento de outras necessidades, segundo um dos respondentes, resulta no encaminhamento dos alunos para outras unidades educativas, ignorando a importância da LGP para esses estudantes.

Outras complexidades identificadas incluem a simplificação de conteúdos e a necessidade de diversificar continuamente as atividades para manter o foco e a atenção dos alunos, bem como a motivação para cumprir o currículo com adaptações. Estes

desafios refletem o esforço adicional que os docentes necessitam de fazer para integrar os conteúdos de LGP em contextos inclusivos e significativos para os alunos.

Para abordar o domínio de literacia em LGP para alunos com adaptações curriculares significativas, os professores recorrem a métodos como histórias em LGP, jogos didáticos, saídas de campo e associação de vocabulário visual. Essas estratégias indicam uma abordagem prática e experiencial, onde os alunos podem aprender através da vivência e da interação com materiais visuais e gestuais, o que é essencial para promover a literacia funcional em LGP. A utilização de histórias e jogos é particularmente interessante, pois permite trabalhar o vocabulário e a compreensão da LGP de maneira lúdica e envolvente.

Quanto aos ciclos de escolaridade dos alunos surdos com necessidades específicas, as respostas mostram que os professores têm experiência com alunos de todos os ciclos escolares, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Esta diversidade etária representa um desafio acrescido, uma vez que os materiais e as abordagens necessitam de ser adaptados ao nível cognitivo e ao desenvolvimento de cada faixa etária, o que implica um conhecimento abrangente das necessidades e uma grande capacidade de adaptação.

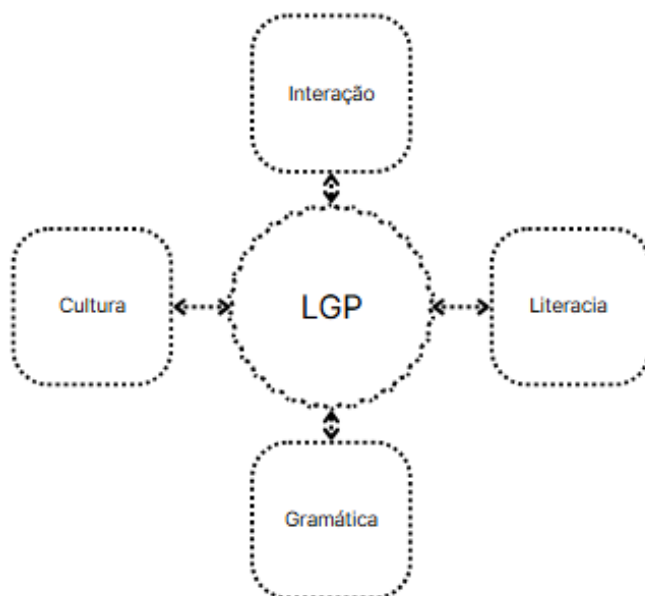
No domínio da avaliação, esta é realizada através de grelhas de observação, fichas de trabalho e, em alguns casos, vídeos-resumo e fichas de avaliação. A grelha de observação parece ser uma escolha comum, o que é adequado para uma avaliação qualitativa e contínua do progresso dos alunos, observando o seu envolvimento, compreensão e desenvolvimento de competências em LGP. A utilização de vídeos e fichas de avaliação sumativa pode indicar uma tentativa de captar tanto a produção gestual dos alunos quanto a sua compreensão escrita, atendendo ao objetivo de desenvolver a literacia bilingue.

Este questionário revela que os docentes enfrentam desafios significativos ao ensinar LGP a alunos com necessidades educativas específicas e adaptações curriculares. Os obstáculos incluem não só a aceitação e apoio por parte das direções escolares, mas também a necessidade de materiais diversificados e personalizados que atendam às diferentes especificidades dos alunos. No entanto, os docentes demonstram um compromisso com a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e com o desenvolvimento de materiais sensoriais e interativos. A avaliação qualitativa, realizada

principalmente através de observação direta, é essencial para acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. Esta análise indica uma necessidade de apoio institucional mais robusto e uma maior colaboração interdisciplinar para promover a inclusão eficaz de alunos surdos no currículo da LGP.

O Currículo da LGP integra quatro áreas nucleares que se relacionam entre si, e são interdependentes. Apesar do foco na Literacia, quando utilizamos estratégias nas quais possamos fomentar a interação do aluno nos diferentes contextos, a perceção da língua gestual como um motivo de orgulho e o uso do vocabulário variado, podemos potencializar as aprendizagens dos alunos, mesmo que estes tenham medidas adicionais.

Figura 20
Áreas nucleares do currículo da LGP.



Na prática, as estratégias utilizadas para alunos com as especificidades do deste estudo de caso têm alguns pontos em comum com as utilizadas para alunos com outras Necessidades Educativas Específicas, ainda que aplicadas no ensino da LGP. São estas:

- GRID – pelo uso de plataforma de comunicação alternativa através ícones e gestos que promovem o trabalho de compreensão e interpretação de histórias em LGP.

- Vídeos de histórias em LGP – pela dificuldade de compreensão de algum vocabulário e ideias expressas em LGP, aplicou-se o uso destas partes em práticas quotidianas – ensino para a vida / didática funcional.

- Realização de saídas de campo para a realização de mapas de vocabulário, a fim de adquirir uma noção das atividades em sociedade e fomentar a autonomia.

7.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Ao realizar uma análise dos objetivos e resultados do estudo deste caso específico com o Aluno A, percebemos que ao longo do ano letivo houve uma evolução de alguns aspetos cruciais.

Através do uso de estratégias que fomentam a autoconfiança, o aluno demonstrou melhorias na sua relação com a câmara e com a forma como via o seu próprio trabalho. Por exemplo, no início do ano, o aluno demonstrava uma aversão à visualização da sua própria imagem quando realizava fichas ou vídeos em LGP. Com o tempo, à medida que houve um aumento dos vídeos realizados, o aluno entendeu que era capaz de criar materiais e concluir tarefas, o que foi favorável à sua aprendizagem na realização de vídeos e trabalhos que utilizam as novas tecnologias. O recurso a plataformas intuitivas, como o *Canva*, o Aluno A aprendeu a seguir instruções e desenvolveu as atividades em menos tempo.

A saída do contexto escolar como ponto de partida mostrou ser uma estratégia com bons resultados, pois o aluno pode perceber como funcionam os serviços da cidade e mais tarde analisar esses dados recolhidos na sala de aula. Este exercício pretende desenvolver a autonomia de forma funcional enquanto o Aluno A aprende o vocabulário relativo aos serviços.

Apesar do diagnóstico vago e não especificado do Aluno A, notamos que a implementação de rotinas com atividades previsíveis e imutáveis teve resultados muito positivos. A realização de atividades repetidas, tais como a compra de senhas num dia específico ou a identificação e escrita da data assim que a aula começa, tiveram um efeito bastante produtivo no Aluno A. Ele desloca-se no espaço escolar entre salas e atividades pois possui um horário com os ícones nos quais ele se guia.

A comunicação escola-família desenvolveu-se de forma mais estreita e aberta, o que resultou num melhor reforço e antecipação das aprendizagens em contexto escolar,

já que através dos cartões de comunicação, materiais com os dias da semana e ícones facilmente reconhecidos, o aluno entendeu de forma básica as relações entre as atividades realizadas na rotina diária.

A articulação entre todos os elementos da equipa educativa é fundamental, entre professora de LGP, professores do Ensino Especial, técnicos, intérpretes entre outros. A consistência e repetição mostrou ser a chave para uma aprendizagem efetiva para o aluno.

No entanto, foram observados alguns objetivos que ainda não foram atingidos e que podem causar frustração, bem como dificuldades na consolidação das práticas diárias de forma autónoma e no processo ensino-aprendizagem da LGP:

-O aluno revelou não ser capaz de generalizar os conhecimentos complexos, aplicar de forma espontânea os conhecimentos prévios, e possuir pensamento abstrato. Há também uma dificuldade na transferência de conceitos entre conceitos parecidos ou familiares. Notam-se lacunas na confiança na sua própria língua gestual já que, numa situação de diálogo, não realiza produção gestual sem a confirmação do adulto, apesar de o fazer quando grava conteúdos gestual de forma autónoma.

-Apesar de haver avanços na sua autonomia, o seu percurso é marcado por muitas inconsistências e alguns recuos, até. Nem todas as épocas são iguais, e há circunstâncias que mudam na vida do aluno e podem até causar um esquecimento de conteúdos que previamente estavam consolidados. O facto de o aluno não expressar vontades, desejos e opiniões é um fator dificultador das aprendizagens. Estas dificuldades podem também estar associadas ao atraso no desenvolvimento que pode ser uma consequência da sua deficiência intelectual.

-A falta de materiais específicos para a utilização com alunos com estas particularidades, levam a alguma frustração sentida pela docente, bem como uma procura exaustiva de alternativas para a prossecução das aprendizagens. Requer uma maior preparação de materiais numa forma de tentativa-erro, priorizando as atividades lúdicas e os estímulos visuais. Há a necessidade de criação de muitos materiais específicos e direcionados para o aluno, sendo um trabalho muito solitário, trazendo dúvidas e incertezas à docente de LGP.

-O estudo de histórias em LGP e o aprofundamento de temas mais teóricos por si só revelou-se infrutífero, talvez pela falta de conhecimento de língua do aluno, ou pela

lacuna significativa na perceção e compreensão do ambiente circundante, o que pode comprometer sua capacidade de interagir de forma plena com os estímulos e situações ao seu redor. Ou devido à inexistência de iniciativa a fim de comunicar com os pares. Apesar disso, o aluno melhorou alguns aspetos da sua expressão e ficou algum vocabulário.

Resultado de um diagnóstico pouco específico do aluno, há diversos fatores alheios ao docente e que causam atraso e inconsistências no desenvolvimento do processo educativo. Deste modo, o docente está numa avaliação contínua do que o aluno consegue e não consegue, um processo demorado e sujeito a muitas mudanças.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a fim de organizar as práticas realizadas ao longo deste estudo de caso, apresentamos um manual de boas práticas para o ensino da literacia da LGP para alunos surdos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem. Esta reflexão visa oferecer uma base para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inclusivas que promovam simultaneamente a autonomia dos alunos surdos e a aplicação de materiais e metodologias inovadoras.

No âmbito das estratégias de ensino, destaca-se a relevância de recorrer a materiais visuais e interativos que despertem o interesse dos alunos e facilitem a compreensão dos conteúdos. Recursos sensoriais e atividades dinâmicas, como jogos e apresentações digitais – por exemplo, através de ferramentas como *PowerPoint* e *Canva* –, têm-se revelado meios eficazes para criar ambientes de aprendizagem cativantes e enriquecedores. Paralelamente, a personalização dos materiais, considerando os interesses e as necessidades específicas de cada aluno, assume um papel essencial para assegurar o envolvimento ativo e o sucesso no processo educativo.

Figura 21
Esquema de conceitos sobre as Estratégias Educativas a implementar.



As histórias em LGP, dependendo do nível linguístico do aluno surdo, oferecem uma oportunidade para trabalhar vocabulário, gramática e compreensão de forma

acessível e envolvente, facilitando a conexão dos alunos com os temas explorados. A utilização de ferramentas como o GRID, enquanto suporte pedagógico, potencia ainda mais este processo, ao permitir associar a LGP à ao ícone e à linguagem escrita, promovendo assim a compreensão e a autonomia dos alunos. A conceção de materiais adaptados, como fichas interativas e quadros visuais que integrem vocabulário gestual e palavras escritas, reforça a dimensão inclusiva do ensino e contribui para a aquisição de competências de forma prática e efetiva.

A autonomia dos alunos constitui uma prioridade transversal a todo o processo educativo. A criação de rotinas que incentivem a aprendizagem independente, como a organização de materiais e a execução de tarefas práticas no dia a dia, é essencial para o desenvolvimento de competências fundamentais. Estes materiais passam, por exemplo, pela criação de calendários com ícones e gestos, painéis de atividades e rotinas, e horários com imagens dos sítios nos quais o aluno deve ir e as respetivas horas.

Além disso, a introdução de responsabilidades graduais, tanto em contextos escolares como comunitários, promove a confiança e as competências funcionais dos alunos. O acompanhamento contínuo do progresso, através de grelhas de observação e feedback regular, permite ajustar as estratégias pedagógicas de forma eficaz, garantindo a promoção de uma autonomia sustentável.

Atividades práticas, como o cultivo na horta ou a realização de tarefas noutras espaços exteriores, desempenham um papel significativo no reforço da aprendizagem empírica. Estas atividades não só ampliam o vocabulário em LGP, por meio da associação direta a experiências concretas, como também estimulam as capacidades sociais e motoras dos alunos. A interação num ambiente prático promove o trabalho colaborativo e o desenvolvimento do senso de responsabilidade, enquanto estabelece uma ligação tangível entre a linguagem gestual e a aplicação prática dos conceitos apreendidos.

A colaboração entre a professora de LGP, técnicos especializados e outros docentes é crucial para assegurar o sucesso do processo educativo. A criação de uma comunidade educativa coesa, onde as necessidades dos alunos sejam abordadas de forma integrada, revela-se indispensável.

Reuniões frequentes para o planeamento conjunto, partilha de observações e reajuste de estratégias pedagógicas garantem que os objetivos definidos sejam claros e alcançáveis. A construção de um diário de bordo com registo de estratégias, práticas

implementadas e respetivos resultados facilita a uniformização e a continuidade na aplicação de metodologias eficazes.

Este conjunto de práticas evidencia a importância de um esforço conjunto para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade. Através da aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas, do reforço da autonomia dos alunos e da colaboração entre profissionais, é possível proporcionar aos alunos surdos com adaptações curriculares significativas um percurso educativo que respeite as suas especificidades, fomente a sua independência e promova a sua integração plena na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Afonso, C. (2010). Afinal é uma língua!... A importância dos Estudos dos linguistas. *Surdosnotícias nº4*, p. 4.
- Almeida, M. J. (2007). *A criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia*. Universidade de Aveiro.
- Almeida, M. J. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Medi@ções*.
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e Inserção Social. Em *Análise Psicológica*, 3 (XX) (pp. 373-378).
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. R. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Baptista, M. M. (9 de março de 2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. *EXEDRA*, p. 199.
- Boldo, J., & Schlemper, M. D. (2018). LITERATURA SURDA: UMA QUESTÃO DE CULTURA E IDENTIDADE. *Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza*, v.4, n.7, pp. 79-92.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). PROGRAMA CURRICULAR DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA. (M. D. EDUCAÇÃO, Ed.) *EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO BÁSICO*.
- Carneiro, J. M. (2021). *A interação Linguística entre alunos Surdos com Perturbação do Espectro do Autismo e alunos ouvintes numa EREBAS*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Departamento de Formação em Educação Especial e Psicologia, Porto.
- Carvalho, C. (2013). *A NARRATIVA EM CRIANÇAS SURDAS: PAPEL DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett , Departamento de Ciências da Educação, Lisboa.
- Carvalho, P. V. (2012). Educação Bilingue para Surdos: Uma Experiência Portuguesa. *XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES*.
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na língua gestual portuguesa: unidade suprasegmental. *EXEDRA Revista Científica*, pp. 57-68. Obtido em 02 de outubro de 2024, de <https://exedra.esec.pt/docs/01/57-68.pdf>
- Correia, I. (2014). Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos . *Exedra: Revista Científica - Educação e Formação - Nº. 9*, pp. 159-172.

- Correia, I. S., Santana, N. A., & Silva, R. C. (2020). Duas Línguas e Duas Interlínguas? Influência do Português na Língua Portuguesa de Sinais. Em L. d. Moutinho, R. L. Coimbra, & A. G. Bautista, *Línguas Minoritárias e Variação Linguística* (pp. 91-117). UA Editora. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/29915>
- Correia, I., & Silva, R. C. (2023). Breves considerações sobre a Expressão Não Manual na Língua Gestual/de Sinais Portuguesa. *Revincluso Revista Inclusão & Sociedade*, 3(1). Obtido de <https://doi.org/10.36942/revincluso.v3i1.901>
- Llenas, A. (2017). *O Monstro das Cores* (13ª ed.). Nuvem de Letras.
- Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.
- Ornelas, S. d. (2023). *A gramática em LGP: análise e materiais didáticos*. Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, Departamento de Formação de Educadores e Professores.
- Prata, M. I. (1980). *Mãos que falam*. Lisboa: D.G.E.B.
- Quadros, R. M., & Finger, I. (2007). *TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM*.
- Rosa, F., & Karnopp, L. B. (2011). *O Patinho Surdo* (2ª ed.). Editora da ULBRA.
- Santos, E. (2024). *Atividades de motivação à LGP a ouvintes*. Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa , Departamento de Formação e Educação de Professores, Coimbra.
- Santos, N. L., & Gomes, I. (2004). Literacia: da escola ao trabalho. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, pp. 169-177. Obtido em 10 de setembro de 2024, de <http://hdl.handle.net/10284/636>
- Silva, R. C. (2023). *Para além das mãos: a expressão não manual na Língua de Sinais Portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora , Instituto de Investigação e Formação Avançada , Évora.
- Sousa, F. V. (2019). Breves notas a propósito de idiosincrasias culturais da Língua Gestual Portuguesa. *Medi@ções. Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 7(1), pp. 18-27. Obtido em 10 de setembro de 2024, de <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=504>
- Sousa, F. V. (2021). *Língua Gestual Portuguesa: História, Sociolinguística e Política Linguística*. Lisbon International Press.

- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2017). Alfabetização e numeramento em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Resumo de Políticas 7 do UIL*, (p. 2).
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154 - 164. Ministério da Educação. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928. Presidência do Conselho de Ministros. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro. (1997). Capítulo III: Direitos e deveres culturais. Artigo 74º Ensino, ponto 2, alínea h. Assembleia da República. Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>

ANEXOS

Anexo 1- Planificação anual de LGP para o 6º ano.



Agrupamento de Escolas D. Dinis
Subdepartamento LGP (grupo 360)



ADAPTAÇÕES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS
(DL n.º 54/18 de 6 de julho, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - artigo 2.º, alínea b)



Agrupamento de Escolas D. Dinis
Subdepartamento LGP (grupo 360)



Estudo da Língua (vocabulário)	A alimentação	Identificar alguns alimentos em LGP. Associar imagens dos alimentos aos respetivos gestos.
Estudo da Língua (vocabulário)	Supermercado	Identificar os artigos que gosta de comprar no supermercado em LGP. Associar os gestos às imagens dos artigos.
Estudo da Língua (vocabulário)	O Natal	Identificar os gestos alusivos ao Natal. Associar imagens alusivas ao Natal aos respetivos gestos.
Estudo da Língua (vocabulário)	Material Escolar	Identificar o material escolar em LGP. Associar imagens do material escolar aos respetivos gestos.
Estudo da Língua (vocabulário)	Os animais	Identificar alguns animais em LGP. Associar imagens de alguns animais aos respetivos gestos.
Interação (produção e compreensão gestual)	Questões	Responder a perguntas simples em LGP – interação pergunta/resposta.
Estudo da Língua	Noções de Quantidade (muito, pouco)	Identificar os gestos de "muito" e "pouco" Relacionar a quantidade aos respetivos gestos.
Interação (produção e compreensão gestual)	A higiene pessoal	Identificar os gestos sobre a higiene pessoal Associar os gestos às imagens sobre a higiene pessoal. Colocar por ordem sequências de imagens sobre a higiene pessoal.
Interação (produção e compreensão gestual)	Emoções (Contente, triste, zangado, medo, calma)	Identificar os gestos sobre algumas emoções. Associar imagens sobre as emoções aos gestos.
Estudo da Língua (vocabulário)	O Vestuário	Identificar os gestos sobre algum vestuário. (Verão, Inverno, Primavera)

Disciplina LGP Docente Marta Bernardo

DOMÍNIO/ÁREA DE COMPETÊNCIAS	Conteúdos	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AValiação (final de ano)*
Interação (produção e compreensão gestual) LGP; Comunidade e Cultura Interação (produção e compreensão gestual) Estudo da Língua (gramática)	Nomes gestuais	O aluno deverá ser capaz de: Identificar o seu nome gestual, o dos seus colegas e professores. Associar os nomes gestuais às fotografias dos colegas e professores.	
		Identificar os gestos dos membros mais próximos da sua família. Associar os gestos às fotografias dos membros da sua família.	
	Feminino e Masculino	Identificar os gestos para diferenciar os géneros.	
	As cores	Identificar as cores em LGP. Associar as cores aos respetivos gestos. Associar os gestos das cores a objetos com cores iguais.	
Estudo da Língua (vocabulário)	Estações do ano	Identificar as diferentes estações do ano em LGP. Associar as estações do ano aos respetivos gestos.	



Agrupamento de Escolas D. Dinis
Subdepartamento LGP (grupo 360)



Estudo da Língua (vocabulário)		Associar os gestos às imagens sobre o vestuário. Identificar a sua roupa e a dos colegas.
Interação gestual	As divisões da Casa	Identificar os gestos sobre as divisões da casa. Associar os gestos às imagens sobre as divisões da casa.
Estudo da Língua (vocabulário)		
Estudo da Língua (vocabulário)	Os transportes	Identificar os gestos sobre os transportes. Associar os gestos às imagens sobre os transportes.

Código de avaliação: consegue claramente (CC); consegue (C); consegue com dificuldade (CD); não consegue (NC)

A docente de LGP
Marta Bernardo

Anexo 2- Planificação O Patinho Surdo de Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp.



Planificação 6º ano

O Patinho surdo

Áreas nucleares	Competências	Percurso de Aula	Recursos	Duração
Interação em LGP	- Reter e reproduzir informação, no seu todo ou de forma seletiva, de acordo com um determinado objetivo;	O professor mostra o habitat natural dos patos na vida real. Reflete sobre as imagens com o aluno. O professor apresenta a história através das imagens, reconta em LGP. Pergunta sobre a história ao aluno à medida que o aluno folheia a história para rever os conceitos e os gestos do vocabulário relacionado com a história. O professor realiza uma maquete com materiais reciclados em que o aluno tem um papel ativo na recriação e dramatização da história.	História em pdf, "O patinho Surdo" de Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/10/patinho-surdo.pdf	Atividade contínua dependendo do ritmo da turma. - 2 semanas.
Literacia em LGP	- Visionar história "O patinho Surdo". - Conseguir associar o real ao imaginário.	O aluno realiza o resumo da história em vídeo de forma de vídeo. No vídeo, o aluno realiza cartões de vocabulário e o professor plastifica.	Computador	
Estudo da Língua	- Aprender o vocabulário associado à história.		Material de desgaste, cola e tesoura.	
LGP, Comunidade e Cultura	- Conhecer personagens Surdos		Material reciclado. Máquina plastificadora.	

Anexo 2.1 – Cartaz com léxico da história.



Anexo 3- Planificação da história “Monstro das Cores” e léxico abordado.

Planificação 6º ano - Monstro das Cores

ÁREAS NUCLEARES	COMPETÊNCIAS	PERCURSO DE AULA	MATERIAIS	DURAÇÃO
Interação	Desenvolver a expressão espontânea.	1. Visualização do reconto da história em LGP no formato digital. 2. Realizar os gestos da história, com recurso a imagens. 3. Incluir perguntas na dramatização da história tais como: Como é que o monstro está? Imprimir e recortar os gestos “alegria”, “amarelo”, “azul”, “tristeza”, “vermelho”, “raiva”, “preto” “medo”, “verde”, “calma” e “amor”. 4. Recriar a história em LGP e gravar. 5. Realizar um cartaz.	Livro “O monstro das cores”, Anna Llenas	2 a 3 tempos
Estudo da língua	Desenvolver o vocabulário em relação às cores e aos sentimentos.		Cartolina. Computador. Material de desgaste. Impressora	
Literacia	Utilização de diversos recursos para abordar a história.			



CORES	EMOÇÕES
PRETO	MEDO
AMARELO	FELIZ
ROSA	AMOR
VERMELHO	RAIVA
VERDE	CALMA
AZUL	TRISTE

Anexo 4- Planificação Cartões de Comunicação.

Planificação 6º ano

Cartões de comunicação com a família

Áreas nucleares	Competências	Percurso de Aula	Recursos	Duração
Interação em LGP	Saber utilizar a LGP para realizar pedidos, manifestar vontades e comunicar com a família.	O professor irá disponibilizar ao aluno um modelo de cartões e mostra o exemplo de como se deve preencher a grelha. O professor procura uma imagem de uma ação realizada no quotidiano e o aluno realiza a fotografia do gesto.	Computador, Cartão	Atividade contínua dependendo do ritmo da turma. - 1 semana, aproximadamente 4 a 5 tempos.
Literacia em LGP	Utilizar métodos imagem-gesto para comunicar e atingir a autonomia. Saber realizar cartões de comunicação.	Repete este processo até ter terminado. Depois, o professor irá realizar o corte e a plastificação dos cartões.	Máquina e folhas de plastificação.	
Estudo da Língua	- Aprender o vocabulário relativo às ações realizadas no seu contexto familiar.	O professor joga um jogo para o aluno associar a imagem que vê ao gesto. Para isso, deve fazer o gesto para retirar um cartão. Ganha quem tiver mais cartões.	Tesoura e material de desgaste.	
LGP, Comunidade e Cultura	Ter gosto pela LGP.	Assim que a atividade estiver concluída, o professor irá juntar os cartões e entregar ao aluno para comunicar com a sua mãe ou família.		

Anexo 5- Entrevista à Encarregada de Educação.

Perguntas		Respostas da entrevistada
Experiência e reações iniciais	Como reagiu quando soube da surdez do seu filho pela primeira vez?	Terrivelmente, muito mal. Não, não aceitei... Ele nasceu ouvinte, de repente eu descobri que ele não ouvia, coloquei numa escolinha, e na escolinha calhou de ter duas professoras, que uma era mãe de um surdo e outra era tia de um surdo, de uma surda. E elas me chamaram e falaram, falaram, olha, ele é autista ou ele é surdo, porque a gente chama ele e ele não tem resposta nenhuma. E a gente ficou pensando também, por ele ser filho único, que talvez não ligasse. E elas me chamaram e falaram, falaram, olha, o é autista ou ele é surdo, porque a gente chama ele e ele não tem resposta nenhuma. E nós ficamos pensando também, por ele ser filho único, que talvez não ligasse. É melhor você fazer o exame. Foi quando eu fiz. Eu já estava com dois anos e meio, por aí. E aí descobri que ele era surdo. Surdo severo
	Quais foram seus sentimentos e preocupações iniciais?	Ah, de como que ia ser pra ele no mundo. Comigo ia dar tudo certo, porque sou a mãe, mais o que seria para ele depois?
	Houve algum desafio específico que você enfrentou ao lidar	A surdez que já tinha um diagnóstico e eu tenho muitas dúvidas que ele possa

		com a surdez do seu filho?	ter um autismo, nem que seja leve, mas eu não tenho nenhum diagnóstico pelos médicos, então desde o Brasil que eu tento, mas não consegui. É um desafio muito grande, porque no dia a dia a gente sabe que existe alguma coisa a mais, mas você não tem, tá com as mãos atadas, como que resolve isso sem um relatório médico?
Suporte e recursos:		Quais recursos ou serviços foram mais úteis para si e seu filho?	Aqui em Portugal todos. A escola tem sido um apoio muito grande. Ele chegou aqui e não entendia nada, nada. E aqui, por mais que tenha estado lento, mesmo assim ele já cresceu muito, progrediu muito.
		Existe algum recurso que gostaria de ter disponível para as necessidades do seu filho?	Eu não sei, eu na verdade nem sei. Eu sei que ele precisa muito de ajuda, muito, muito, muito. Acho que se eu tivesse dinheiro, ele vivia na escola com um terapeuta da fala, com língua gestual, mas infelizmente eu não tenho. Então, eu sei que ele necessita muito, mas eu não tenho nem ideia de como seria um outro tipo de ajuda, porque..
Educação e comunicação		Como tem sido a experiência de seu filho na escola?	Eu acredito que para ele seria melhor, talvez tivesse mais amigos, porque aqui, na escola ele passou (1º ciclo), ele tinha, aqui não tem. Sinto que ele anda sozinho. Fora aquilo que ele precisa, que é uma situação específica, a experiência tem sido boa.

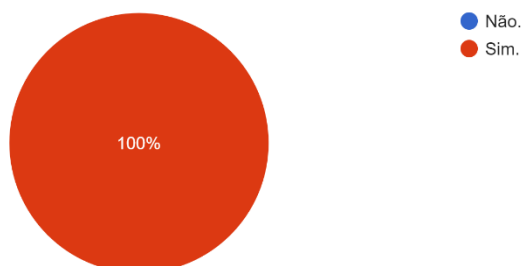
	Como é a comunicação com o seu filho no contexto familiar? Utiliza a Língua Gestual?	É, tem coisas que é um pouco difícil ainda. Utilizo poucas coisas e gostava de aprender mais.
	Quais os gestos que mais usa em casa com o seu filho?	Gestos do dia a dia de comida, algumas comidas que eu não sei falar... por exemplo, ovo tenho que mostrar... É mais isso, no dia a dia, tem coisas que ainda não sei... tenho de mostrar, digo “vamos fazer isso”.
	Na escola, estamos a desenvolver cartões de comunicação para facilitar a autonomia do aluno na escola e em casa, considera estes recursos úteis?	Para mim e para ele tem sido muito bom, Tipo agora eu precisava mandar um dinheiro da pizza, aí eu mostrei a professora para que entregue o dinheiro. Ele falou que demorou, mas na última semana ele mostrou a professora e entregou o dinheiro. Foi bom. Que ele me disse.
	Considera que a escola está a corresponder a todas necessidades de desenvolvimento e à especificidade de aprendizagem do seu filho?	Todas não.
Desenvolvimento e bem-estar	Existiu alguma evolução na interação do seu educando com a comunidade durante este ano letivo?	Sim. Sim.
	Quais são suas esperanças e expectativas para o futuro de seu filho?	Que ele tenha uma profissão, algo que ele goste de fazer.

		Há alguma coisa que acha que ele gosta de fazer, cozinhar ou algo mais?	Acho que ele gosta de pintar. Eu em casa até digo: vai lavar os pratos.. ele come e não lava, mas na escola ele lava.. porque não lava aqui em casa?
Metas e expectativas		Que tipo de suporte ou desenvolvimento espera para ele ao longo do tempo?	(Emociona-se) Não, agora eu ainda não sei, é um dia de cada vez, para eu não ficar tão ansiosa, porque ansiedade é ...duro..., você quer prever uma coisa que não está nas nossas mãos. Eu e você pode achar que ele não consegue fazer algo e ele até consegue. Então não posso impor algo agora. Vamos fazer assim vai ser bom...
		Especificamente, agora a sua prioridade é desenvolver qual área com o seu filho?	A autonomia, porque a autonomia é tudo. Porque uma hora posso não estar mais aqui. Nós nunca queremos que isso aconteça. Mas uma hora acontece.

Anexo 6- Resultados do questionário.

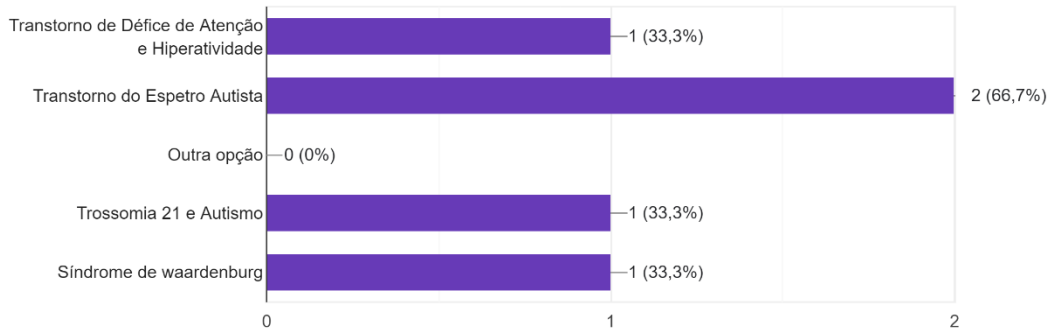
Ao longo da sua carreira docente, contactou com alunos Surdos que possuem algum tipo de necessidade educativa específica associada ?

3 respostas



Se respondeu sim, indique qual a necessidade específica.

3 respostas



Que estratégias usa para criar materiais bilingues para alunos surdos com Adaptações Curriculares Significativas?

3 respostas

Mais sensoriais, mais apelativos, indo ao encontro dos gostos da criança

Consoante as dificuldades de cada aluno. Maioritariamente materiais muito mais visuais, simples e maioritariamente com recurso às TIC.

Recurso à imagem, apresentações visuais (power point, canva) e jogos.

Quais os maiores desafios no ensino do currículo de LGP a alunos surdos que beneficiam de medidas adicionais?

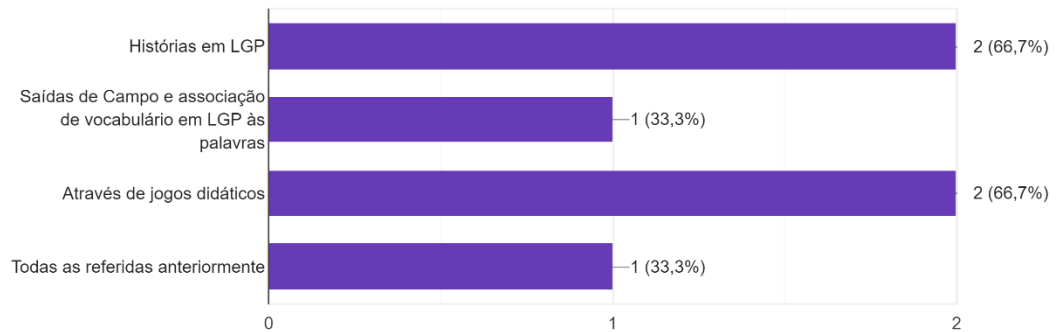
Não considero que seja o material pedagógico a construir, mas sim a aceitação por parte da equipa bilingue e principalmente das direções das escolas. Ou seja, muitas das vezes, se têm outras problemática são encaminhados para outras "unidades" desvalorizando a surdez da criança/aluno

Cumprir a extensão do currículo mesmo com adaptações, motiva-los, trabalhar a concentração/atenção. Arranjar estratégias para trabalhar temas mais teóricos como gramática e literacia da língua.

A simplificação dos conteúdos e a diversificação diária para os ajudar a alcançar os mesmos.

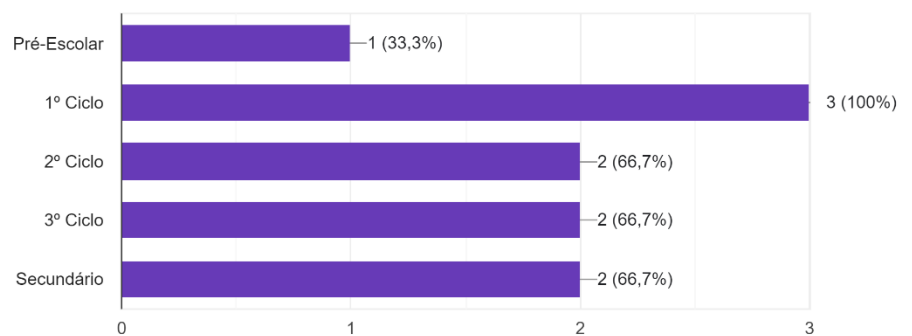
Como aborda o domínio Literacia da LGP com alunos com adaptações curriculares significativas?

3 respostas



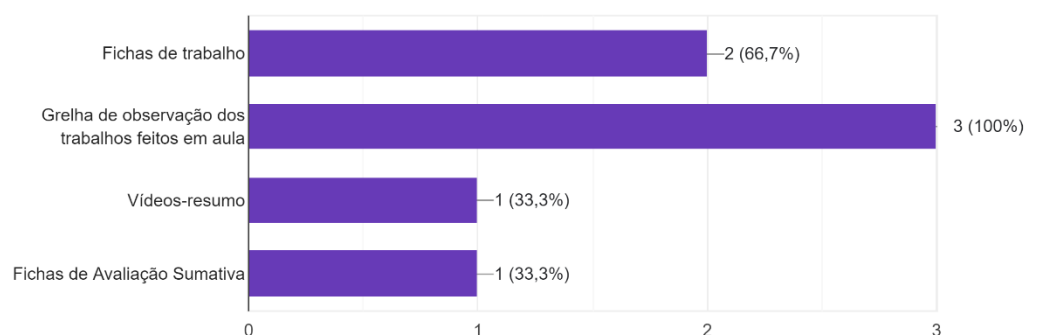
Qual o ciclo de escolaridade dos alunos surdos com necessidades educativas específicas que já contactou ?

3 respostas



Quais os métodos que usa para avaliar alunos com medidas adicionais?

3 respostas



Anexo 7 – Consentimento.

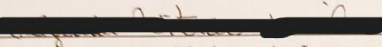

**Escola Superior
de Educação**
Universidade de Coimbra

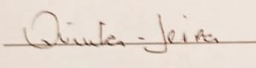
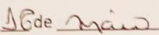
Eu, Marta Bernardo, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Neuza Santana, o qual tem por tema Estudo de Caso: Ensino da Literacia da LGP com adaptações curriculares significativas (medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão) – Materiais Bilingues. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do/a mestrando/a



Consentimento informado

Eu,  (nome), declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar no estudo, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar neste estudo.

 de  de 2024.

Assinatura 

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de imagens recolhidas exclusivamente para a elaboração do relatório, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura 

