



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A importância do acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do Período Crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa

2023, Paulo Jorge Veteriano Gouveia



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Paulo Jorge Veteriano Gouveia

A importância do acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do
Período Crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Neuza Santana

Outubro, 2023

Dedicatória

In memoriam

Ao meu saudoso e eterno Pai, com todo o meu amor e gratidão.

E à minha amada Helena Graça por me instruir importantes lições de vida, de princípios, de caráter, dignidade e amoldar-me a ser como sou.

Agradecimentos

A realização deste relatório final de mestrado teve inúmeros incentivos e apoios por parte de várias pessoas. Uns diretamente outros indiretamente contribuíram para o meu sucesso ao longo de todo o percurso da minha formação, sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grato.

Neste sentido, e metaforicamente falando, como se de uma viagem de comboio se tratasse, durante a jornada, o trajeto teve obrigatoriamente de parar numa primeira estação, de ensinanças. Quero agradecer a todos os professores que tanto me inspiraram no decorrer do meu Mestrado, particularmente à Professora Doutora Isabel Correia e à Professora Doutora Maria Madalena Baptista pelos valiosos conhecimentos e valores transmitidos. Tenho de agradecer à orientadora da locomotiva, a Mestre e Especialista Neuza Santana, a sua atitude aberta, cujos conhecimentos transmitidos e disponibilidade, foram notáveis e facilitaram o alcance dos objetivos neste relatório final.

O caminho do carril prosseguiu em inúmeras paragens das instituições escolares, que me permitiram e facilitaram o acesso aos seus docentes, e sem eles não seria possível a realização do inquérito. Agradeço especialmente à minha generosa amiga e colega Sandra Cabral pela disponibilidade total e colaboração, bem como, aos alunos que participaram neste estudo. Das várias carruagens que me acompanharam, agradeço a todos os meus amigos e familiares que me admiram, apoiaram e acreditaram sempre nas minhas capacidades.

Mais importante, aos que me acompanharam e partilharam a mesma carruagem durante a viagem, os meus filhos, Janice, Samuel e Lucas. A quem dei muito pouca atenção, pedi-lhes paciência e companheirismo, ainda assim, agradeço por me retribuírem com tantos sorrisos e loucuras sãs. Destaco um terno e especial agradecimento à minha amiga e confidente Ana Madeira, pela sua disponibilidade irrestrita, pelo reconhecimento de todo o carinho, a sua forma crítica e criativa de arguir as ideias, pelo seu apoio incondicional e força que sempre me transmitiu e a paciência demonstrada e na superação dos obstáculos que ao longo desta jornada foram surgindo.

Por fim, sem pretender culminar como uma última paragem se fosse, quero deixar o meu grande obrigado por serem as pessoas fantásticas que são. A jornada que continue!

A importância do acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do Período Crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar

Resumo: O presente relatório centra-se na finalidade de expor a função do docente de LGP, de compreender e apurar as repercussões deste acompanhamento na educação durante aquisição da primeira língua e natural no Período Crítico das crianças Surdas. Destacar as características relevantes para o seu perfil e determinar a extensão temporal ideal da presença deste profissional dentro da sala de aula.

Para entender o valor da presença do docente de LGP no que concerne à interação no ensino-aprendizagem e alcançar as características capitais para o seu perfil, o estudo está subdividido em dois momentos: de pesquisa qualitativa, com a recolha de dados através de sessões aos alunos em fase do Período Crítico, em aula e de pesquisa quantitativa, envio de um questionário com questões pertinentes relacionadas com a coadjuvação, o perfil e competências dos docentes de LGP. Destacamos os resultados obtidos a nível nacional de 153 docentes com funções inerentes ao ensino de alunos Surdos.

Verificou-se através da conjugação dos dados de estudo, a denuncia que, para melhor desenvolvimento durante o Período Crítico da criança Surda e fértil no ensino-aprendizagem, a predominância da presença do docente de LGP a tempo inteiro em contexto de sala de aula e com a relevância adequada ao perfil, sendo um modelo linguístico proficiente como referência, bilingue, com conhecimentos de competências adicionais nas áreas curriculares que conforme em que coadjuva ou acompanha.

Palavras-chave: Perfil do docente, coadjuvação, bilingue

The importance of monitoring the Portuguese Sign Language teacher throughout the Critical Period of language acquisition in the school context

Abstract: This report focuses on exposing the role of the LGP teacher, understanding and investigating the repercussions of this monitoring on education during the acquisition of the first natural language in the Critical Period of Deaf children, highlighting the sublime characteristics for their profile and determine the ideal temporal extension of its presence within the classroom.

To understand the value of the LGP teacher's presence with regard to interaction and teaching-learning and achieve the capital characteristics for their profile, the study is subdivided into two moments: qualitative research, with data collection through class sessions, to students in the Critical Period phase and quantitative research, sending a questionnaire with pertinent questions related to assistance and the profile and skills of LGP teachers, we highlight the results obtained at national level from 153 teachers with functions inherent to the teaching of Deaf students.

It was verified through the combination of study data that, for better development during the Critical Period of the Deaf and fertile child in teaching-learning, the predominance of the presence of the LGP teacher full-time in the classroom context and with the appropriate relevance to the profile, being a proficient linguistic model as a reference, bilingual, with knowledge of additional skills in the curricular areas in which he or she assists or accompanies.

Keywords: Teacher profile, assistance, bilingual

Sumário

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Linguagem, língua e fala.....	4
1.1. Linguagem.....	4
1.2. Analogia diferencial entre a língua e fala	8
1.3. Incessante coexistência das funções naturais da linguagem, língua e fala	11
2. Língua Gestual Portuguesa	13
2.1. Especificidades linguísticas da língua gestual	13
2.2. A Comunidade Surda.....	16
2.3. Preponderância das decisões dos pais com crianças Surdas	18
2.4. O dilema da criança Surda de diferente e bicultural ou de deficiente e monocultural	22
2.5. Na educação escolar: da biculturalidade ao bilinguismo.....	23
2.6. Contextualização das Escolas Inclusivas e EREB.....	25
2.7. O professor de Língua Gestual Portuguesa	27
2.8. Os técnicos especializados – o intérprete de LGP e terapeuta da fala	30
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	31
3. Hipótese de investigação	31
3.1. Enunciado do problema	31
3.2. Objetivos do estudo	31
3.4. Local de estudo e procedimentos	32
4. Parte I – Pesquisa Prática	32
4.1. Caracterização de alunos e turmas.....	32
4.2. Duração e período de estudo.....	34
4.3. Instrumentos e construção de materiais utilizados durante o procedimento de prática.....	34
4.4. Análise dos resultados	35
5. Parte II – Pesquisa empírica	39
5.1. Inquérito por questionário.....	39
5.2. Duração e procedimento do questionário	40
5.3. Análise de dados.....	41

6. Discussão dos resultados	44
7. Reflexão acerca dos resultados obtidos	50
CONCLUSÃO.....	55
BIBLIOGRAFIA	60
Legislação.....	67
APÊNDICES	69
Apêndice A.....	70
Tabela e Gráficos de Dados Demográficos e Biográficos Totais	70
Apêndice B.....	76
Tabela e Gráficos de Dados dos Docentes de LGP	76
Apêndice C.....	85
Tabela e Gráficos de Dados dos Educadores Pré-Escolar	85
Apêndice D.....	91
Tabela e Gráficos de Dados dos Docentes do 1.º CEB	91
Apêndice E	97
Tabela e Gráficos de Dados de Outros Grupos de Recrutamento	97
Apêndice F	105
Tabela e Gráficos de Dados dos Docentes da Educação Especial.....	105
Apêndice G.....	110
Recolha de Dados das Opiniões dos Inquiridos	110
ANEXOS.....	116
Anexos I – Consentimento informado.....	117
Anexos II – Planificações e materiais das sessões de aulas	124

Lista de siglas

1. ASL – American Sign Language
2. CEB – Ciclo do Ensino Básico
3. CODA – Children Of Deaf Adults
4. DGS – Direção Geral de Saúde
5. DOV – Despiste e Orientação Vocacional
6. EREB – Escola de Referência de Ensino Bilingue
7. FDA – Food and Drug Administration
8. GR360 – Grupo de Recrutamento 360 - Língua Gestual Portuguesa
9. IC – Implante Coclear
10. ILGP – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa
11. L1- Primeira Língua
12. L2 – Segunda Língua
13. LG – Língua Gestual
14. LGP – Língua Gestual Portuguesa
15. LP – Língua Portuguesa
16. NOC – Norma de Orientação Clínica
17. OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
18. OMS – Organização Mundial de Saúde
19. PL2 – Português Língua Segunda para Alunos Surdos

Lista de figuras

FIGURA 1: DESCRIÇÃO ESQUEMÁTICA DA TEORIA DE SKINNER.....	12
FIGURA 2: DESCRIÇÃO ESQUEMÁTICA DA TEORIA DE CHOMSKY	12
FIGURA 3: DESCRIÇÃO ESQUEMÁTICA DA TEORIA DE PIAGET.....	12
FIGURA 4: DESCRIÇÃO ESQUEMÁTICA DA TEORIA DE LENNEBERG.....	12
FIGURA 5: DESCRIÇÃO ESQUEMÁTICA DA TEORIA DE VYGOTSKY	12
FIGURA 6: DESCRIÇÃO ESQUEMÁTICA DA TEORIA DE SAUSSURE	12
FIGURA 7: JUNÇÃO DAS TEORIAS.....	13
FIGURA 8: PROPOSTA DAS RECOMENDAÇÕES/CARATERÍSTICAS AO PRESTÍGIO DO DOCENTE DE LGP.....	52

Lista de tabelas

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO POR GRUPOS DOS DOCENTES INQUIRIDOS.....	40
TABELA 2: CICLOS DE ENSINO/TEMPOS POR DOCENTE DE LGP NA LECIONAÇÃO DA LGP	44

Lista de gráficos

GRÁFICO 1: N.º DE EDUCADORES DO PRÉ-ESCOLAR	46
GRÁFICO 2: SITUAÇÃO DO N.º ALUNOS COM PROFESSORES DE OUTROS GR.....	48

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como propósito apresentar o estudo intitulado “A Importância do acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do Período Crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar”, tema discutido durante o curso de Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, tendo sido orientado e supervisionado pela Professora Neuza Santana.

Temos assistido ao longo dos tempos, os professores a se depararem com o facto de a maioria dos alunos Surdos apresentarem um desenvolvimento das competências académicas num patamar inferior em relação aos seus pares ouvintes, apesar de existir melhorias pela introdução de LGP desde a colocação dos primórdios técnicos/formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) nas escolas, até ao surgimento do Grupo de Recrutamento da LGP (GR360). Nos dias de hoje, o desenvolvimento da criança Surda continua a ser feito através das diferentes metodologias teóricas que são impostas nas diferentes escolas e não persistem a nível nacional unanimemente à prática adequada de ensino-aprendizagem. Isto deve-se provavelmente pelo vislumbre da comunidade educativa nas duas décadas após o Reconhecimento Constitucional da LGP até à criação do GR360, e deste, a ascensão para o estatuto de igualdade em relação aos docentes em geral. No entanto, ainda permanece a habituação de considerar o docente de LGP como técnico especializado, visto de outro modo, considerado como um assistente e apoio na comunicação de língua gestual (Afonso, 2008a), em muito devido à falta de reconhecimento das competências do docente de LGP ou pelo desconhecimento da importância da aquisição e acesso à língua natural.

As questões surgiram, pois, pela experiência como docente de LGP, ao longo da carreira profissional, foi verificado que existem repercussões negativas em relação às variáveis da carga horária e na seleção de cada docente de LGP, tendo em conta os requisitos e competências apropriados, às necessidades dos alunos Surdos e consequente afetar a qualidade de ensino. Mais, os docentes de LGP têm-se deparado com a injustiça no quotidiano dos alunos em termos de acesso à sua primeira língua em contexto escolar e, por essa razão, pretendemos entender a importância da função do docente de LGP de modo a compreender e apurar as repercussões deste acompanhamento na educação durante o Período Crítico da aquisição da linguagem das crianças Surdas. Assim, como determinar a extensão temporal ideal do docente de LGP em contexto de sala de aula.

Para melhor entendimento, o presente relatório contém enquadramento teórico o qual consiste em clarificar a compreensão dos conceitos da linguagem, língua e fala; a analogia diferencial entre a língua e fala; da incessante coexistência das funções naturais da linguagem, língua e fala; a Língua Gestual Portuguesa; as especificidades linguísticas da língua gestual; a comunidade Surda; a preponderância das decisões dos pais com crianças Surdas; o dilema da criança Surda como diferente e bicultural ou de deficiente e monocultural; na educação escolar: do bilinguismo à biculturalidade; contextualização das Escolas Inclusivas e EREB e por fim, diferenciar as funções do docente de LGP aos dos técnicos especializados como o intérprete de LGP (ILGP) e terapeuta da fala. Após as evidências teóricas, a investigação empírica consiste em partir da hipótese de investigação, enunciando o problema e identificando o objetivo de estudo e nela existe dois momentos. Numa primeira parte, prosseguimos com a demonstração da metodologia e a justificação do estudo das sessões gravadas em vídeo com os alunos do 1.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade, de forma a entender qual a importância do docente de LGP no que concerne à interação com os alunos; na segunda parte, pelo envio do inquérito a nível nacional com questões pertinentes relacionadas ao perfil e competências dos docentes de LGP, atentar a importância da coadjuvação e recolha de informações relativamente à adequação da Escola Inclusiva aos alunos Surdos. Os dados recolhidos foram posteriormente subdivididos em cinco grupos: docentes de LGP, Educadores de Infância, docentes do 1.º CEB, docentes de Educação Especial e docentes de outros grupos de recrutamento, a fim de obtermos uma melhor definição das necessidades dos docentes e os requisitos de cada grupo para com docentes de LGP. Destacamos a análise de dados, havendo depois a conjugação dos dados das duas partes na discussão de resultados e por último, a conclusão.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Linguagem, língua e fala

1.1. Linguagem

Num momento inicial, parte-se do princípio da questão, desde quando e como comunicamos? Até aos dias de hoje mantém-se inconclusivo, porém, a teoria evolucionista de Charles Darwin pode ter contribuído para ajudar a esclarecer, na medida em que a variação genética permitiu a evolução da linguagem (Darwin, 1871), provavelmente aquando do aparecimento dos primórdios seres comumente denominados de primatas, a fim de assegurarem a sua sobrevivência em prol do contato envolvente das suas espécies.

Há um consenso relativamente à linguagem, sendo uma vertente fulcral do desenvolvimento do ser humano, já que forma a parte essencial das aprendizagens suportadas pela comunicação que o ser humano efetua ao longo do percurso da sua vida com os relacionamentos interpessoais que o mesmo estabelece (Neaum, 2012).

No entanto, existem várias teorias em torno da emergência de linguagem, sendo os estudos das perspetivas teóricas de Skinner, de Chomsky, de Piaget e de Vygotsky as mais discutidas, assim, de modo a evitar e aprofundar os complexos, simplificamos, expondo as teorias de cada um.

Foi publicado em 1957, o “Verbal Behavior” de Skinner que realça a perspetiva behaviorista, onde alega que o comportamento verbal tem influência diretamente na linguagem, embora não o mencione, e consequentemente na aquisição da língua conforme a interação da criança com o meio em que está inserido.

Verbal behavior is shaped and sustained by a verbal environment— by people who respond to behavior in certain ways because of the practices of the group of which they are members. These practices and the resulting interaction of speaker and listener yield the phenomena which are considered here under the rubric of verbal behavior. (Skinner, 1957, p. 226).

Ou seja, teoricamente a criança desenvolve a linguagem em linha com o que é aprendido pelo comportamento verbal através de processos de condicionamento operante e na reprodução das respostas verbais com quem interage e posteriormente a criança consolidará as regras gramaticais da sua língua.

Chomsky publica “A Review of B. F. Skinner’s Verbal Behavior” discordando de Skinner a respeito da aprendizagem da linguagem decorrer apenas durante o reforço/estímulo da resposta para o desenvolvimento da aquisição de linguagem, considerando ser necessário aprofundar mais estudos/conhecimento de como é realmente processada a linguagem (1959, p. 55).

As far as acquisition of language is concerned, it seems clear that reinforcement, casual observation, and natural inquisitiveness (coupled with a strong tendency to imitate) are important factors, as is the remarkable capacity of the child to generalize, hypothesize, and “process information” in a variety of very special and apparently highly complex ways which we cannot yet describe or begin to understand, and which may be largely innate, or may develop through some sort of learning or through maturation of the nervous system. (p. 16) [...] it is possible that ability to select out of the complex auditory input those features that are phonologically relevant may develop largely independently of reinforcement, through genetically determined maturation. (p. 17) [...] The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or “hypothesis-formulating” ability of unknown character and complexity. (Chomsky, 2008, p. 29).

De acordo com Chomsky, concluiu-se que o fenómeno de aquisição da linguagem é uma faculdade inata das crianças e o processo é determinado biologicamente, por outro lado, a evolução natural do cérebro do ser humano permitiu incluir informações

linguísticas no cérebro da criança no nascimento. Considera essa faculdade inata como um Dispositivo de Aquisição de Linguagem (LAD) e é a partir dessa capacidade que a criança será capaz de interpretar os conteúdos/conceitos recorrendo à visualização/audição e do cérebro. Deste modo, desencadeará a aprendizagem através da aquisição e espontânea de qualquer língua em que se insere. Sim-Sim refere: “Com efeito, os estímulos linguísticos do meio ficam muito aquém da grande complexidade de qualquer língua. A capacidade para descobrir princípios, condições e regras particulares da língua a que as crianças são expostas deve ser explicada”, apontando a perspetiva chomskyana, “não pela riqueza dos estímulos, mas pela capacidade inata para a linguagem.” (2017, p. 10).

Mais tarde, através de investigações de Piaget (1973), surge a perspetiva cognitivista, ou seja, em vez de considerar a linguagem como uma faculdade inata, considera que o seu desenvolvimento é dependente do progresso do processo cognitivo, sendo que este último necessita em simultâneo de seguir sucessivamente as 4 etapas para que o progresso se estruture/consolide, desde o nascimento até aproximadamente os 12 anos de idade. A partir daqui, continua com o progresso formal com pensamentos/raciocínios próprios, deste modo, conforme benefícios/perturbações numas das etapas, as consequências futuras é o reflexo do desenvolvimento da criança das aprendizagens nas suas fases anteriores com influência direta do meio envolvente em que esteve inserida. Jean Piaget afirma que:

I speak not of chronology but of the order of succession. The stages in a given population can be characterized by a chronology, but this chronology is extremely variable. It depends on the individual's previous experience, and not only on his maturation: and it depends above all on the social milieu which can hasten or delay the appearance of a stage, or even prevent the manifestation. We find ourselves here in the presence of considerable complexity, and I would be unable to make a statement on the value of average ages of our stages so far as any population is

concerned. I consider only ages relative to the populations which we have studied; they are therefore essentially relative. (1973, pp. 50, 51)

Numa das investigações minuciosas de Vygotsky, este refere que o desenvolvimento da linguagem e da cognição são áreas independentes e completamente distintas, mas que coexistem. Por outras palavras, dentro da cognição ou do pensamento, existem conceitos/objetos que podem ser abstratos ou definidos. Imaginemos agora uma bola, no pensamento temos uma imagem sabendo o seu significado ao mesmo tempo a linguagem interpreta e cataloga o seu significado, assim, qualquer pensamento que queiramos expressar, terá de passar sempre pela linguagem para o *output* que desejarmos, seja da fala ou de expressão corporal. O autor evidencia:

A child's 'thought, precisely because it is born as a dim, amorphous whole, must find expression in a single word. As his thought becomes more differentiated, the child is less apt to express it in single words but constructs a composite whole. Conversely, progress in speech to the differentiated whole of a sentence helps the child's thoughts to progress from a homogeneous whole to well-defined parts. Thought and word are not cut from one pattern. In a sense, there are more differences than likenesses between them. The structure of speech does not simply mirror the structure of thought; that is why words cannot be put on by thought like a ready-made garment. Thought undergoes many changes as it turns into speech. It does not merely find expression in speech; it finds its reality and form. The semantic and the phonetic developmental processes are essentially one, precisely because of their opposite directions. (1986, pp. 219, 220)

Tornando mais interessante, um facto científico no sentido biológico, o neurologista Lenneberg (1969) examina as representações das funções de linguagem no cérebro humano e constata que o processo de aquisição interage com o desenvolvimento neurológico até à puberdade, propondo o que chamaria de Período Crítico.

Neurological material strongly suggests that something happens in the brain during the early teens that changes the propensity for language acquisition. We do not know the factors involved, but it is interesting that the critical period coincides with the time at which the human brain attains its final state of maturity in terms of structure, function, and biochemistry (electroencephalographic patterns slightly lag behind, but become stabilized by about 16 years) (p. 639)

Para Lenneberg, é crucial que a criança tenha interação linguística durante o Período Crítico, caso contrário, o impacto do desenvolvimento linguístico será bastante prejudicial, especialmente na aquisição espontânea da primeira língua, até porque, uma vez que o cérebro vai-se consolidando a estrutura da linguagem, as funções linguísticas são estabelecidas para um dos lados do cérebro e a finalização da lateralização hemisférica do cérebro ocorre na puberdade. Assim o autor defende que:

Primary language cannot be acquired with equal facility within the period from childhood to senescence. At the same time that cerebral lateralization becomes firmly established (about puberty) the symptoms of acquired aphasia tend to become irreversible within about three to six months after their onset. Prognosis for complete recovery rapidly deteriorates with advancing age after the early teens. Limitation to the acquisition of primary language around puberty is further demonstrated by the mentally retarded who can frequently make slow and modest beginnings in the acquisition of language until their early teens, at which time their speech and language status becomes permanently consolidated. (Lenneberg, 1967, p. 178)

1.2. Analogia diferencial entre a língua e fala

Portanto, entendemos a linguagem como uma faculdade inata, uma capacidade fenomenal do ser humano, é com ela que se cria a possibilidade da existência e do acesso

à língua, simultaneamente com a ligação intimamente peculiar, conforme o domínio do indivíduo na produção da fala, como também o estabelecimento de experiências e relações sociais com os intervenientes à sua volta na partilha da língua. Transcrevemos abaixo o texto de Ferdinand de Saussure, considerado por muitos, o pai da linguística moderna, que distingue a linguagem da língua e logo a seguir da fala:

But what is language [langue]? It is not to be confused with human speech [langage], of which it is only a definite part, though certainly an essential one. It is both a social product of the faculty of speech and a collection of necessary conventions that have been adopted by a social body to permit individuals to exercise that faculty. Taken as a whole, speech is many-sided and heterogeneous; straddling several areas simultaneously—physical, physiological, and psychological—it belongs both to the individual and to society; we cannot put it into any category of human facts, for we cannot discover its unity. (1959, p. 9)

Saussure encara a língua como um produto concebido pela comunidade social, um sistema e não como um idioma falado, “Language and speaking are then interdependent; the former is both the instrument and the product of the latter.” (Saussure F., 1959, p. 19), ou seja, é imprescindível haver uma comunidade social em que se pratique o ato de fala/escuta entre os intervenientes. Os conteúdos linguísticos são automaticamente adquiridos de forma passiva entre eles, no seio da comunidade.

De todos os conjuntos anteriores que um indivíduo processa, ou seja, de *input* chegamos ao *output*, ou de desígnio: a fala. Saussure (1959) afirma que a fala é um ato que difere de indivíduo para indivíduo, dependendo da vontade e intelectualidade, não sendo obrigatoriamente de forma acústica (p. 13). A partir deste conceito, podemos perspetivar que o requisito é estabelecer contacto com os atos de fala na sua língua, o que nos remete a possibilidade de ser gestual ou oral, conforme o indivíduo se sinta confortável para se expressar.

It is the social side of speech, outside the individual who can never create nor modify it by himself; it exists only by virtue of a sort of contract signed by the members of a community. Moreover, the individual must always serve an apprenticeship in order to learn the functioning of language; a child assimilates it only gradually. (Saussure, 1959, p. 14)

Na prévia citação, podemos ver claramente a distinção entre os vários conceitos: a fala é dependente da transmissão/produção do indivíduo social e encontra-se armazenada no seu cérebro e a língua é um produto que vai evoluindo dependendo dos contactos dos indivíduos dentro da comunidade, ambos sempre em estreita relação. A língua nunca está completa num indivíduo, não há como pegar nela fisicamente e inserir no indivíduo, senão teríamos de juntar todos os indivíduos com conteúdos/regras linguísticas num só. Ao ser abrangente em termos coletivos, os indivíduos complementam expondo-a na prática, através do ato da fala e, a partir daí, temos consciência de que ela evidentemente existe. Para além disso, tudo o que é falado, pode ser por exemplo, mesmo não sendo perfeito, transcrito/produzido em escrita. Saussure (1959) acrescenta:

For language is not complete in any speaker; it exists perfectly only within a collectivity. In separating language from speaking we are at the same time separating: (1) what is social from what is individual; and (2) what is essential from what is accessory and more or less accidental. Language is not a function of the speaker; it is a product that is passively assimilated by the individual. It never requires premeditation, and reflection enters in only for the purpose of classification, which we shall take up later (pp. 122 ff.). (p. 14)

Segundo o ponto de vista do autor, a língua e a fala estão sempre em estreita relação. O fenómeno surge naturalmente quando a criança inicia os primeiros contactos com os indivíduos, mais propriamente os parentes próximos, nos primórdios anos de vida e vai assimilando/acumulando a língua que está exposta, considerando-a como sendo a sua língua materna.

Doubtless the two objects are closely connected, each depending on the other: language is necessary if speaking is to be intelligible and produce all its effects; but speaking is necessary for the establishment of language, and historically its actuality always comes first. (Saussure, 1959, p. 18)

Mais tarde em ambiente escolar, a criança enfrenta uma nova realidade, será exposta aos falantes da comunidade educativa e sujeita à apropriação do rigor da norma-padrão da língua. Quando mencionamos a língua norma-padrão é no sentido de que todos reconhecem o significado de cada vocábulo, ou seja, que a linguagem dos indivíduos faz a sua função de interpretar os conteúdos *input/output* linguísticos da fala de modo que todos os indivíduos possam compreender os seus significados falantes da comunidade (Saussure, 1959). Assim, a criança, por arrasto, irá sempre aprender a assimilar a estrutura/regras gramaticais durante o período em que estiver em contato com a comunidade, consolidando e enriquecendo a língua no cérebro.

Tornando em prática neste preciso momento, enquanto o leitor lê este relatório final a informação que recebe é bastante clara, isto deve-se à escrita. A escrita segue em sintonia com a norma-padrão da língua portuguesa europeia, ou seja, foi manifestada a impressão escrita de modo a maximizar e que todos consigam compreender de igual modo. No entanto, as variáveis da fala a percepção do conteúdo da impressão visual/acústica diferem da escuta de cada pessoa.

1.3. Incessante coexistência das funções naturais da linguagem, língua e fala

É incrível como todos os processos anteriores acontecem momentaneamente e sempre num curto de espaço de tempo ao longo da vida do indivíduo. A velocidade e a aptidão a que uma criança aprende a língua de uma comunidade em que está inserida causa êxtase, “a linguagem é uma das grandes maravilhas do mundo natural. Possuir e conhecer uma língua é a quinta essência da nossa condição de humanos” (Sim-Sim, 2017, p. 3).

De modo a descrever os conceitos teóricos anteriormente referidos, procedemos às representações esquemáticas de cada um deles nas Figuras 1 a 6.

Figura 1:

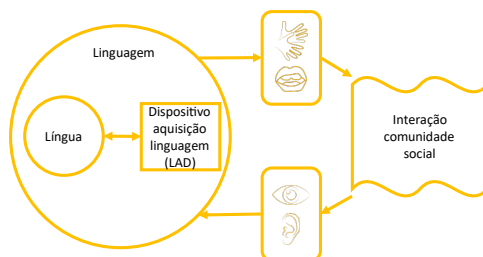
Descrição Esquemática da Teoria de Skinner



Nota. Arquivo do autor

Figura 2:

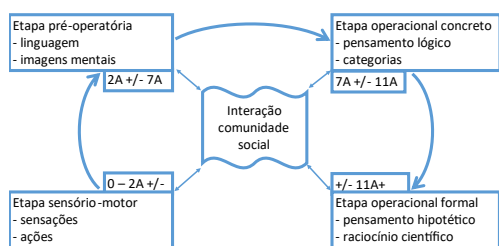
Descrição Esquemática da Teoria de Chomsky



Nota. Arquivo do autor

Figura 3:

Descrição Esquemática da Teoria de Piaget



Nota. Arquivo do autor

Figura 4:

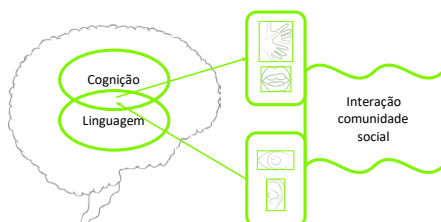
Descrição Esquemática da Teoria de Lenneberg



Nota. Arquivo do autor

Figura 5:

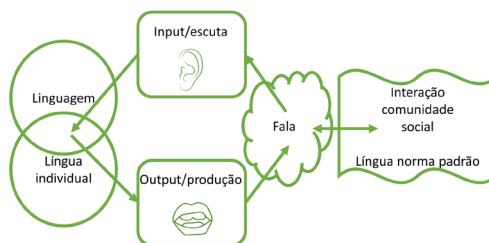
Descrição Esquemática da Teoria de Vygotsky



Nota. Arquivo do autor

Figura 6:

Descrição Esquemática da Teoria de Saussure

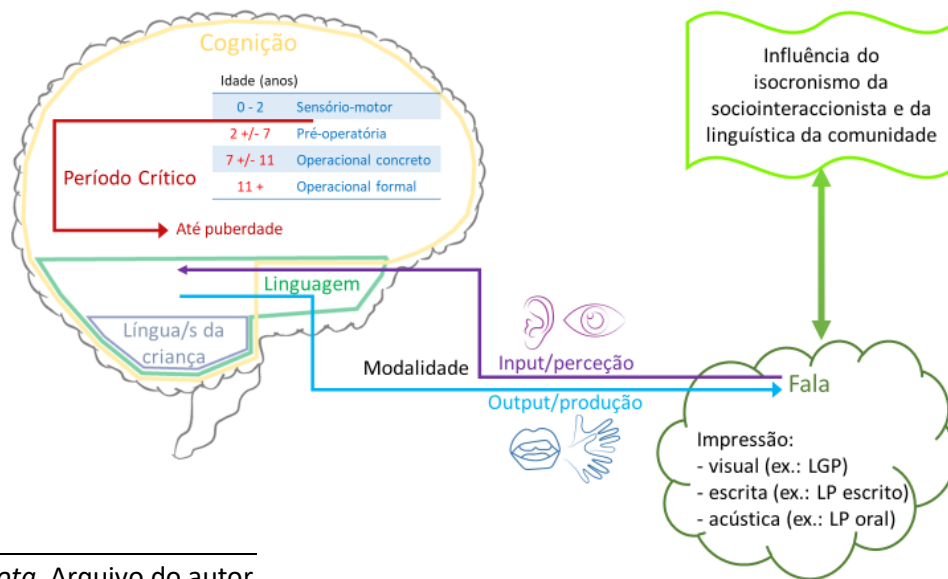


Nota. Arquivo do autor

Ao reunirmos e dispormos metodicamente as partes teóricas num formato de puzzle, temos uma ideia geral do funcionamento em um todo na Figura 7.

Figura 7:

Junção das Teorias



Nota. Arquivo do autor

No fundo, observamos que existe um consenso universal, isso é, durante o Período Crítico – o prazo que oferece a catadupa para o desenvolvimento exponencial linguístico e cognitivo da criança –, qualquer perturbação num dos estágios trará consequências após a consolidação na puberdade. Os desenvolvimentos interpessoais da língua advêm sempre da linguagem e dos intervenientes à sua volta, ademais, investigadores comprovaram e concluíram que, desde que as crianças sejam expostas a um *input* linguístico adequado, visto de outro modo, da modalidade que se sintam naturalmente confortáveis na descodificação da fala, os processos de desenvolvimento da linguagem e de aquisição linguística ocorre no mesmo momento nas crianças surdas e ouvintes. (Bellugi et al., 1988)

2. Língua Gestual Portuguesa

2.1. Especificidades linguísticas da língua gestual

Qualquer língua gestual prescinde do uso do aparelho fonador, ou seja, não existe produção de sons vocais, mas expressa-se pela utilização do sistema visuo-gestual, em que emprega as mãos, as expressões faciais e o corpo como forma de representar os seus

significados através da estrutura lexical encaçada nas regras gramaticais, portanto, representa um sistema de signos linguístico visual específico dos membros de uma mesma comunidade. Estes critérios são suficientes para que se possa considerar este sistema como língua intrínseca. As línguas gestuais são línguas desenvolvidas, tal como as outras línguas, e os gestuantes¹ produzem e compreendem um número ilimitado de frases. Como se pode observar com os falantes das línguas orais que vocalizam, ou, os literários da língua escrita que representam. A respeito disto, Fromkin et al. (2014) citam:

(...) sign languages do not use sounds to express meanings. Instead, they are visual-gestural systems that use hand, body, and facial gestures as the forms used to represent words and grammatical rules. Sign languages are fully developed languages, and signers create and comprehend unlimited numbers of new sentences, just as speakers of spoken languages do. Signed languages have their own grammatical rules and a mental lexicon of signs, all encoded through a system of gestures, and are otherwise equivalent to spoken languages. (p. 15)

Paradoxalmente, os Surdos² eram erroneamente englobados também de mudos e, igualmente, deduzia-se que a língua gestual seria uma mera linguagem mímica. A diferença da modalidade linguística, ou seja, a comunicação através de perceção (*input*) e de produção (*output*) linguística visuo-gestual, leva a sociedade a transviar-se quer do ser, bem como da língua natural do sujeito Surdo, porém, os estudos linguísticos recentes, comprovam os factos reversos.

A linguagem gestual deve ser encarada como elemento paralinguístico, sendo mormente utilizada como instrumento de apoio à comunicação oral, contribuindo

¹ De acordo com Gil e Pereira, “As palavras *gestuar* e *gestuante* diferem de *gesticular*, termo mais abrangente que se refere à utilização generalizada de gestos não linguísticos (i.e. gestos que acompanham as línguas orais, ou utilização de mímica)”. (2019, p. 5)

² O ‘surdo’ com a letra inicial minúscula refere-se à pessoa que segue o termo médico pela deficiência auditiva ocorrido na vida e com a preferência em integrar-se na sociedade maioritária. O ‘Surdo’ com a letra inicial maiúscula define-se à pessoa que nasceu Surdo e cresce consciencializado para o de diferente, com afeição pelas línguas gestuais, comunidades e culturas Surdas. (Ladd, 2013, p. xiv)

para um grau de maior ou menor expressividade do emissor que deve ser relativizado pois pode depender do ponto de vista do receptor e da situação comunicacional. As Línguas Gestuais devem ser encaradas como línguas humanas, na medida em que obedecem a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade. (p. 58) A existência de gestos “semi-icónicos ou interpretativos” e gestos arbitrários torna impossível a compreensão de um texto numa língua gestual por parte de quem não a compreenda enquanto sistema organizado. (Correia, 2009, p. 59)

À cautela, sabemos distinguir a diferença entre a linguagem, a língua e a fala. Para este relatório final, importa realçar a definição ou o produto na ótica de Saussure, da Língua Gestual Portuguesa (LGP) originado naturalmente pela comunidade Surda portuguesa. Não menos importante, e embora seja de louvar que na Constituição da República Portuguesa, em 1997, se reconheça e valorize a LGP enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades, porém a mesma não usufrui dos plenos direitos face à Língua Mirandesa. Esta última obteve o reconhecimento oficial de direitos linguísticos da Comunidade Mirandesa, pelo Despacho Normativo da Lei n.º 7/99, reconhecendo a sua abrangência dentro da região limítrofe dos concelhos de Miranda do Corvo e Vimioso, contudo, o despacho supracitado é vago quanto à especificidade de direitos na educação. Essa lacuna pode ser encarada como uma inércia relativamente à evolução da LGP e da comunidade Surda, dado que poderemos encontrar Surdos a nível Nacional em toda a região de Portugal Continental, nos Arquipélagos dos Açores e Madeira e poderão existir Surdos dispersos sem conhecimento da LGP e da existência da comunidade Surda.

Voltando à língua, a LGP possui propriedades comuns a outras línguas naturais, as características próprias que se destacam é a especificidade de produção motora e de perceção visual em virtude da modalidade fonética e de perceção auditiva, o que confere uma modalidade de produção diferente às línguas gestuais relativamente às línguas orais.

Estas diferenças dificultam na compreensão da complexidade do sistema linguístico pelos linguistas ouvintes em busca de investigações científicas na área de língua gestual.

Sem nos aprofundarmos em demasia, vale vangloriar os efeitos de estudos pioneiros de Stokoe (1960), tendo a sua contribuição sido importante para a alteração da educação de Surdos até aos dias de hoje, provando que a língua gestual possui propriedades como qualquer outra língua oral, diferenciando-se na usança da modalidade. O estudo em causa refere-se à Língua Gestual Americana (ASL)³, provavelmente sem pesquisas ou publicações dele, os Surdos atualmente, muito dificilmente teriam acesso à sua língua natural.

2.2.A Comunidade Surda

Há séculos que os Surdos foram, em maior ou menor dimensão, sofrendo, a todo o momento, tentativas de privação do uso da sua língua natural em detrimento da língua oral. No entanto, por muito que induzam erradicar a língua gestual ou impor o ensino oral, esse último ironicamente recorre por exemplo, a gestos simples e metódicos (Cued Speech) e que atualmente ainda se pratica (Domagała-Zyśk et al., 2021). Os Surdos continuarão a reerguer-se em prol da sua língua natural, intersecta ao seu ser social e cultural, a língua gestual, além disso, não é por acaso que existem várias línguas gestuais em todo o mundo. Skliar esclarece que:

Por um lado, o fato de que os Surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais, apesar, como se disse, da repressão exercida pela sociedade e pela escola. (...) os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é,

³ ASL - Sigla em inglês para designar American Sign Language.

desenvolveram as competências linguística e comunicativa - e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (1997, p. 102)

A resiliência dos Surdos perante as condicionantes impostas pela sociedade idealista dominante na forma de encarar a surdez é constantemente rejeitada por aqueles que continuam apegados ao discernimento da deficiência (Wrigley, 1996, p. 35) ou de patologia médica a favor do interesse pela fala oral, tem uma simples razão, a língua gestual “anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 1997, p. 103). O motivo para não considerarem a surdez como deficiência, mas diferente perante uma imersão de diversidade linguística e cultural, sendo a diversidade ainda catalisadora do crescimento e desenvolvimento.

A aglomeração de consequências históricas desfavoráveis cogitada pela conveniência obstinada da sociedade na “cura milagrosa” da audição e da imposição à oralidade com o objetivo “normalizar” o Surdo. Têm tido resultados nefastos na melhoria educativa e de condições de vida impostas à comunidade Surda. Ainda assim, surgem naturalmente as concentrações surdas, nas escolas “onde a Língua Gestual Portuguesa (LGP) começou por ser a língua clandestina de crianças e jovens surdos, que na idade adulta, se reuniam em associações” (Martins, 2011, p. 12), fundamentando bases para a Cultura Surda em Portugal.

The notion of deaf culture does not relate to a particular place on a map but rather to what is often referred to as the ‘deaf world’ where people share the experience of what it is like to be deaf. The bonds, associations and shared experiences that deaf people have developed with each other make up deaf culture. These bonds include, most importantly, a common language, but also social and political organisations, artistic and literary expression as well as a shared experience of being a minority group within a majority society. (Knight & Swanwick, 2002, p. 15)

O surgimento das associações de Surdos foi fulcral para o desenvolvimento da Cultura Surda, instrumento que por si cultiva a essência da construção de identidade própria comum do ser Surdo na comunidade Surda. A comunidade Surda não é constituída apenas por pessoas Surdas, mas por todos os que valorizam a LG, que respeitam e assimilam a sua cultura. Deste modo proporciona a troca de experiências na defesa dos seus direitos e interesses, criando amizades, inclusive, com as famílias das crianças Surdas, sendo a convivência da criança Surda com adultos Surdos preponderante, para que estas possam estar expostas à sua língua natural e desenvolver-se socialmente na aquisição da cultura e da identidade.

De acordo com Negrelli e Marcon, visam a importância da participação do seio familiar ouvinte na comunicação da criança surda através da língua gestual, proporcionando a sua interação com o mundo tornando-o mais agradável e feliz (2008, p. 103). Além do mais, os pais são considerados os principais modelos da criança, logo, considera-se que “a família é o principal canal entre o indivíduo e a sociedade” (Oliveira, 2018, p. 6) em termos da dinâmica educativa e familiar. Assim, a família irá proporcionar-lhes a imersão num ambiente linguístico e cultural próprio, privilegia a prática da LG, dado ser uma língua viva que, como qualquer outra de natureza linguística, está sempre a evoluir ao longo do tempo e do espaço geográfico.

2.3. Preponderância das decisões dos pais com crianças Surdas

Dentro da comunidade Surda existem pais Surdos, maioritariamente com filhos ouvintes, esses, denominados de CODA (Children Of Deaf Adults), a respeito disto, Sousa (2012, p. 402) “este grupo pertence a uma maioria ouvinte, mas também pertence a uma minoria surda”. Os CODA vivem em ambos os “mundos” tendo eles duas línguas maternas, a Língua Portuguesa (LP) e a LGP, acrescenta, “crescem em ambiente bilingue e bicultural” (p. 403). Para além de existirem pais Surdos com filhos Surdos, mais de noventa por cento são pais ouvintes com filhos Surdos. É natural que todos os pais sonhem ter filhos dentro das suas características peculiares, neste caso, assim que a criança é diagnosticada com surdez, impacta os pais ouvintes a reações que costumam ser de choque, raiva, negação, culpa e levando-os a quererem procurar pela esperança mágica de cura da surdez (Luterman et al., 1999). Com isso, “negligenciando-a e/ou impedindo

que se desenvolva harmoniosamente” (Nogueira, 2019, p. 9). Todavia, existem fatores que influenciam os pais em termos de tomadas de decisões tais como, o grau e o tipo de surdez, a escolha do tipo de apoios auditivos, em que escola inserir a criança, entre outros, de forma a nortear o caminho dos seus filhos (p. 19).

Atualmente muitos pais encaçam deslumbrados pelas recomendações médicas, particularmente direcionadas para a “cura” da surdez e ofuscando as opções recomendadas pela experiência da comunidade Surda no uso da língua gestual, em analogia ao indicado em prol da qualidade de vida. A recomendação médica baseia-se na indicação do uso de retroauriculares (não invasivo de amplificação sonora) e dos implantes cocleares (cirurgicamente invasivo para estimulação sonora elétrica). No entanto, foi publicada em dezembro de 2015 e atualizada em julho de 2017 pela Direção Geral de Saúde (DGS) uma Norma de Orientação Clínica (NOC) sobre o rastreio e tratamento da surdez com implantes cocleares (IC) em idade pediátrica. A NOC corrobora a publicação do Grupo de Rastreio e Intervenção da Surdez Infantil (GRISI, 2007) e especifica: “Às crianças com perda auditiva, deverão ser disponibilizados todos os meios de ajuda técnica adequados e necessários à sua (re)habilitação, nomeadamente próteses auditivas e implantes cocleares” (p. 210). A DGS (2017) considera o tratamento e o seguimento das crianças com défices auditivos mais graves com necessidade de colocação de IC, porém, apenas menciona timidamente e lacónico o “tratamento alternativo” fiável e cientificamente reconhecido numa última página de anexos: “A aprendizagem de língua gestual é uma alternativa de comunicação não oral à cirurgia de implante coclear. As próteses auditivas convencionais não são um tratamento alternativo à cirurgia de implantação coclear” (p. 33), tentando depreciar a aquisição da língua gestual nas crianças com IC da mesma forma, em todo o documento. Por outro lado, uma equipa de estudo demonstrou, que não existe nenhuma evidência de que a língua gestual seja prejudicial ao sucesso do IC, pelo contrário, dependerá das habilidades visuais para favorecer a colocação do mesmo, e com isso, a prática da língua gestual é tão necessária para obter resultados eficientes (Lyness et al., 2013). Temos assistido em quase todos os centros clínicos relacionados com o IC a nível global que se dá demasiado ênfase, sendo mencionado em vários momentos como, “tratamento”, levando ao equívoco de o abonar como a “cura”. Não obstante, na realidade, e de acordo com Food and Drug

Administration (FDA), órgão responsável pela regulamentação das questões de saúde nos Estados Unidos, é um processo que implica intervenção cirúrgica delicada para a colocação e implantação do dispositivo médico e, de seguida, deve sujeitar-se o indivíduo a vários e longos processos terapêuticos de (re)habilitação, o acompanhamento médico para o resto da vida e, ao mesmo tempo, necessita de privar diariamente por momentos o seu uso, para além de várias precauções, podendo mesmo restringir determinadas atividades desportivas e recreativas e ter cautelas com a eletricidade estática, dado que é um dispositivo protésico eletrónico suscetível a riscos de avarias e podendo ter implicações inerentes em caso de impacto da zona da cabeça (FDA, 2022).

Além disso, “mesmo que os aparelhos de amplificação não fornecessem um benefício muito grande, ainda assim seriam preferíveis ao implante devido às limitações deste e aos problemas de risco” (Capovilla, p. 76) a que a intervenção cirúrgica implica “dadas as severas consequências que a eliminação da audição residual pelo implante tem em crianças”, devendo-se “ponderar profundamente os custos financeiros e benefícios relativos” (p. 77). Ao longo da vida da criança, o custo imediato é que compromete o ouvido da criança à cofose, sendo irreversível, “resulta na perda de qualquer audição residual prévia” (p. 80), motivo de ser adequado apenas a crianças com surdez profunda. Outro aspeto referido por Capovilla, vários estudos “relatam que 2-15% dos implantados escolhem interromper o uso de sua prótese. Por mais avançada que seja a sua tecnologia, o implante coclear não é a cura da surdez, e as sensações auditivas que propicia diferem da audição normal.” (p. 81). O mesmo autor, ainda sustenta que:

Outra limitação do implante é a sua durabilidade restrita. A indústria oferece garantia de três anos para o processador da fala e a peça metálica, e de cinco a dez anos para as partes internas. Assim, para uma expectativa de vida de 65 anos, estima-se que um implantado possa vir a ser submetido a cerca de seis cirurgias, mesmo mantendo todo o cuidado imposto pelas restrições. A reimplantação é sempre mais complicada que o implante original. (1998, p. 82)

Temos assistido ao avanço significativo da tecnologia que permitiu aperfeiçoar os IC a crianças com perda auditiva total ou quase total, porém, evidenciamos que o

benefício dos mesmos perdeu fulgor (Clark, 2008; 2009; Wilson & Dorman, 2008). Compensando as deficiências das limitações tecnológicas do implante com a melhoria das capacidades do processamento da fala, do módulo amplificador de som (Lou & Fu, 2004), de reajustes na programação e entre outros. Os IC, embora cumpram a sua função e tenham tido resultados, segundo relatos, em geral, os implantados também expõem uma fraca percepção dos tons, dificultando a percepção da música (Parker, 2011; Gfeller et al., 2022). Da inteligibilidade relacionada à taxa de reconhecimento de palavras em uma dada frase recorrendo frequentemente à leitura labial, a qualidade no que diz respeito a critérios de conforto inerentes à assimilação do áudio captado associado aos sons metálicos poucos detalhados (robótico). Em relação aos retroauriculares, estes têm a seu favor o facto de ter sons naturalmente amplificados. Em ambos casos anteriores, o ruído de fundo em ambientes com elevada intensidade e a distância, são fatores exponenciais com consequências no desempenho. Nalguns casos, existe uma enorme variabilidade no desempenho e eficácia (Capovilla, 1998, p. 81) e em muitos casos são ineficientes (Coates, 2010; Rubel et al., 2013; Li et al., 2017). Neste sentido, as crianças que usam IC apresentam desempenho escolar inferior aos que não apresentam perda auditiva (Johnstone et al., 2018).

O estudo de Martins (2002, as cited in Monteiro, 2012, p. 79) salienta a importância da utilização dos apoios auditivos de modo, a “beneficiar a criança, não os adultos que a rodeiam”. Muitos pais recorrem ao IC, provido a emaranhados de decisões complexas, talvez influenciadas pela falta de informações, pela imposição dos próprios, pela precipitação, pela influência de ação da urgência médica que são colocadas numa idade precoce da criança. Isto acontece como resultados das expectativas, por afiançarem que oralizará automaticamente, sem ponderar os requisitos de cuidados e custos financeiros após a fase da adolescência, além disso, de acordo com Nogueira (2019), acarreta a decisão dos pais que seja “questionada futuramente pela própria criança, de forma negativa ou positiva, seja por ter feito a intervenção ou por estes não a terem autorizado” (p. 12). Em todo o caso, a criança com IC nunca atingirá o pleno de uma audição normal e saudável, “Unfortunately, while many CI patients display substantial benefits in recognizing speech and understanding spoken language following cochlear implantation, a large number of patients achieve poor outcomes” (Pisoni et al., 2018).

Eventualmente, os anseios dos pais na esperança do dispositivo de IC que possa devolver a audição que lhes seja igual ou aproximada, poderão a qualquer momento, verem as expetativas frustradas.

2.4.O dilema da criança Surda de diferente e bicultural ou de deficiente e monocultural

Sabemos que é indiscutível que em toda a extensão do desenvolvimento de qualquer criança, dependerá invariavelmente da interação social direta, no caso da criança Surda, o estabelecimento natural à língua será visual. Numa família Surda, a vinda do bebé ao mundo seja ouvinte ou Surdo, é amado, estimado, respeitado, inserido num ambiente bicultural e estendendo a liberdade do acesso às línguas expostas. Ao contrário, numa família de ouvintes com bebé Surdo, “normalmente, é privado de interações sociais que atendam às suas necessidades e às características visuais, ou seja, ele é obrigado a modificar seu modo de interagir e de experienciar o mundo” (Dutra Lins et al., 2013, p. 7021). O decurso fulcral para a ascendência de maturação da criança Surda tem influência direta de uma das duas perspetivas de carácter sociólogo dos diferentes pontos de vistas dos pais, no que define a criança Surda. Num ponto de abordagem da condição clínica, classificando a criança de deficiente, caracterizada pelo estereótipo da sociedade. Noutro ponto de abordagem, consciencializa para o de diferente sem rotular, classificando a criança de bicultural caracterizada pela minoria linguística e cultural, a comunidade Surda (Lane, 1992, p. 19).

Na perspetiva de deficiente, a criança enceta a maratona ziguezagueante na tentativa incessante de normalizar e integrar a criança na comunidade ouvinte, de devolver à criança a capacidade de ouvir, forçando a criança a adaptar-se em abono da língua oral dos pais, obrigando a longos processos de (re)habilitação auditiva e de treinos terapêuticos auditivos e de oralidade. Numa visão em que quanto mais cedo estiver integrada, mais cedo se adapta à língua da sua família, ao mesmo tempo, por considerarem que a habilidade oral é um pré-requisito necessário na escolaridade (Kelman, 2011, p. 186). A criança ficará limitada na assimilação de informações do quotidiano que, para o ouvinte, são facilmente compreendidas, sendo difícil dominar o meio em que se insere, assim, viverá num mundo que não compreende e de insegurança,

seguindo e revelando as atitudes e comportamentos que observa (Afonso, 2008a). Assim, como o autor Afonso refere, a visão é uma via sensorial importantíssima no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança Surda (2008a). Aliás, os pesquisadores de renomeada referência (Rosenblum, 2010; Stolovitch & Keeps, 1992), estimam que entre 80-85% do processo da nossa percepção, aprendizagem, cognição e atividades são mediados pela visão. Comparativamente, a audição processa apenas 11% da informação, enquanto olfato 3,5%, o tato 1,5% e o paladar 1% (TMF, 2022).

Na perspetiva de diferente, ou bicultural, a criança interage socialmente no meio envolvente entre a comunidade Surda e ouvinte, a anuência dos pais pela sociabilização da criança Surda, mesmo que a maioria das crianças com dispositivos auditivos, e conscientes da importância de uma língua natural, leva-os a praticar e aprender a língua gestual, proporcionando o crescimento em ambiente harmonioso no seio familiar (Lane, 1992, p. 71). Além disso, poderá não ser forçada a usar o tempo livre a intenso treino terapêutico ou de (re)habilitação, privilegiando o tempo em desenvolvimento natural nas múltiplas trocas de experiências, de valores e conhecimentos entre os seus pares tal como uma criança normal. Em linha do pensamento, dedicar tempo de qualidade sendo criança, até porque “hoje em dia argumenta-se que as suas dificuldades linguísticas são consideradas como tendo origem em questões culturais e educacionais em vez de ser algo patológico” (Baptista, 2010, p. 198).

2.5. Na educação escolar: da biculturalidade ao bilinguismo

Em contexto escolar, os alunos abrangidos pela política de Educação Especial são classificados com deficiência (física, intelectual, sensorial), transtorno de desenvolvimento ou altamente dotados. Para facilitar o acesso ao conhecimento, os docentes de ensino regular, principalmente de educação especial devem atender nas especificidades de cada criança, considerando o contexto de deficiência, das dificuldades de aprendizagem, entre outras questões, a fim de encontrar uma melhor adequação, sendo impossível a mesma equidade de resolução a todos para a mesma deficiência.

Com efeito, durante largos anos, a abordagem da educação de Surdos permanecia ancorada a uma perspetiva de carácter patológico-terapêutico em vez de seguir um modelo socioantropológico. O que “induz a uma relação direta entre as deficiências

auditivas e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais como se fossem inerentes à surdez” (Alpendre, 2008), como uma doença que deveria ser tratada por médicos com tratamentos por eles especificados, em que se instituiu o método oralista. “Esse erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística dos surdos depende por completo da natureza e do déficit auditivo” (p. 3). Segundo Kelman (2011) comenta que, “durante muito tempo, a educação de surdos foi prejudicada em razão da insistência em se considerar a aprendizagem da fala como pré-requisito para o aprendizado das demais habilidades necessárias à escolarização” (p. 186), surgindo dificuldades de aprendizagem na criança que levam os familiares e professores a programas de apoios para encontrarem soluções ao seu “déficit”, método que sustava em instruir o reforço da oralidade através dos exercícios dolorosos de aprendizagem da língua, demonstra que o antagonismo entre a prática da obrigatoriedade da oralização. O uso da língua gestual perdurou por muitos anos, reforçando evidentemente que “o discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência” (Campos, 2013, p. 41), deixando completamente de parte da criança considerado de diferente.

A aquisição da linguagem que já por si só é complexa, ainda mais na criança Surda, dado que a maioria são crianças de pais ouvintes e adquire a língua gestual e/ou oralidade em idade tardia (Mitchell & Karchmer, 2004, p. 155). Segundo Ruela (2000), após o diagnóstico da surdez os pais são os responsáveis pela decisão a tomar quanto à intervenção a fazer face à surdez dos seus filhos. Tradicionalmente, numa primeira instância, ocorre um aconselhamento clínico, dependendo a intervenção médica, da idade da criança, do tipo e grau de surdez. A principal preocupação da maioria dos pais ouvintes, como referimos anteriormente, é devolver à criança a capacidade de ouvir e poder oralizar, aproximando-a dos padrões normais. A diferença da evolução linguística e cognitiva entre crianças Surdas que aprendem a língua gestual precocemente das crianças Surdas que não aprendem a língua gestual são díspares. A criança Surda vê restringida a absorção dos conhecimentos diários que se refletirá em perturbações do desenvolvimento deste ponto, sem o acesso à sua língua natural e consequentemente cresce participando numa cultura familiar ouvinte. Estas crianças apresentam

frequentemente atrasos no desenvolvimento linguístico e nas competências cognitivas, podendo redundar numa aprendizagem lenta e apresentar dificuldades de progressão nas escolas (OMS, 2016, p. 4). Infundir à criança Surda a língua gestual natural e posteriormente uma língua dominante (ou mais) conforme a que se expõe, por outras palavras, ser bilingue, proporciona à criança competências comunicativas adicionais a meios de diversidade e de recursos perante as monolíngues (Grosjean, p. 2). Deste modo, comunicar cedo com os seus pais ou pares desenvolve as habilidades cognitivas, adquirindo plenamente o conhecimento das duas culturas – da Comunidade Surda e da sociedade ouvinte (2003, p. 7) –, facilitando a interação dos intervenientes entre as duas comunidades.

2.6. Contextualização das Escolas Inclusivas e EREB

No estabelecimento legal, a política nacional de educação inclusiva relativamente a crianças Surdas insere-se na educação bilingue, auferindo a feição a partir do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a qual promovia uma educação de qualidade a partir de uma escola democrática e inclusiva e que atendia à diversidade de características e necessidades educativas especiais para os estudantes. Deste mesmo Decreto, no artigo 4.º, garantia que “escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos” como espaço e atentar às necessidades dos alunos, e para além disso, no artigo 10.º, referia a fulcral “participação de um docente surdo no ensino de LGP”. Acrescentado ainda o artigo 18.º, definia as áreas curriculares para a primeira língua, a LGP, segunda língua, a LP e terceira língua, uma língua estrangeira escrita. A mesma legislação referia que “a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP e do português escrito” com o intuito na contribuição para o desenvolvimento linguístico dos alunos, na adequação do acesso ao currículo, à inclusão escolar e social. Para além disso, contemplou a necessidade da construção de equipas para uma educação bilingue: “a) docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez; b) docentes surdos de LGP; c) intérpretes de LGP; d) terapeutas da fala”. Para uma educação bilingue de qualidade, teria de ser assegurada por “docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar todos os níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos”.

A partir de 2018, foi instituído o Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho, encurtando “as orientações já existentes para a educação bilingue”. Apostando essencialmente numa autonomia da escola inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, possam se constituir enquanto atores sociais em uma sociedade inclusiva”, sem acrescentar novas normativas com relação à legislação anterior. Os autores Witches et al., referem “se encontram diluídos e não explicitados em meio a um conjunto de terminologias da educação inclusiva” e em relação Decreto-Lei nº 55/2018, “esses aspectos são menos explorados ainda” (2019). A presente legislação, reforçada com o Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, em que cria o Grupo de Recrutamento 360 - Língua Gestual Portuguesa, preserva a valorização da LGP como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua, reforçando também “a formação especializada para os docentes na área da educação especial, surdez, LGP” dando garantias também à presença dos ILGP e terapeutas da fala de forma a dar continuidade ao “desenvolvimento de ambientes bilíngues” e, ao mesmo tempo, em inculcar uma educação inclusiva.

Sob o paradigma, “As crianças são por natureza aprendizes visuais, independentemente da audição, pelo que se torna antinatural forçar a criança surda a depender largamente da sua audição imperfeita e incompleta, para desenvolver a cognição e a linguagem durante o período crítico” (Monteiro, 2012, p. 12). O ingresso das crianças Surdas nas Escolas de Referência de Ensino Bilingue (EREB), são momentos em que acontece, frequentemente, o primeiro contacto com a LGP. Idealmente, no período pré-linguístico, possibilitando a criança a ter conhecimento de noções comunicativas de uma língua gestual, ou pelo menos, adquirir a mesma durante a Intervenção Precoce. Atualmente, constata-se que as crianças Surdas “continuam a ser privados de uma Intervenção Precoce e de um acompanhamento adequado às suas especificidades, são todos quantos se encontram dispersos em estabelecimentos de ensino que, efectivamente, não asseguram as condições básicas para uma verdadeira educação bilingue” (Coelho, 2007, p. 86).

Indubitavelmente, em particular numa fase inicial do Período Crítico da criança, a emergência de uma boa qualidade de aquisição precoce linguística da Primeira Língua (L1), afeta processos neurolinguísticos subsequente da Segunda Língua (L2), no caso da

criança Surda, a escrita. Se existir perturbações e/ou consequente a aquisição tardia da L1, põe em causa as aptidões futuras na competência cognitiva a quaisquer outras línguas, seja gestual, escrita ou oral (Mayberry & Kluender, 2018). Vários resultados dos estudos na área de bilinguismo comprovam a ausência de atraso de desenvolvimento da linguagem das crianças bilingues em relação às crianças monolingues (Petitto & Holowka, p. 23). Quando expostas às duas línguas simultaneamente, anotam que a capacidade de processamento das duas modalidades diferentes, têm o desenvolvimento linguístico similares (2002, p. 27), sendo que por essa via, a longo prazo, obtêm-se melhores resultados no percurso escolar (Lillo-Martin & Henner, 2021).

Explicitamente, é primordial executar o contacto precoce e constante com a criança Surda mediados pelos diálogos e interações em língua gestual. À medida que ela vai aprendendo transversalmente as representações gráficas dos gestos pela exposição e manipulação de materiais escritos, consolida os conhecimentos na descodificação dos grafemas através da dactilologia, “O uso precoce da dactilologia (alfabeto manual) e, quando possível, da consciencialização dos movimentos articulatórios que estão na base de determinado som ajudam a criança a compreender que as letras são representações gráficas de entidades, neste caso, motoras.” (Sim-Sim, 2005, p. 34). Com efeito, incentiva a motivação nas atividades para a lectoescrita da L2, ademais, vários autores afirmam que o acesso à língua escrita prescinde do conhecimento da língua oral, dado que o suporte da escrita é acessível através da visão intermediado pela língua gestual e dactilologia (Svartholm, 1999; Santana, 2007; Hoffmeister, 2009).

2.7. O professor de Língua Gestual Portuguesa

O docente de LGP na sua responsabilidade, em síntese com o Art. 15.º do ponto 1 nas alíneas a) e b) do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, assegura o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da LGP como primeira língua e favorece o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos Surdos. Poderá desempenhar a sua função no ensino/aprendizagem da LGP como segunda língua dos alunos ou comunidade educativa ouvintes em prol do contexto da escola inclusiva.

Importa desmitificar que circula na cultura popular da nossa sociedade educativa muita informação deturpada, relativamente ao docente de LGP, citamos um exemplo: “é,

ainda, visto, em muitas situações, apenas como um «auxiliar do professor ouvinte» tendo como função ser um modelo linguístico e cultural” (Afonso, 2008b, p. 166). De acordo com o mesmo autor, é um profissional de educação com as habilitações inerentes, portanto, o seu grau académico, ou, a sua capacidade para oralizar é indiferente, inúmeras vezes recantadas por determinados profissionais da área educativa e que não são nada mais do que argumentos falaciosos. O docente de LGP tem competências pedagógicas de forma autónoma e/ou em parceria com elementos da equipa para preparar, desenvolver, acompanhar e avaliar os processos de ensino/aprendizagem da LGP a alunos Surdos e ouvintes, desenvolver atividades junto da comunidade educativa, ser um elo e elemento importante para os familiares, visando o desenvolvimento harmonioso dos alunos Surdos.

Soltamos uma questão, quem não se lembra do primeiro professor? Caso se lembre, é provável ter tido um bom professor na infância e que relembre algo que lhe tenha ensinado. Para isso, é necessário um vínculo entre o docente e o aluno, é extremamente importante construir uma boa relação e estabelecer o nível de confiança com a criança, que assim, captará atenção ao que será ensinado/aprendido, tornando a interação fluída e constante, motivando-a em busca de novos conhecimentos. Deste modo, à medida que aumenta a compreensão comunicativa e a empatia de ambos, o potencial da aprendizagem da criança Surda seguirá em mesma linha.

Durante o Período Crítico da criança Surda, é vital o contacto sucessivo com o docente de LGP, desde a Intervenção Precoce ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A prática educativa do docente de LGP para com a criança Surda, prossegue em paralelo com o Programa Curricular de LGP (Cavaca et al.). Na Intervenção Precoce, desde logo, a exposição da LGP, permite facilitar o progresso linguístico e estruturar o desenvolvimento cognitivo. O contacto faz-se no contexto escolar ou domiciliário, todavia, seria aconselhável acontecer em ambos os casos: em ambiente familiar para que se integre bem no seio familiar, favorecer as competências comunicativas da rotina diária e se desenvolva harmoniosamente a nível linguístico e cognitivo; e em ambiente escolar, especificamente no jardim de infância, pela interação com outras crianças, que visa promover a sua identidade e inserir-se socialmente. No ensino Pré-Escolar, continua o processo de desenvolvimento anterior, contudo, no espaço escolar, os conteúdos

comunicativos são mais alargados, especialmente na interação, abrangendo o conhecimento do mundo, dramatização com enfoque nas atividades lúdicas, e de memorização, oferecendo à criança Surda o tempo ser criança como qualquer outra, permitindo que fortaleça a sua identidade, que por si, revigora o índice da autoconfiança para a autoestima positiva. Por essa altura, terá um vocabulário considerável, beneficiando o progresso no domínio da gramática. No 1.º CEB, a flexibilidade do cérebro da criança Surda continua no seu auge, podendo o docente de LGP estimular ao máximo as capacidades das aprendizagens e, com isso, melhorar as aptidões das crianças Surdas. À medida que o docente de LGP transmite valores linguísticos e culturais, a personalidade da criança Surda consolidará a sua identidade, progredindo a sua fluência e compreensão da LGP, tornando-se autónoma, com a vantagem de aumentar o interesse pela comunicação e inculcar vocabulário abrangente. No 2.º CEB, o docente de LGP, enfoca a criança Surda para práticas discursivas em LGP de variados contextos seja formal ou informal, de forma que saiba adequar a produção às determinadas circunstâncias a que se insere. Reconhecer a complexidade da estrutura gramatical e potenciar a criatividade em LGP e deverá demonstrar as principais referências históricas da Comunidade e da Cultura. No 3.º CEB, presumindo o cumprimento das etapas anteriores, o aluno Surdo será autónomo e autossuficiente a nível pessoal e social. Neste ciclo, o enfoque do docente de LGP está na gramática, seja no domínio de aspetos únicos da modalidade, do sistema de transcrição, da glosa, da decifração das diferenças e semelhanças gestos icónicos/polissémicos entre a LGP e a LP, ou na manifestação da existência de variações na comunicação de LGP entre diferentes indivíduos e em diferentes regiões a nível nacional e internacional. Nesta fase, também se enfoca na continuação do legado da história e dos eventos marcantes que definiram o passado ao presente da comunidade Surda, a nível nacional e internacional (2007).

No Ensino Secundário (Cavaca et al.), o docente de LGP consolida as aprendizagens ao aprofundar questões relacionadas com a Cultura e Comunidade Surda. Analisar nas variadas artes Surdas, implicando a interiorização da Identidade Surda, sondar pesquisas científicas abrangendo os horizontes ao aluno no que respeita à área da linguística da LGP e da Cultura e Comunidade Surda. No último ano do ciclo, aprofunda-se a temática sobre os Líderes Surdos, das lutas que as pessoas Surdas travaram ao longo

da história. É incentivado o desenvolvimento das competências comunicativas em exposições, debates, argumentos, entrevistas focando-se, principalmente, na coerência e coesão do discurso e na promoção da consciência linguística, sociolinguística e estratégica, desenvolvendo também competências de autonomia na planificação, preparação e realização de apresentações, revelando capacidade de reflexão nos diferentes tipos de discursos gestuais, visando que o aluno Surdo já deverá possuir um extenso vocabulário em diversas áreas curriculares. Gradualmente o aluno Surdo irá interiorizar e consciencializar-se dos direitos e deveres ao se tornar num cidadão culturalmente instruído e bem constituído, estando assim preparado para o percurso universitário e/ou para a integração no mercado de trabalho (2008).

2.8. Os técnicos especializados – o intérprete de LGP e terapeuta da fala

Em função das especificidades dos alunos Surdos, os técnicos especializados como ILGP e terapeutas de fala, inserem-se na equipa de Educação Especial.

Com frequência, comenta-se que os docentes em geral confundem a real função entre o docente de LGP e o intérprete de LGP. Para diferenciarmos estes dois profissionais, o ILGP baseia-se em termos de entendimento de forma em proporcionar a comunicação entre os Surdos e os ouvintes tendo também a capacidade de se adaptar a diferentes situações, em identificar o nível do domínio da língua gestual, oral e escrita da pessoa Surda. Para além disso, ao ILGP compete utilizar métodos e técnicas de interpretação assim como também deve ter o domínio da Língua Portuguesa e da Língua Estrangeira (Nunes, 2017, p. 31). Assim, de forma sucinta e esclarecedora, em contexto sala de aula, o docente de LGP exerce práticas pedagógicas aos alunos, pode igualmente colaborar com o docente que acompanha, enquanto o ILGP, assume essencialmente de mediador da comunicação entre os docentes e alunos.

Ao terapeuta da fala, fomenta o desenvolvimento da comunicação da língua oral dos alunos Surdos através de avaliações pormenorizadas (Matos, 2014, p. 61). Para além disso, identifica precocemente alterações que possam prejudicar a aprendizagem da leitura e da escrita (Santos, 2011, p. 48).

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

3. Hipótese de investigação

3.1. Enunciado do problema

Pretendemos entender a importância da função do docente de LGP dentro da sala de aula no 1.º CEB e 2.º CEB. Compreender e apurar as repercussões deste acompanhamento na educação de crianças Surdas na fase do Período Crítico. Qual a carga horária ideal deverá o docente de LGP estar dentro da sala de aula. Por fim, estabelecer os requisitos e competências apropriados.

3.2. Objetivos do estudo

A metodologia para o objetivo do estudo foi realizada em duas partes. Metodologia qualitativa, de natureza exploratória, pesquisa prática na testagem do material, e na metodologia quantitativa, de pesquisa empírica, de recolha de campo, na aplicação de questionário a docentes. Numa primeira fase, foram realizadas observações e registos biográficos, de dados centrados na aquisição e nível linguístico de alunos surdos. Posteriormente, deu-se ao envio de inquérito *online* aos docentes que trabalham com alunos Surdos, de forma analisar os dados obtidos face à atualidade do ensino aos alunos Surdos, bem como relacioná-los com os indícios da primeira parte do estudo.

3.3. Metodologia e justificação do estudo

Para tal, foram realizadas três sessões gravadas em vídeo a dois alunos Surdos inseridos no 1.º ano, pretendendo identificar como o docente de LGP se posiciona diante avaliações trimestrais de Português, Estudo do Meio e Matemática. Duas sessões individuais gravadas a cada aluno do 4.º e do 5.º ano, com o propósito de perceber a importância do docente de LGP no que concerne à interação com os mesmos.

As questões surgiram, pela experiência como docente de LGP. Ao longo da carreira profissional, foram verificadas repercussões negativas em relação às variáveis da carga horária e na seleção de cada docente de LGP, sem se ter em conta os requisitos e competências apropriados às necessidades dos alunos Surdos e verificar que as consequências que advêm poderão afetar a qualidade de ensino aos mesmos. Para

complementar o estudo base, foi adicionalmente endereçado um inquérito aos docentes de LGP, docentes do 1.º CEB, docentes de Educação Especial, Educadores de Infância e docentes de outros grupos de recrutamento, a nível nacional.

3.4. Local de estudo e procedimentos

A primeira parte do estudo foi realizado numa EREB, esta constituída pelos níveis de escolaridade do Ensino pré-escolar ao 2.º CEB e inclusive algumas turmas bilingues. Foi dado conhecimento à direção executiva e concedida as necessárias autorizações aos encarregados de educação dos alunos em questão, de forma em proceder ao estudo, uma vez que se pretende a captura em vídeo dos educandos, sendo o mesmo feito anonimamente. Após a obtenção das autorizações, no ano letivo 2021/2022 foram realizadas duas sessões a um aluno do 4.º e a um aluno do 5.º ano na disciplina curricular de LGP. Posteriormente, no ano letivo 2022/2023, foi acrescentado o estudo de dois alunos do 1.º ano e solicitado a uma professora de LGP que colaborasse no estudo, de forma a gravar três sessões aquando das avaliações trimestrais. Nestas sessões pretende-se registar a posição da docente e a compreensão por parte dos alunos, de forma a possibilitar a realização da sua análise, discutir os resultados e relacioná-los com os resultados obtidos no inquérito.

No que concerne à segunda parte do estudo, os inquéritos foram constituídos numa plataforma online, com uma declaração de consentimento informado, mantendo-se o anonimato, tendo anteriormente preparado as questões de acordo com as necessidades de aprimorar o ensino-aprendizagem dos alunos Surdos. Na eventualidade da existência de alunos Surdos dispersos em várias escolas, sem os devidos apoios e/ou sem conhecimento da LGP, foi enviado, por correio eletrónico, um inquérito *online* a 8.414 escolas e a 29 EREB, a nível nacional.

4. Parte I – Pesquisa Prática

4.1. Caracterização de alunos e turmas

O presente relatório foi desenvolvido, no ano letivo 2021/22, com a lecionação da disciplina de LGP por parte do professor de LGP aos alunos do 4.º e 5.º anos, tendo esses adquirido a LGP como L1 no pré-escolar. Posteriormente, no ano letivo 2022/23,

com a colaboração de uma professora de LGP, foram acrescentados ao estudo dois alunos do 1.º ano, de notar, adquiriram a LGP como L1 na Intervenção Precoce e Pré-escolar.

Os alunos serão referenciados sem ordem dos anos escolares e alterados para o género masculinos de forma a manter o anonimato. O aluno A, de 10 anos de idade, por se observarem dificuldades na aprendizagem, a equipa da Educação Especial decidiu inseri-lo no programa socioeducativo, beneficiando 13 tempos de coadjuvação do professor de LGP nas aulas curriculares com a professora titular e integrado numa turma do 4.º ano, inserido num ambiente escolar bilingue. A turma era constituída por 15 alunos com a leção de 1 tempo (45 minutos) semanal de LGP, adicionalmente 3 tempos de aulas de LGP de carácter individual com o aluno, seguindo o Programa Curricular de LGP do 4.º ano. Possui surdez neurosensorial, bilateral severa a profunda, um IC no lado esquerdo, tendo o nível de conhecimento de LGP equivalente ao de um aluno de 3.º/4.º ano.

O aluno B, de 12 anos de idade, iniciou o contacto com a LGP como L1 na Intervenção Precoce, ingressou no pré-escolar com 3 anos de idade, porém o contato com a LGP foram escassos. Possui surdez neurosensorial bilateral, severa a profunda, desde aos 12 meses de vida, utiliza dois IC desde 7 anos de idade. Encontra-se no 5.º ano, porém insere-se no Programa de Despiste e Orientação Vocacional (DOV), pelo que usufrui do programa socioeducativo e beneficia da presença de uma ILGP nas aulas curriculares, estando integrado numa turma de ambiente escolar bilingue constituída por 11 alunos. É-lhe lecionado 1 tempo semanal (45m) de aula de LGP com a turma e adicionalmente 5 tempos de aulas de LGP de carácter individual com o aluno, seguindo o Programa Curricular de LGP do 3.º ano, adaptado. Tem o nível de LGP básico e com medidas adaptadas e adicionais nas disciplinas curriculares. Não existem informações nos relatórios do aluno quanto aos tempos letivos de LGP durante o pré-escolar, porém é mencionado que teve primeiro contacto com a LGP neste período, acrescentando que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e uma memória a curto-prazo nas aprendizagens.

O aluno C, de 7 anos de idade, iniciou o contacto com a LGP na Intervenção Precoce como L1, ingressou no pré-escolar com 3 anos de idade, possui surdez bilateral profunda com dois IC. O aluno D, de 7 anos de idade, aos 2 anos e meio, foi-lhe diagnosticado surdez bilateral moderada a severa, iniciando pouco depois o uso das duas

próteses retroauriculares. Este último encontra-se num nível desfasado para a idade, tendo dificuldades na aquisição dos conceitos e da lógica visto ter ingressado numa escola bilingue a partir dos 5 anos de idade, tendo anteriormente frequentado, durante dois anos, uma escola sem apoios educativos. Ambos alunos C e D, no ano letivo transato, tiveram o acompanhamento de uma docente de LGP com 17 tempos letivos semanais dentro da sala de aula da turma do pré-escolar. Durante o estudo deste relatório, encontram-se inseridos numa turma bilingue, a professora titular possui conhecimento elementar da LGP e coadjuvada em 13 tempos letivos semanais com uma professora de LGP dentro da sala de aula, incluindo mais um tempo semanal de LGP à turma e desta adicionalmente, à parte, 2 tempos letivos da disciplina curricular de LGP aos alunos Surdos.

4.2. Duração e período de estudo

As sessões tiveram durações entre 45 e 90 minutos durante os anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023, o inquérito foi divulgado a todas as escolas a nível nacional a entre o dia 20 de março de 2023 e o dia 22 de maio de 2023.

4.3. Instrumentos e construção de materiais utilizados durante o procedimento de prática

Com o aluno A, do 4.º ano, as aulas decorreram, segundo o programa curricular de LGP do 4.º ano. A partir de uma atividade relacionada com os antónimos e com uma lista de palavras de acordo com as competências do aluno, elaborado pelo professor de LGP, que consistia em dar a conhecer gestos de sinónimos e antónimos, dialogar sobre diferentes antónimos existentes e familiarizar-se, pondo em prática os vocábulos aprendidos. Com o aluno B, do 5.º ano, as aulas decorreram segundo o estabelecido no programa curricular de LGP do 3.º ano e com duas atividades diferentes. Numa primeira parte, visou-se relacionar com a sensibilização quanto à identidade Surda e na segunda aplicar às divisões da casa, com o objetivo de estimular o aluno a narrar em LGP, bem como estimular a interação, procurando incluir os elementos estudados. Desta forma, podemos analisar os efeitos da influência do professor de LGP pela comunicação através da sua primeira língua durante o ano letivo. Nas sessões anteriores com os alunos A e B foram adotadas metodologias de abordagem aberta.

Aos alunos C e D, foi executado a cada um, na presença da professora de LGP com a colaboração da professora titular do 1.º ano, fichas de avaliação trimestral do 2.º período de Matemática, Estudo do Meio e de Português. Porém, ao aluno D foi apresentada uma ficha de avaliação de Português adaptado. O objetivo é analisar o resultado das aprendizagens destes alunos numa turma bilingue na presença da professora de LGP, no sentido de apurar os efeitos e práticas educativas do mesmo, pela relação do observado com a bibliografia consultada e consolidação pelas respostas dos docentes aos inquéritos.

4.4. Análise dos resultados

O professor de LGP identificou de antemão que numa das coadjuvações das aulas com a turma, o aluno A demonstrou dificuldades numa atividade de exercício de produção lectoescrita relacionado com os antónimos, face a isso, prosseguiu em articulação nas sessões das aulas de LGP. Numa primeira sessão, encetou a elucidação de conceitos quanto às diferenças entre sinónimos e antónimos e demonstrou exemplos em LGP de forma a incentivar o aluno a praticar e compreender as novas aprendizagens através de diálogos. A segunda sessão, teve o objetivo de apurar as aprendizagens, tendo o aluno revelado compreensão dos conceitos e adquirido novos conteúdos lexicais. Para consolidar as recentes aprendizagens, o professor de LGP decidiu tornar a atividade mais complexa, construção de frases com sentidos contrários, recorrendo ao uso de antónimos, como por exemplo: “Cozinhar sozinho é perigoso. – Cozinhar acompanhado é seguro.” e “O cavalo jovem é rápido. – O burro velho é lento.”. De seguida, passou a iniciativa ao aluno, para que construa frases e desafie o professor a responder aos enunciados. De notar que nestas duas sessões houve bastante diálogo, recorrendo a diferentes tópicos, muitas vezes centrados no relato dos acontecimentos recentes do seu dia-a-dia, o que é compreensível, dado que é apenas nestas alturas que o aluno se sente à vontade para poder exprimir o que experienciou, perguntando e esclarecendo ao mesmo tempo dúvidas ao professor de LGP na sua língua natural. Estes momentos com o professor de LGP são cruciais para o desenvolvimento da personalidade do aluno Surdo e tomada de consciência da sua identidade, pois é neste espaço seguro que o aluno Surdo pode recorrer às orientações de um adulto, sem dificuldades linguísticas entre os interlocutores.

Ao aluno B, foram feitas duas sessões com atividades e tempos distintos. A primeira, dado que o aluno apresentou baixo conhecimento lexical, bem como insegurança relativamente à sua identidade, numa perspetiva de reforçar a sua identidade Surda, a aula decorreu sob o tema da comparação do ensino aos alunos Surdos de antigamente com a atualidade. Para tal, foi necessário exemplificar de várias formas diferentes para que o aluno compreenda o contexto em causa, foi explicitado como foi o início do ensino aos alunos Surdos em Portugal, aquando da inexistência do ensino da LGP nas escolas, com a única preocupação pela oralidade. Nesta época os alunos eram impedidos de usar a LGP e como consequência levou a que muitos idosos Surdos da atualidade a possuírem poucos conhecimentos do português escrito. O aluno teve dificuldades em reconhecer a noção dos anos dentro da extensa linha temporal, como se o mundo fosse criado recentemente, tendo ficado estupefacto ao aperceber-se que a evolução tecnológica apenas se expandiu recentemente, como o surgimento de computadores. Ainda se exemplificou o facto de na altura em que o professor de LGP tinha a mesma idade do aluno nunca ter tido telemóvel, pois eram demasiado grandes, com antenas longas, demasiado dispendiosos e tinham de ser transportados como se fosse uma mala executiva. No final dessa sessão, o aluno foi incentivado a resumir os conteúdos aprendidos em LGP, no qual foi parco a descrever, com muitos desvios do contexto em causa, revelando dificuldades na compreensão e na produção dos conteúdos aprendidos através do diálogo com o professor de LGP, porém reconheceu a importância da LGP na sua rotina. A segunda sessão, com a temática das divisões da casa, o aluno, apesar de reconhecer as divisões, teve dificuldades em identificar corretamente os espaços tanto em LGP como no português escrito. A notar que o mesmo tema foi iniciado nas duas aulas anteriores à sessão registada, nas quais foi explicitada a existência de tipos e das atividades afetas àqueles espaços específicos da casa e posteriormente foi feita a identificação dos espaços em LGP em conjunto com o português escrito. Foi pedido ao aluno que identificasse na imagem exposta através do PowerPoint no quadro branco, os espaços da casa e, conforme o aluno vai identificando, o professor de LGP escreve no quadro, dando liberdade ao aluno de se expressar à vontade relativamente ao que se faz naquele espaço da casa em específico. No início, o aluno respondia timidamente com respostas curtas, mas corretas relativamente ao que se fazia no espaço. De modo a tentar incentivá-lo a dar respostas mais extensas, o professor de LGP acrescentou mais exemplos

aos objetos que se encontravam no espaço. Isto permitiu ao aluno ganhar confiança a imitar os vocábulos, de modo a estender as estruturas frásicas e, pela identificação do espaço, soube ser mais específico no relato de cada situação que é feita com todos os objetos que se encontravam naquele espaço, transpondo para a narração de episódios e pormenores das suas vivências na sua casa. Para testar as aprendizagens de novos vocabulários do aluno nas duas aulas anteriores, o professor de LGP errou propositadamente várias vezes ao escrever no quadro a identificação dos espaços, tentando perceber qual a reação do aluno. Nesta sessão, comparando as dificuldades que demonstrava no início do ano, o aluno foi exemplar na forma como reagiu nesta situação, ou seja, em como soube intervir na correção dos erros da escrita que, por sinal, detetou todos corretamente. Também interessa destacar a forma como o aluno lidou com a identificação dos espaços e objetos, expressando vontade de querer narrar mais – ainda que algumas narrações foram inventadas – e, por outro lado, recorreu à criatividade, sendo o ponto fulcral desta sessão demonstrar a evolução na enunciação de conteúdos quando se usa afincadamente a LGP como a L1.

Relativamente aos alunos do 1.º ano, foram feitas avaliações de Estudo do Meio, Matemática e Português, com o objetivo de avaliar os conhecimentos consolidados dos alunos C e D. Assim, podemos reconhecer a importância da coadjuvação entre a professora de LGP com a professora titular. A partir das orientações da professora titular, a professora de LGP distribuiu as fichas de avaliação de Estudo do Meio aos alunos, sendo que estes apenas podem recorrer à professora de LGP no caso de terem dúvidas de vocabulário ou para esclarecer questões, dando-lhes a autonomia na prossecução das respostas à ficha de avaliação. Antes do início do trabalho de avaliação, a professora titular leu oralmente os textos, as frases em destaque e explicou com cuidado as questões à turma. No decorrer da avaliação, logo no começo, o aluno C não necessitou de apoio. Ao contrário do aluno D, a quem foi necessário dar-lhe exemplos relacionados com os seres vivos/seres não vivos e nas questões seguintes constatou-se ter dificuldades na identificação dos animais, pelo solicitado em circundar as ilustrações a azul nos animais e a vermelho nas plantas e só após o esclarecimento prestado pela professora conseguiu prosseguir com o exercício. Numa questão que se pediu para inserir as palavras num texto curto, a professora de LGP explicou a ambos, primeiramente as palavras isoladas e de

seguida o texto em LGP, tendo respondido em LGP corretamente. De seguida, teriam de fazer a transcrição das palavras no texto, tendo havido momentos em que necessitaram do auxílio da professora de LGP, para poderem identificar a palavra correspondente ao gesto produzido pelos alunos. Relativamente à identificação das características da árvore, o aluno D, pelo facto de se encontrar desfasado nas aprendizagens das consoantes e possuir um leque menos abrangente de vocabulário aprendido, necessitou do auxílio da professora de LGP em transcrever o “Z” e “H” das palavras “RAIZ” e “FOLHA”. Na questão de verdadeiro e falso, o aluno C, soube compreender corretamente aos conteúdos frásicos em LGP, enquanto, o aluno D demonstrou dificuldades dos mesmos, tendo sido necessário a intervenção da professora de LGP que recorreu a diferentes estratégias de modo em torná-los inteligíveis.

O mesmo procedimento foi aplicado na ficha de avaliação de Matemática, sendo que os alunos revelaram dúvidas na ordenação dos lugares dos animais quanto à sua posição, pelo uso de “atrás” e “à frente” dos ciclistas, na identificação das classificações do primeiro ao último lugar dos ciclistas, através da compreensão dos números estampados nas costas das camisolas, tendo os alunos confundido esses números cardinais com os ordinais na ordem das posições. O aluno C apresentou dificuldades em diferenciar as dezenas das unidades, pelo que a professora de LGP teve de explicar repetidamente. Para além disso, ambos confundem os números quanto à ordem crescente e decrescente, apesar de ter sido claramente explícita em LGP. Entretanto, o aluno C teve imensas dificuldades nos exercícios de subtração, foi necessária a insistência da professora de LGP em terminá-lo. A explicação em LGP na resolução de problemas facilitou a compreensão aos alunos na elaboração do mesmo.

Por fim, na avaliação de Português, passaram pelos mesmos processos anteriores, no entanto, a professora titular elaborou ao aluno D uma ficha adaptada. Começou-se pela explanação da tarefa, a explicação das frases e o ditado ao aluno C em LGP, para depois facilitar a construção de frases, tendo o mesmo prosseguido autonomamente até terminar. Em relação ao aluno D, no início da ficha de avaliação, conseguiu responder autonomamente, mas teve algumas dificuldades na leitura das palavras e foi necessário o auxílio e incentivo da professora de LGP recorrendo à datilologia, na elaboração de frases, para a correspondência das figuras apresentadas. Aquando do ditado, foi

produzido oralmente e em LGP pelas professoras titular e de LGP, as palavras em que o aluno aprendeu, tendo apresentado alguns erros de escrita, seguem alguns exemplos: “LOLA – LULA”, “TUPALI – TULIPA”.

Concisamente, o processo de todas as avaliações iniciou-se sempre com a professora titular a dar indicações orais para a turma, explanou e explicou com cuidado as questões ou exercícios, tendo a professora de LGP feito o mesmo quanto aos alunos C e D. Apenas em caso de dificuldades de compreensão das questões ou exercícios, interveio, diferenciadamente, sempre que necessário. De notar que, durante o ano letivo, com maior tempo da presença e da interação com a professora de LGP, ambos os alunos, corresponderam melhor às atividades propostas, ou seja, compreenderam e consolidaram as aprendizagens através da sua primeira língua – a LGP.

5. Parte II – Pesquisa empírica

5.1. Inquérito por questionário

Para comprovar/destacar a importância do estudo anteriormente referido, foi enviado um inquérito aos docentes de LGP, docentes do 1.º CEB, Educadores de Infância, docentes de Educação Especial e aos docentes de outros grupos de recrutamento que lecionem alunos Surdos. Enumerando características comuns por faixa etária, sexo, a área da localização, o tipo de estabelecimento de ensino que leciona, se privado, público, ou EREB, grupos de recrutamento a que pertencem, níveis de ensino que leciona, acrescentando as seguintes questões fulcrais para o estudo: Se tem algum docente de LGP a coadjuvar/acompanhar na sala de aula e vice-versa, com o docente titular e durante quantos tempos letivos semanais; Se existe articulação com o docente de LGP em termos de planificação semanal/anual e vice-versa com o docente titular; Se considera a coadjuvação/acompanhamento com o docente de LGP uma mais-valia; Se é essencial o perfil do docente de LGP em contexto da sala de aula ter competências no programa da Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), do programa das Áreas Curriculares do 1.º CEB, ter competências linguísticas em LGP e da LP, durante a coadjuvação/acompanhamento; Se os alunos têm dificuldade em acompanhar as aprendizagens em relação à turma; Se foram aplicadas medidas e/ou adaptações ao processo de avaliação do aluno; Quantos tempos letivos de LGP leciona por semana; Se

os alunos acompanham o Programa Curricular de LGP; Quais as competências necessárias para o perfil do Docente de LGP ser adequado; Onde e qual a idade que iniciou o contato e adquiriu a LGP com a comunidade surda; Fora do contexto escolar, para atualizar/aumentar os índices da proficiência da LGP, com que frequência o docente de LGP deverá interagir em LGP perante a comunidade Surda; Se considera a Escola Inclusiva ajustada/adequada aos alunos Surdos; E por fim, não sendo obrigatório, a opinião e sugestões do que se considera benéfico/prejudicial, podendo acrescentar propostas para a melhoria relativamente ao ensino a alunos Surdos.

5.2. Duração e procedimento do questionário

Durante a abertura do inquérito, obtivemos 153 respostas no período de dois meses de 20/03/2023 a 22/05/2023, estando subdivididas e distribuídas por cinco grupos (Tabela 1): docentes de LGP (14%), educadores de infância (18%), docentes do 1.º CEB (7%), docentes de outros grupos de recrutamento (38%) e docentes de Educação Especial (23%). Constan questões pertinentes relacionadas ao perfil e competências dos docentes de LGP, acerca da importância da coadjuvação bem como recolha de informações relativamente à Escola Inclusiva para os alunos Surdos. Desse modo, podemos analisar os diferentes resultados, presumindo que a metodologia pedagógica de ensino-aprendizagem de cada grupo se difere perante a existência de alunos Surdos.

Tabela 1:

Distribuição por Grupos dos Docentes Inquiridos

Professor/Educador	N.º
Língua Gestual Portuguesa	21
Pré-Escolar	28
Titular do 1.º Ciclo Ensino Básico	11
Outros Grupos de Recrutamento	58
Educação Especial	35
Total:	153

5.3. Análise de dados

Dos inquiridos, 55% lecionam em EREB, a maior parte dos docentes são dos estabelecimentos escolares da região centro de Portugal Continental com 43%, 24% da região norte, 20% da região sul e os restantes 8% e 5% dos Arquipélagos dos Açores e Madeira respetivamente (ver Apêndice A).

No que concerne aos docentes de LGP (ver Apêndice B), maioritariamente (76%) iniciaram o contacto com a comunidade Surda em contexto escolar, tendo começado a adquirir a LGP com menos de 12 anos e indicam que para atualizar/aumentar os índices de proficiência da LGP, é indispensável maximizar o contacto diário com a comunidade Surda. Quase a totalidade dos docentes inquiridos lecionam numa das EREB, muitos deles lecionam em diferentes níveis escolaridade durante o mesmo ano letivo. Realçamos um exemplo de um docente que percorre três ciclos de ensino simultaneamente – Pré-escolar, 2.º CEB e Ensino Secundário. Na leção da disciplina de LGP, menos de metade não fazem coadjuvação/acompanhamento com outros professores, em relação aos que coadjuvam/acompanham, o número de tempos vai variando, com o mínimo de 2 tempos e no máximo de 22 tempos. Quase metade dos docentes de LGP (48%) tem o parecer favorável à coadjuvação/acompanhamento a tempo inteiro, outra metade a tempo parcial (38%), nenhuma ou não pôde responder (14%). Para o perfil do docente de LGP, consideram que é essencial numa coadjuvação/acompanhamento ter competências principalmente nas áreas curriculares do 1.º CEB, sem descurar as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar. Apenas um pequeno número de docentes de LGP prefere ser dirigido pelo professor na sala de aula em causa. Continuando relativamente às competências linguísticas em LGP e LP, todos abonam a favor de que deverão ser habilmente proficientes em LGP, ao mesmo tempo, um terço consideram que basta ser minimamente proficiente em LP. Para a leção das aulas de LGP, consideram que deverão ter competências essencialmente em todas as áreas nucleares da LGP (Linguística da LGP; Comunidade Surda; Identidade Surda e História; e Cultura Surda), porém mais de metade dá importância a outras áreas curriculares/científicas relacionadas com estudos linguísticos da LP. Ainda assim, houve poucos que consideram que é suficiente ser apenas proficiente em LGP. Metade dos docentes de LGP possuem as componentes letivas da disciplina de LGP a tempo inteiro (22 tempos), e a outra metade os resultados são

diferenciados, indo dos 3 aos 18 tempos letivos. Quase todos referem que os seus alunos acompanham o Programa Curricular de LGP e 71% dos docentes de LGP consideram a Escola Inclusiva desajustada/desadequada aos alunos Surdos.

Quanto aos educadores do pré-escolar (ver Apêndice C), a maioria são de instituições privadas e um terço lecionam em EREB. Apenas 18% tem coadjuvação de professor de LGP com uma média de 16 tempos letivos de acompanhamento, no entanto houve um inquirido que afirmou apenas 1 tempo letivo. Existe articulação na totalidade em termos de planificação semanal/anual. No que concerne à recomendação do tempo de coadjuvação com o docente de LGP, a maioria (57%) dos educadores de infância dão preferência ao acompanhamento a tempo inteiro, 32% preferem a tempo parcial, e as restantes sem resposta ou a nenhum tempo. Nas competências linguísticas em LGP e LP, maioritariamente consideram que os docentes de LGP deverão ser habilmente proficientes em ambos os casos, bem como, ter conhecimentos básicos e fundamentais do programa curricular em causa. A maioria dos alunos (53%) têm dificuldades em acompanhar as mesmas aprendizagens em relação à turma, 29% conseguem acompanhar a turma, e os restantes 18% por outros motivos. No entanto, dois terços consideram a Escola Inclusiva desadequada.

A respeito dos docentes do 1.º CEB (ver Apêndice D), a maioria leciona em instituições públicas, porém, um terço pertence a uma EREB. Apenas 27% tem coadjuvação de professor de LGP com uma média de 7 tempos letivos de acompanhamento e existe articulação em dois terços, em termos de planificação semanal/anual. Em relação à recomendação do tempo de coadjuvação com o docente de LGP, maioritariamente (73%) dos docentes do 1.º CEB dão preferência pelo acompanhamento a tempo inteiro, apenas 9% preferem a tempo parcial, os restantes (18%) não responderam. Nas competências linguísticas em LGP e LP, quase todos consideram que os docentes de LGP deverão ser habilmente proficientes em ambas as línguas, bem como ter conhecimentos básicos e fundamentais dos programas curriculares em causa. Quase todos os alunos tiveram medidas aplicadas e/ou adaptações ao processo de avaliação, e um quarto não conseguem acompanhar as aprendizagens em relação à turma. Dois terços dos docentes do 1.º CEB consideram a Escola Inclusiva desadequada.

Relativamente aos docentes de outros grupos de recrutamentos (ver Apêndice E), a maioria leciona em instituições públicas, porém, dois terços fazem parte das EREB. Dos inquiridos, 43% têm coadjuvação do professor de LGP com uma média de 3 tempos letivos de acompanhamento, à exceção de 2 inquiridos com 22 tempos letivos. Apenas 36% colaboram na articulação em termos de planificação semanal/anual. Maioritariamente (72%) dos docentes consideram uma mais-valia a coadjuvação a tempo inteiro com o docente de LGP, 19% preferem a tempo parcial, os restantes, 9%, não responderam. Nas competências linguísticas em LGP e LP, maioritariamente consideram que os docentes de LGP deverão ser habilmente proficientes em ambos casos, porém, dividem-se entre ter conhecimentos básicos e fundamentais do programa curricular em causa ou acompanhar o docente. Neste grupo, a maioria (87%) dos alunos tiveram medidas aplicadas e/ou adaptações ao processo de avaliação, no entanto, 40% conseguem acompanhar as aprendizagens com a turma, 48% têm dificuldades em acompanhar e 12% por outros motivos, ao verificar as respostas dos inquiridos, os mesmos têm dificuldades em acompanhar em comparação com as outras turmas do mesmo nível de escolaridade. Neste grupo, 76% dos docentes consideram a Escola Inclusiva adequada.

Em relação aos docentes da Educação Especial (ver Apêndice F), quase na totalidade lecionam em instituições públicas, ainda assim, metade inserem-se nas EREB. 17% tem coadjuvação do professor de LGP com uma média de 4 tempos letivos de acompanhamento, à exceção de 1 dado com 25 tempos letivos. Existe total colaboração na articulação em termos de planificação semanal/anual. A maioria (63%) dos docentes de Educação Especial dão preferência ao acompanhamento a tempo inteiro, apenas, 23%, preferem a tempo parcial e os restantes, 14%, sem resposta ou identificaram nenhum tempo. Neste grupo, 71% consideram a Escola Inclusiva adequada aos alunos Surdos. Por lapso nosso, não foram acrescentadas questões relativamente às competências para o perfil do docente de LGP, dado que após a abertura do inquérito *online*, o número das respostas dos inquiridos já era considerável. Assim, optamos por manter, de modo a evitar a perda de dados.

Conjuntamente, no último e único ponto do inquérito de resposta não obrigatória, foram contabilizados 60 resultados de opiniões (ver Apêndice G).

6. Discussão dos resultados

De modo a clarear os estudos anteriores e demonstrar a realidade dos factos a que um docente de LGP encara no seu dia-a-dia perante seus alunos Surdos, iremos conjugar as duas partes dos estudos e interligá-los aos resultados que variam conforme a essência da influência dos efeitos dos percursos que os alunos Surdos tiveram.

Primeiramente focar-nos-emos nos docentes de LGP. Face ao estudo em causa e face aos resultados obtidos do inquérito, consideramos que os números de inquiridos por parte dos docentes de LGP poderiam ser melhores, perante o número de docentes que estão efetivamente vinculados nos quadros. A razão pela qual as EREB possuem melhores condições para a educação de qualidade a crianças Surdas, é pelo facto de que quase todos os docentes de LGP se encontrarem a lecionar nestes estabelecimentos escolares a nível nacional. Todavia, existem inúmeros docentes de LGP a lecionarem em vários níveis de escolaridade (ver Tabela 2). Ir lecionar a uma turma do pré-escolar e de seguida ir lecionar a uma turma do secundário é mentalmente uma catadupa abismal que exige tempo e preparação para que as aulas sejam bem-sucedidas, cremos que é um dos aspetos que torna o trabalho do docente de LGP árduo. Além dessa questão, pressupõe-se uma grande disparidade quanto ao nível e registo de língua que o docente tem de utilizar para cada faixa etária dos alunos, podendo haver inclusivamente dificuldades no distanciamento de posturas afetas às inerências de cada ciclo de ensino.

Tabela 2:

Ciclos de Ensino/Tempos por Docente de LGP na Lecionação da LGP

Níveis de Ensino da LGP	Tempos Semanais por Docente de LGP																	
	3	4	4	6	6	7	8	8	12	18	18	22	22	22	22	22	22	22
Pré-escolar	x		x	x					x		x				x	x		
1.º Ciclo		x				x	x	x	x	x		x	x					x
2.º Ciclo								x						x		x	x	x
3.º Ciclo					x					x	x			x			x	x
Ens. Sec.					x					x					x	x	x	
Ens. Prof.														x				

A partir do inquérito, encontramos pormenores que poderão servir como recurso para definirmos o perfil do docente de LGP e facilmente percebemos que o contacto precoce com a LGP faz toda a diferença, por outras palavras, ter adquirido a LGP durante o Período Crítico em criança.

Podemos ler no Programa Curricular da LGP que a “aquisição dever-se-á fazer naturalmente, num meio em que existam modelos correctos de língua, profissionais Surdos, bem como pares da sua idade” e paralelamente manter sucessivamente o máximo de contacto com a comunidade Surda, com “mais velhos, com quem se identificará e que facilitarão o desenvolvimento da primeira língua da criança Surda num meio natural de aquisição, favorecendo assim a auto-descoberta e a descoberta dos que a rodeiam” (Cavaca et al., 2007, p. 38). Aos que se desenvolveram neste enquadramento, ser-lhes-ão proporcionados melhores índices de proficiência de LGP e quanto mais habilmente e proficientes forem os docentes de LGP, mais requisitos preencherão para poderem ser considerados como modelos Surdos.

Quanto aos docentes que concordam com a coadjuvação, reparamos que metade indica estar de acordo com a coadjuvação a tempo inteiro e a outra metade prefere a tempo parcial. Houve alguns docentes a não concordar com a coadjuvação e, por sabermos que a coadjuvação será sempre benéfica para as crianças Surdas, é possível que alguns docentes não se sintam preparados ou não apresentem conhecimentos suficientes para a dinamização das atividades dos programas curriculares das disciplinas em causa.

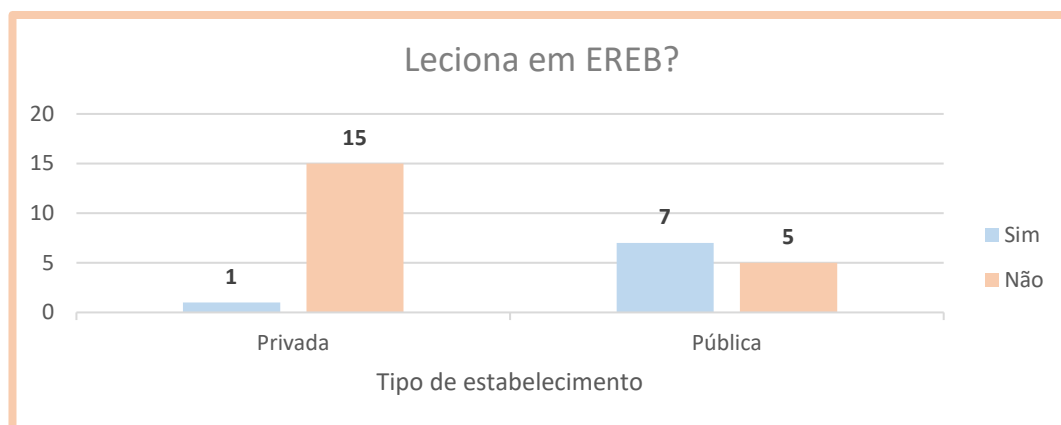
Um dos maiores desafios que os docentes de LGP enfrentam é quando a criança Surda ingressa na escola tardiamente e, quanto mais tarde for, apresentarão maiores dificuldades em adquirir a nova língua, mais ainda, se for inserida numa turma com crianças Surdas que já detenham conhecimentos abrangentes da LGP. Nesta situação particular, o docente de LGP terá de gerir sabiamente o tempo para não prejudicar nenhum dos alunos presentes.

Agora, destacamos a fase crucial para uma criança adquirir a linguagem, o Período Crítico. Sendo a LGP a língua natural da Criança Surda, podemos constatar que de entre os alunos estudados neste relatório, nenhum deles teve a oportunidade de adquirir a sua língua natural, à exceção do aluno C que iniciou o contato com a LGP na fase de

Intervenção Precoce. Neste seguimento, podemos ter em conta os dados dos resultados do inquérito quanto aos educadores no ensino pré-escolar:

Gráfico 1:

N.º de Educadores do Pré-Escolar



Podemos considerar, pelo n.º de educadores no Gráfico 1, que quase todas as crianças Surdas iniciaram o percurso escolar da educação pré-escolar em escolas privadas, sem apoios educativos e principalmente sem acesso à sua língua natural. A partir deste momento, começam a denotar dificuldades de aprendizagens em relação aos seus pares. Em relação ao percurso do aluno C, ao usufruir da aquisição de LGP numa sala de aula pré-escolar em ambiente bilingue e adicionalmente com um pormenor diferencial de ter sido beneficiado do acompanhamento por coadjuvação de uma docente de LGP Surda com 17 tempos, a sua presença ofereceu-lhe uma equidade na oportunidade de aprendizagens em relação aos seus colegas, garantindo-lhe a segurança e autoestima para a construção da sua identidade e desfrutar o bel-prazer de ser uma criança feliz. Importa ainda destacar o facto menos comum de não necessitar de adiamento, por ser bastante frequente uma criança Surda ingressar no 1.º CEB a partir dos 7 anos de idade, tal como aconteceu com os alunos A, B e D. De acordo com os educadores de infância inquiridos, os próprios reconhecem a importância de um docente de LGP ao acompanhá-los nas suas salas de aulas a tempo inteiro. Isto permite-lhes ter uma sala inclusiva e olhar as crianças Surdas como diferentes e não como alunos com deficiência, além do mais, concordam que todos beneficiariam ao conhecer uma nova língua.

Destacamos aqui a opinião de um docente do 1.º CEB: *“No primeiro ciclo deveria haver mais tempos estipulados para a aprendizagem apenas de LGP para que a criança*

tenha mais capacidades de comunicação”. Como regra geral, existe a disciplina de LGP tal como a LP, com os mesmos propósitos, porém a coadjuvação proporciona ao mesmo tempo excelentes condições de melhoria das capacidades comunicativas e nas capacidades interativas da criança Surda. O papel do professor de LGP funcionará como o do professor titular perante a turma e com a dificuldade acrescida, como tem sido padrão, da maioria das crianças Surdas apenas se maticularem nas EREB durante o 1.º CEB, não tendo acesso precoce à sua língua natural e poderão não terem usufruído de apoios educativos e adaptações curriculares no pré-escolar. Pela experiência como docente, constata-se que essas crianças são muitas vezes inseguras e bastante dependentes de um restritivo número de adultos que apenas acompanham nos seus trabalhos do dia-a-dia. Por outro lado, as que ingressam em EREB, muitas vezes iniciam tardiamente o primeiro contacto com a LGP e nestes casos acreditamos que necessitará de um reforço, porém, a partir daqui, terão melhores condições nas suas aprendizagens, disponibilizado por um maior contacto com os seus pares Surdos, promovendo a sua autonomia e adensando-se para a construção da sua identidade. Igualmente, quando inseridos numa sala inclusiva em ambiente bilingue, é-lhes proporcionada a equidade em relação aos colegas e fará com que os seus colegas ouvintes considerem as crianças Surdas não só como diferentes, mas como iguais dentro do contexto escolar.

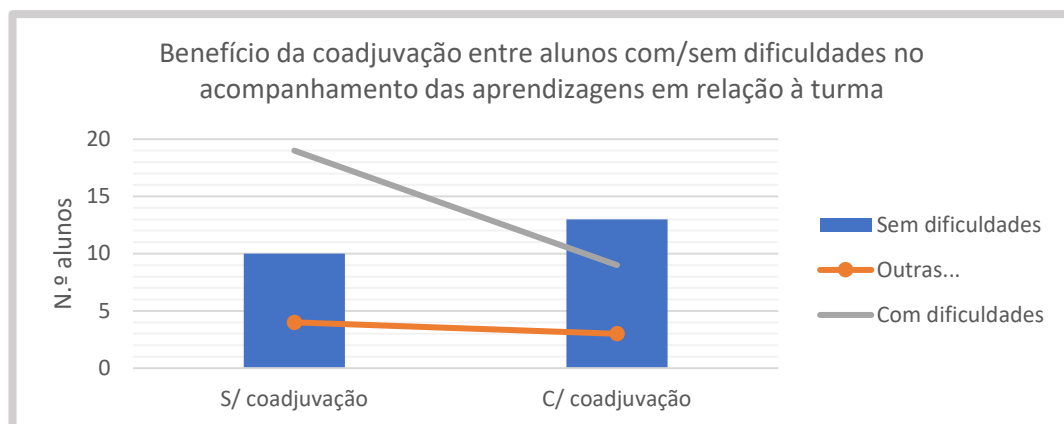
Um pequeno número de docentes do 1.º CEB inquiridos que têm coadjuvação com o docente de LGP, revelam que apenas aproveitam, em média, 7 tempos com o docente de LGP a acompanhá-los nas suas salas de aulas. É um número demasiado baixo para oferecer um ambiente inclusivo e bilingue em condições às crianças Surdas, pois quanto maior for o tempo de coadjuvação, mais tempo o docente de LGP terá para preparar os seus alunos, como foi no caso do aluno A. O professor de LGP, ao deparar-se com uma das dificuldades do aluno A, numa das aulas de coadjuvação analisadas neste trabalho, soube gerir, planificar e realizar atividades de modo apropriado, por reconhecer que o aluno A passou por dificuldades de aprendizagem no seu percurso escolar. Nestas situações, o facto de, nas aulas, com o professor de LGP, sentir-se à vontade para contar o seu dia-a-dia por se poder expressar na sua língua natural e apresentar inúmeras questões e as suas curiosidades. Esta relação em aula leva a que o professor de LGP assumia um papel mais próximo da criança, no esclarecimento de questões sociais, o que

nos faz crer que, caso o aluno tivesse adquirido a LGP precocemente e com um número elevado de horas no acompanhamento de um docente de LGP Surdo, a linha do percurso escolar traçado seria seguramente outra. Na mesma linha, salientamos um desabafo de docente de outro grupo de recrutamento: “Dão mais atenção ao prof LGP do que ao professor da disciplina e por vezes, em disciplinas específicas como a Matemática a informação não é corretamente transmitida pelo prof LGP...”. Entendemos esta afirmação e sabemos que qualquer criança tende a espontaneamente comunicar na sua forma inata – através da sua língua natural –, pelo que no caso da criança Surda, esta tende a prestar mais atenção à LGP, no entanto, é essencial existir uma estreita articulação entre os docentes, dado que é importante compreender todo o conteúdo durante as aulas e acompanhar a dinâmica do docente em causa. Para que tal aconteça, será necessário acumular competências nos conhecimentos essenciais e fundamentais das áreas curriculares em que estiver inserido, o que implica - envolvimento de mais tempo de estudo e preparação, bem como serem disponibilizadas mais ações de formação ao docente de LGP que lhe permita enriquecer as suas competências curriculares em causa.

A partir do 2.º CEB, ingressam mais alunos em EREB e, infelizmente, como podemos ver no resultado do inquérito, acaba por ser uma decisão tomada por “arrasto” devido ao percurso de insucesso escolar durante o 1.º CEB. Existem alunos Surdos que não conseguiram acompanhar as aprendizagens em relação aos seus pares, o que leva a que tenham de ser cada vez mais acompanhados por docentes do ensino especial.

Gráfico 2:

Situação do N.º Alunos com Professores de Outros GR



Um dado curioso quanto aos docentes de outros grupos de recrutamento e do benefício do acompanhamento por coadjuvação de um docente de LGP, é que, revelam que um grande número dos seus alunos consegue acompanhar as aprendizagens em relação à turma, o que não acontece tão frequentemente com os que não têm coadjuvação (Gráfico 2). A mesma situação do aluno B, que encaixa nos que são levados pelo “arrasto” do insucesso escolar durante o percurso do 1.º CEB. Podemos verificar que, numa sessão exibia dificuldades, um léxico parco para dialogar na sua língua natural, demonstrando, inclusivamente, insegurança quanto à sua identidade, ou seja, nunca verdadeiramente soube o que é ser Surdo. O facto de a construção da sua identidade nunca se ter consolidada, possivelmente estará associado a nunca ter tido um modelo Surdo de referência que o orientasse ou pelo menos que o fizesse sentir orgulho de ser diferente, em vez de ter a necessidade de ser igual ao ouvinte. Apenas naquele ano letivo do estudo de pesquisa prática, acima referida, o aluno B, pôde desfrutar do conhecimento da realidade do ser Surdo, bem como da existência da comunidade Surda, o que acreditamos que poderá ser um passo precioso para melhorar as suas aprendizagens. Uma vez que, quanto mais se autoconhecer, mais confiante se sentirá e melhor progredirá, ainda que tivesse mais vantagens com o acompanhamento de um docente de LGP Surdo, e, como recomenda a maioria dos docentes, a tempo inteiro.

Com frequência histórica, comenta-se e aponta-se com facilidade o dedo aos Surdos relativamente ao passado, verificamos no inquérito: *“Os docentes de LGP (Surdos) continuam com algumas reminiscências do seu passado, sendo por vezes anti-inclusão com propensão para o isolamento dos alunos que seguem”*. Ao reflexionarmos, não apenas aos docentes de LGP, mas aos Surdos em geral, questionamos se alguma vez lhes fora proporcionado um ambiente inclusivo tanto dentro da comunidade educativa como na sociedade? Ao se averiguar o inquérito, depreende-se até aos dias de hoje, a perdura da falta de condições que proporcione realmente um ambiente inclusivo para as crianças Surdas e adimos, aos adultos Surdos, concomitantemente, a coexistência dos docentes de LGP Surdos em contexto escolar. A disponibilização deste tipo de condições representa um modelo inclusivo e bilingue que anula o rótulo de deficiência e proporciona às crianças com as mesmas características de surdez, uma visão de um adulto Surdo de diferente, mas igual a par do docente/educador que acompanha a turma. Facultando-lhe, assim, as

evidências do bilinguismo e deste biculturalismo, pois, está intimamente relacionado. Isto significa que antepor o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes, o tratamento dos seus membros em pé de igualdade, contribuirá para a sua afirmação e participação social. Ao mesmo tempo, impulsionará as crianças Surdas a acompanharem as aprendizagens em relação à turma, acrescentamos um dos benefícios da coadjuvação dentro da sala de aula com os alunos regulares, proporciona a inclusão.

Debate-se muito, correntemente, as competências linguísticas dos docentes de LGP: *“A falta de conhecimento geral e principalmente do português dos professores de LGP pois isso perpétua a falta de conhecimentos nos alunos! A falta de professores de LGP dentro da sala de aula no 1º ciclo...”*; *“...Alguns dos docentes de LGP têm graves problemas na literacia do português para poderem desenvolver a LGP em articulação com a disciplina PL2 ou com outras disciplinas...”*. Acresce, tal como se comenta nas respostas ao inquérito, a existência de docentes de LGP com gravíssimos problemas de literacia da LGP. Todavia, é conveniente recordar-se das repercussões educativas de alguns docentes, sendo este resultado expectável. Contudo, observa-se que tal cenário é relacionado com a literacia, neste caso, o desnivelamento da proficiência numas das línguas LGP ou LP do docente de LGP, o que põe em causa o desenvolvimento do PL2 escrito da criança Surda, pelo que é imprescindível o acesso sem “engasgo” pela mão da L1, a LGP, que permita a liberdade espontânea ao bilinguismo da criança Surda. Caso contrário, impede que atinjam o pleno das capacidades linguísticas, prejudica o crescimento pelas inconstantes incertezas das suas capacidades e consequentemente as aprendizagens serão conturbadas com repercussões colaterais ao seu desenvolvimento após o Período Crítico. Assim, conforme vai adquirindo as competências linguísticas da L1, a LGP, as aprendizagens refletir-se-ão na escrita, mais, é importante reconhecer as capacidades do docente de LGP. O que caberá ao bom senso dos responsáveis da equipa educativa em adequar o docente de LGP num horário tendo em conta as evidentes capacidades que possa contribuir.

7. Reflexão acerca dos resultados obtidos

O resultado da interligação de dicotomia dos dados obtidos foi determinante para a elaboração do balanço e, por conseguinte, permitiu-nos alentar a necessidade de refletirmos e destacar as evidências. Ao longo das reflexões apresentadas, iremos incluir

citações de respostas dos docentes inquiridos, por forma a identificar as necessidades reais sentidas pelos profissionais no terreno.

A necessitar de atenção especial, na coadjuvação do docente de LGP, salientamos em linha do pensamento por parte dos docentes de Educação Especial e de Pré-escolar respetivamente: *“Docente de LGP a tempo inteiro na sala de pré-escolar, com turma bilíngue integrada em turma regular”* e *“A inclusão de todos os alunos surdos com crianças ouvintes e a permanência do Professor de LGP sempre em sala e em coadjuvação”*. E, ao facto do docente de LGP: *“Trabalhar com 2 turmas de 1ºciclo, metade para cada é pouco para alunos Surdos”*, bem como da parte do docente do 1.º CEB: *“Este ano, considero que os tempos de acompanhamento, em LGP, aos alunos surdos, são diminutos, face às dificuldades dos mesmos...”*. A maioria dos docentes valorizam a coadjuvação, um contributo necessário às necessidades das crianças Surdas. Na prática, são distribuídos nas salas de aulas, valores de tempos médios reduzidos e à maioria sem coadjuvação durante o Período Crítico da criança, desde o pré-escolar ao 2.º CEB, o que revela que o panorama atual é insuficiente.

É incompreensível como se pretende uma Escola Inclusiva para todos, às crianças Surdas sem acesso à sua L1. Do lado oposto, todos os alunos, desde o 2.º CEB ao Ensino Secundário, dispõem de ILGP a todas disciplinas a tempo inteiro. É uma equidade fútil e demasiado desequilibrada, consideramos esta situação prejudicial e discriminatória. Exemplificamos expondo uma situação de um dado do docente do 1.º CEB que refere ter acompanhamento de um docente de LGP com 9 tempos. Quais os rendimentos do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos Surdos nos restantes tempos sem acesso à LGP? Terão de depender da leitura labial do docente? Terão de aguardar até que o docente de LGP regresse à sala de aula e volte a explicar/ensinar o que o docente ensinou à turma? Como podem as crianças Surdas compreender em pleno os conteúdos que são demonstrados nas aulas? Outra vicissitude, por parte do educador de infância: *“...É muito frustrante contar uma história ou qualquer outro tipo de atividade que inclua a comunicação verbal, sabendo que aquela criança não tem noção do que estamos a comunicar...”*. O aparelho auditivo das crianças Surdas será suficiente para suprir as informações que o docente transmite aos seus alunos? Não esqueçamos, mesmo com o uso do IC, a criança perde sempre uma percentagem significativa de informação que o

docente fornece à turma (Dashtelei et al., 2015, p. 92), basta umas continhas simples, se somarmos as percentagens das perdas de informações diárias, seguramente concluímos que não é tampouco, pelo que deveria como é referido por um dos docentes do inquérito “...ser obrigatório o acompanhamento dos professores de LGP no pré-escolar, no 1.º e 2.º CEB de forma em consolidar as aprendizagens através da língua natural dos alunos pois no caso dos alunos ouvintes, esses têm acesso a tempo inteiro à sua língua”.

Propomos em linha das recomendações do perfil e competências necessárias ao docente de LGP através do inquérito e adicionalmente, os requisitos que proporcione um ensino de qualidade em prol da criança Surda, formulamos a Figura 8.

Figura 8:

Proposta das Recomendações/Caraterísticas ao Prestígio do Docente de LGP

	Para lecionação de LGP					Para coadjuvação				
	Aquiesscência		Competências			Aquiesscência		Competências		
	Tempo Inteiro por turma	Modelo Surdo	Língua Gestual Portuguesa	Língua Portuguesa	Áreas Curriculares Adicionais	Tempo Inteiro por turma	Modelo Surdo	Língua Gestual Portuguesa	Língua Portuguesa	Áreas Curriculares Adicionais
			*Bilingue					*Bilingue		
Intervenção Precoce										
Pré-escolar										
1.º CEB										
2.º CEB										
3.º CEB										
Ensino Secundário										
Ensino Profissional										
*Bilingue – Apenas aplica se em ambas colunas da mesma linha abaixo estiverem preenchidas a verde										

Observamos na Figura 8, duas disposições com requisitos distintos, conforme em função na atribuição das componentes letivas e o ano de escolaridade ao docente de LGP

para a leção da LGP e/ou coadjuvação com o professor/educador. É essencial que o próprio docente de LGP se apele ao seu bom senso, reconheça as suas capacidades, competências, reúna condições e sinta-se acomodado. Não obstante, sabemos que cabe a responsabilidade tal-qualmente ao bom senso da direção executiva na ponderação da seleção do horário disponível. Os mesmos deverão ser sensibilizados e que deliberem com ponderação, tendo em consideração as qualidades e competências do docente de LGP face às necessidades da criança Surda, sobretudo as que se encontram em Período Crítico.

A ter em conta, foi publicado pela mão da Direção Geral de Educação, um manual, “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” (Pereira et al., 2018, p. 57), deste, enaltecemos a importância mencionada na epígrafe de “Bilinguismo e educação de crianças surdas” e citamos: “A sala do Jardim de Infância deverá constituir-se como um espaço bilingue de aquisição da LGP como primeira língua, veiculada por adultos competentes, preferencialmente educadores de infância surdos. Na ausência destes, é imprescindível a presença de um professor surdo.”. É de louvar e consideramos um passo indispensável para a valorização da língua natural das crianças surdas desde tenra idade, para que se possam desenvolverem em pleno. Porém e lamentavelmente, na prática é quase inexistente, como podemos comprovar através do inquérito. Além disso, o Período Crítico da criança prolonga-se para além do pré-escolar.

Relativamente às competências do docente de LGP, é unânime que deverão ter bons conhecimentos em todas as áreas nucleares da LGP para a leção da LGP. Embora, nem todos concordam ser necessário ter competências linguísticas em LP, a nosso ver, faz sentido apenas aos docentes de LGP que não se inserem em coadjuvação. Adicionalmente, deverá possuir bons conhecimentos linguísticos e culturais da LGP, evidenciando sobretudo nas escolaridades do pré-escolar ao 2.º CEB, o processo de interação, necessita, predominantemente, de ser estimuladas com bastantes diálogos em LGP. Isto pode ser realizado, através das diversidades de histórias e conhecimentos do mundo envolvente e das existências e diferenças de culturas, de modo contribuir a consolidação da sua identidade.

Para a leção da LGP, o docente de LGP prossegue em norma determinado pelos princípios orientadores do Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa (Cavaca et al., 2007). Embora, consideramos estar bastante desatualizado e exista

conteúdos que não se adequam aos últimos desenvolvimentos linguísticos da atualidade, poderá adaptá-lo a par com a atualidade. Outra razão, é a importância do contacto com a comunidade Surda, sem esquecer de adequar os conteúdos a cada criança Surda, cada uma ao seu ritmo.

A coadjuvação, ou em termos práticos, o acompanhamento do docente de LGP (coadjuvante) em contexto de sala de aula orientado pelo professor/educador (coadjuvado). Isto, permite o trabalho cooperativo de ambos e em estreita colaboração/articulação, potenciando a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, uma estratégia fundamental para a consolidação dos conteúdos e um acompanhamento efetivo mais próximo em caso de intervenção imediata e personalizada face às características e diferenças de ritmos das crianças Surdas, por meio do principal instrumento, a LGP.

É natural que em todas as situações, se exige ao docente de LGP, conforme o professor a acompanhar, um acumular de competências, conhecimentos essenciais e fundamentais das áreas curriculares, progredindo conforme o ano de escolaridade a partir do 1.º CEB, o grau de competências curriculares a que estiver inserido, envolve mais tempo de estudo e preparação, que trabalhe a tempo inteiro por turma, seja bilingue, assente em LGP e LP escrita, e, acumulativamente, modelo Surdo durante o período dos anos letivos em que as crianças Surdas se encontram em Período Crítico. Devido às mesmas características, no caso de adulto Surdo, a empatia mútua permite uma vinculação complacente e concede às crianças Surdas, segurança e confiança durante a construção da sua identidade, na transmissão de informação ao seu redor do dia-a-dia, do processo de ensino-aprendizagem e consequente a aquisição das duas línguas, a língua natural, a LGP e a língua oficial do país, a LP escrito, e mais tarde a LP oral. Essa fundamentação visa expor o diferente e a biculturalidade em ambiente inclusivo, não apenas em proveito de uma Escola Inclusiva, incute em simultâneo a comunidade educativa à diversidade cultural, deste modo, contribui às crianças Surdas encarar com naturalidade a sociedade.

CONCLUSÃO

O ponto da partida, o nascimento de um bebé, altera por completo as vivências de um casal que obriga a muitas adaptações e, no caso do bebé ser Surdo, terão de encarar o desconhecimento e “encaixar” o novo na antiga vida. Para isso, é necessário que as equipas médicas dos serviços clínicos, assim que referencie uma criança Surda, encetem a articulação com os técnicos-pedagógicos dos serviços escolares e destes dar a conhecer as opções educativas, escolhas de apoios auditivos aos pais, de modo a facilitar a decisão pelo melhor interesse da criança. Isto acontece, dado haver crianças Surdas sem apoios, como enunciado pelo docente do 1.º CEB: o “...estabelecimento não possui técnicos especializados de língua gestual e desconheço a utilidade desse, talvez possa ser vantajoso para o meu aluno, porque revela dificuldades comunicativas”. Sendo muitas vezes negligenciadas no acesso à LGP e, apesar de poder haver uma melhoria no uso do aparelho auditivo numa perspetiva de normalização, como sabemos, não existe cura para a surdez, pelo que estas crianças nunca atingirão o pleno de uma linguagem sonora, nem tampouco a audição natural, ficando abstraídos e à mercê da normalidade idealizados pela sociedade.

Entretanto, a influência da perspetiva dos progenitores ou dos que a rodeiam ao vê-la como diferente e não como deficiente, é um fator impulsionador que faz toda a diferença e marca o desenvolvimento da criança Surda. Deste modo, a criança não sentirá a pressão de ter de ser igual, de compensar “os défices” auditivos, em prol de ser obrigada a agradar os seus pares para que seja igual a um ouvinte comum, assim, facilmente aproveitará maior tempo para se divertir e ser uma criança feliz, sem descurar, “[...] *um acompanhamento precoce por técnicos especializados para uma estimulação adequada no desenvolvimento da linguagem*”. É imprescindível a estreita colaboração entre os profissionais da educação e os docentes de LGP Surdos com os pais que garanta a possibilidade da criança na emergência de desenvolver uma comunicação interpessoal e eficaz através da LGP, sempre que possível, a escrita e oralidade, podendo aí, estabelecer medidas adequadas de apoio para a criança, e iniciar precocemente a aquisição da língua pelo seio familiar e pelo percurso escolar. Além do mais, acreditamos que é importante e aconselhável aos pais que experienciassem um pequeno momento do ambiente escolar bilingue nas salas de aulas a fim de obterem uma melhor perspetiva quanto ao seu funcionamento.

Importante também ao que o estudo do presente relatório final implica – as características do docente de LGP –, destacamos a peça-chave, o modelo Surdo. Primeiro, queremos esclarecer que não devemos confundir modelo parental com modelo Surdo, pois são papéis completamente distintos. Consideramos o modelo dos pais primordial, pois desempenha diretamente o papel fundamental para o desenvolvimento da criança, são eles que ensinam valores morais, educam e dão exemplos, aliás, estão no primeiro grau pelo bem-estar da criança. Por outro lado, o modelo Surdo, é constituído por sujeitos possuidores de uma identidade intrínseca à pessoa Surda, assumem a importância de um modelo de identificação linguística e cultural de modo a facilitar a construção da identidade da criança Surda.

Vimos que existem dois requisitos capitais e imprescindíveis para ser considerado modelo Surdo: possuir a identidade Surda em respeito ao processo de reconhecimento e de identificação do Surdo com os seus pares iguais e, não menos importante, ter crescido culturalmente com os mesmos. A razão é simples, empaticamente só o adulto Surdo saberá reconhecer as dificuldades e quais as necessidades da criança Surda pela experiência própria do que vivenciou durante a infância e igualmente transmite a história, cultura e valores. A segunda razão, possuir a língua gestual como primeira língua, a proeminência da aquisição da LGP durante a sua infância, é uma ajuda/experiência preciosa que facilita no reconhecimento precoce do nível linguístico da criança. Deste modo, permite ao docente de LGP agilizar rapidamente os processos que possa orientar e gerir de modo adequar os níveis/necessidades linguístico da criança Surda.

A inconsistência na habilidade de LGP durante período de contacto, leva os docentes de LGP a sucessivas práticas inconscientes das duas línguas, entre a LGP e a LP, conduz as crianças a compreensões erróneas, a tergiversas entre elas, perturba e põe em causa a aquisição de competências linguísticas, na consolidação da construção da identidade e consequentemente das aprendizagens. O contacto sucessivo com a comunidade Surda, é preponderante para aumentar os índices de proficiência da LGP, daí, incluir no inquérito a diferenciação do minimamente proficiente e habilmente proficiente. Ao racionarmos, entendemos que uma língua está sempre em evolução, basta uma pequena pausa no envolvimento interativo com a comunidade Surda para perdermos a noção do progresso linguístico.

Até nos dias de hoje, ainda subsiste confusão relativamente à proficiência. Não é com um curso formativo que vai suprir as perdas linguísticas, mais ainda, e sem querermos menosprezar, 3 a 5 anos numa instituição educativa para obtenção da habilitação profissional com a formação de LGP, não significa que seja automaticamente proficiente. Todos sabemos que em qualquer língua, para sermos proficientes, exige-se sempre a prática diária e a LGP não é exceção, dito isso, carece sempre do contacto visual e contextualização da vida ativa com a comunidade Surda, de modo a acompanhar conhecimentos da evolução diacrónica dos gestos, da comunidade, da cultura e da identidade Surda, ainda que haja a lamentar a inexistência de uma entidade fiscalizadora que permita verificar com o passar de anos, a aptidão linguística e cultural do docente de LGP, após a obtenção da habilitação profissional. Consideramos ser uma das grandes lacunas da atualidade e ao mesmo tempo controverso dentro da docência de LGP o facto de não se manter o contacto com a comunidade.

Ao contrário do que se pensa, o modelo Surdo, se bem que o adulto Surdo proporcione melhores benefícios com naturalidade, não implica a sê-lo. Por mais que imperiosamente seja quem assimila completamente a cultura e os costumes do ser Surdo, privilegia e evidencia sempre a prática de LGP como L1 a todo o momento e que vivencie ativamente com a comunidade Surda ou, caso contrário, põe em causa todo o processo do ambiente inclusivo e a anulação da deficiência, que por si, prejudica o desenvolvimento natural na consolidação da construção da identidade da criança. Com desdém, nunca conseguirá reconhecer ou transmitir empaticamente as experiências da infância, o desconhecimento desse, não permite o vínculo emocional de confiança, de segurança e elevar a fasquia pela autoestima, fatores que bonificam para a potenciação das aprendizagens.

Em suma, os critérios de qualidade para o prestígio do docente de LGP durante o Período Crítico da criança Surda acarretam o tempo inteiro ostentado pelo modelo linguístico Surdo como referência, bicultural e bilingue. Isto é, com a proeminência dos níveis linguísticos da LGP e LP escrita, deverá contextualizar a vida ativa com a comunidade Surda em trânsito com evolução linguística e granjear as competências curriculares adicionais.

Aprontamos, com o intuito de na esperança de apoiar a esclarecer e suprir todas informações possíveis e essenciais às necessidades das crianças Surdas. Porém, acima de tudo, mantemos sem tabus a imparcialidade e o rigor perante a realidade existente. O objetivo deste relatório para o que compromete foi superado, porém, acreditamos que há manobras para aprofundar e que este relatório seja um suporte e implique a mais estudos desta natureza.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Afonso, C. (2008a). *Reflexões sobre a surdez: A Problemática Específica da Surdez/A Educação de Surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Afonso, C. (2008b). Formação de professores para a educação bilingue de surdos. *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*(13), 159-169.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/932>
- Alpendre, E. V. (2008). Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado de leitura. (*Proposta de Material Didático: Caderno Pedagógico*). Curitiba: Programa de Desenvolvimento Educacional. Retrieved 7 de maio de 2023, from https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book_ledef.pdf
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado 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. (P. B. Custódio, Ed.) *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, pp. 197-208.
<http://exedra.esec.pt/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf>
- Bellugi, U., Hoek, v. K., Lillo-Martin, D., & O'Grady, L. (1988). The Acquisition of syntax and space in young deaf signers. Em D. Bishop, & K. Mogford (Edits.), *Language Development in Exceptional Circumstances* (pp. 132-149). Churchill Livingstone, Edinburgh.
- Campos, M. L. (2013). Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. (C. B. Lacerda, & L. F. Santos, Edits.) São Carlos: EdUFSCar.
- Capovilla, F. C. (1998). O implante coclear como ferramenta de desenvolvimento linguístico da criança surda. *Journal of Human Growth and Development*, 8(1/2), 74-84. <https://doi.org/10.7322/jhgd.38580>
- Cavaca, F., Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa - Educação pré-escolar e ensino básico. *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação*.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>
- Cavaca, F., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa - Ensino Secundário. *Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério de Educação*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/prog_curric_lgp_sec.pdf

- Chomsky, N. (1959). *Reviewed Work: Verbal behavior by B. F. Skinner* (Vol. 35). Linguistic Society of America. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/411334>
- Chomsky, N. (2008). *The Essential Chomsky*. (A. Arnone, Ed.) The New Press.
- Clark, G. M. (2008). Personal reflections on the multichannel cochlear implant and a view of the future. *Journal of rehabilitation research and development*, 45(5), 651–693. <https://doi.org/10.1682/jrrd.2007.05.0064>
- Clark, G. M. (2009). The multi-channel cochlear implant: past, present and future perspectives. *Cochlear implants international*, 10 Suppl 1, 2-13. <https://doi.org/10.1179/cim.2009.10.Supplement-1.2>
- Coates, L. (2010). The effects of magnesium supplementation on sensorineural hearing damage: A critical review of the literature. *University of Western Ontario: School of Communication Sciences and Disorders*. <https://www.uwo.ca/fhs/csd/ebp/reviews/2009-10/Coates.pdf>
- Cochlear Implants*. (2 de maio de 2022). Food and Drug Administration: <https://www.fda.gov/medical-devices/implants-and-prosthetics/cochlear-implants>
- Coelho, O. (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos e partir de modelos bilingues*. Tese de Doutouramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. https://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000115405&local_base=PCEUP
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. *Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra*, n.º 1, pp. 57-68. <http://exedra.esec.pt/docs/01/57-68.pdf>
- Darwin, C. (1871). *On the origin of species* (5th ed. ed.). New York: D. Appleton and Co. <https://doi.org/https://doi.org/10.5962/bhl.title.959>
- Dashtelei, A., Mowzooni, H., Ashtari, A., Delfi, M., Movallali, G., Salmani, A., & Eshkenani, F. (2015). The Phonemic Awareness Skills of Cochlear Implant Children and Children with Normal Hearing in Primary School. *Iranian Rehabilitation Journal*, 13(4), 90-94. <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-482-en.html>
- DGS. (14 de junho de 2017). Rastreio e Tratamento da Surdez com Implantes Cocleares em Idade Pediátrica. *Norma Direção-Geral da Saúde(12)*, 33. Retrieved 17 de 04 de 2023, from <https://normas.dgs.min-saude.pt/wp-content/uploads/2019/09/rastreio-e-tratamento-da-surdez-com-implantes-cocleares-em-idade-pediatria.pdf>
- Domagała-Zyśk, E., Borowicz, A., Kazimiera, K., Kołodziejczyk, R., Becucci, S., Bock, S., Ceccarelli, C., Corte, I., Andre Karl Joress, E., Dolza, E., Loi, G., Ochmann, A., & Ochmann, W. (2021). *The Cued Speech system and its practice*. Brussels: Cued

Speech Europa.

https://www.researchgate.net/publication/352064525_The_Cued_Speech_system_and_its_practice

Dutra Lins, E., Schubert, S. E., & Coelho, L. A. (2013). Surdos: Contradições na Inclusão Cultural e Identitária na Escola. *XI Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

<https://silo.tips/download/surdos-contradioes-na-inclusao-cultural-e-identitaria-na-escola>

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An Introduction to Language* (10 ed.). Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning.

Gfeller, K., Veltman, J., Mandara, R., Napoli, M. B., Smith, S., Choi, Y., McCormick, G., McKenzie, T., & Nastase, A. (2022). Technological and Rehabilitative Concerns: Perspectives of Cochlear Implant Recipients Who Are Musicians. *Trends in hearing*, 26, pp. 2331-2165. <https://doi.org/10.1177/23312165221122605>

Gil, C., & Pereira, J. (2019). Deaf Way nos Estudos Culturais: a bandeira Surda da diversidade. 7(1), pp. 4-17.

GRISI. (2007). Recomendações para o Rastreio Auditivo Neonatal. 38(5), 209-214. Grupo de Rastreio e Intervenção da Surdez Infantil. <https://doi.org/10.25754/pjp.2007.4698>

Grosjean, F. (2003). An Interview with François Grosjean: Part Two. (M. Grover, & S. Grover, Edits.) *Multilingual Matters: The Bilingual Family Newsletter*, 20(1), 8. Retrieved 8 de maio de 2023, from https://www.multilingualmatters.com/resources/pdfs/bilingual_family/BFN%20-1.pdf

Hoffmeister, R. J. (2009). Inclusão de pessoas surdas no processo de aprendizagem. Em M. Bispo, L. Clara, M. C. Clara, & A. Couto, *O Gesto e a Palavra 2* (pp. 143-166). Lisboa: Editorial Caminho.

Johnstone, P. M., Mills, K. E., Humphrey, E., Yeager, K. R., Jones, E., McElligott, K., Pierce, A., Agrawal, S., Froeling, C., & Little, J. P. (2018). Using Microphone Technology to Improve Speech Perception in Noise in Children with Cochlear Implants. *Journal of the American Academy of Audiology*, 29(9), 814-825. <https://doi.org/10.3766/jaaa.17035>

Kelman, C. A. (2011). Significação e aprendizagem do aluno surdo. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*, 175-207. (A. M. Martínez, & M. C. Tacca, Edits.) Campinas, SP: Alínea.

Knight, P., & Swanwick, R. (2002). *Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice*. New York: David Fulton Publishers.

- Ladd, P. (2013). *Em Busca da Surdidade 1 - Colonização dos Surdos* (Vol. 1). Lisboa: Surd'Universo.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence : disabling the Deaf community*. New York: Knopf.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/bs.3830130610>
- Lenneberg, E. H. (1969). On Explaining Language. *Science*, 164(3880), 635-643. Retrieved 06 de 03 de 2023, from <http://www.jstor.org/stable/1725957>
- Li, L., Chao, T., Brant, J., Bert O'Malley, Jr, Tsourkas, A., & Li, D. (2017). Advances in nano-based inner ear delivery systems for the treatment of sensorineural hearing loss. *Advanced drug delivery reviews*, 108, pp. 2-12.
<https://doi.org/10.1016/j.addr.2016.01.004>
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of Sign Languages. *Annual Review of Linguistics*, 7(1), 395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>
- Lou, X., & Fu, Q.-J. (2004). Enhancing Chinese tone recognition by manipulating amplitude envelope: implications for cochlear implants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 116(6), 3659–3667.
<https://doi.org/10.1121/1.1783352>
- Luterman, D., Kurtzer-White, E., & Seewald, R. (1999). *The young deaf child*. Baltimore, Maryland: York Press, Inc.
- Lyness, R., Woll, B., Campbell, R., & Cardin, V. (2013). How does visual language affect crossmodal plasticity and cochlear implant success? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10, Pt. 2), 2621-2630.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.08.011>
- Martins, T. (2011). *A Letra e o Gesto. Estruturas Linguísticas em Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona, Lisboa. <https://doi.org/10437/6215>
- Matos, T. R. (2014). *A fala e o gesto: O papel do terapeuta da fala nos diferentes graus de surdez*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia, Viseu.
- Mayberry, R. I., & Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. 21(5), pp. 886-905.
<https://doi.org/10.1017/S1366728917000724>

- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), pp. 138-168. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005>
- Monteiro, A. I. (2012). *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos*. Dissertação Mestrado, Universidade da Madeira. <https://doi.org/10400.13/435>
- Neaum, S. (2012). *Language and Literacy for the Early Years*. London: SAGE Publications Ltd.
- Negrelli, M. E., & Marcon, S. S. (2008). Família e criança surda. *Ciência, Cuidado E Saúde*, 5(1), 97-107. Retrieved 16 de abril de 2023, from <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5146/3332>
- Nogueira, M. M. (2019). *O Impacto da Surdez nas Famílias - Envolvimento Parental*. Universidade Fernando Pessoa, Porto. <https://doi.org/10284/8934>
- Nunes, C. O. (2017). *Os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa: formação, emprego e perspectivas futuras*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Oliveira, H. P. (setembro de 2018). Pais Ouvintes de Filhos Surdos: Perspectivas entre dois mundos.
- OMS. (2016). *Childhood Hearing Loss: Strategies for prevention and care*. Geneva: World Health Organization. Retrieved 7 de maio de 2023, from https://www.who.int/docs/default-source/imported2/childhood-hearing-loss--strategies-for-prevention-and-care.pdf?sfvrsn=cbbbbb3cc_0
- Parker, M. A. (2011). Biotechnology in the Treatment of Sensorineural Hearing Loss: Foundations and Future of Hair Cell Regeneration. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1709-173. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0149\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0149))
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Petitto, L. A., & Holowka, S. (2002). Evaluating Attributions of Delay and Confusion in Young Bilinguals: Special Insights from Infants Acquiring a Signed and a Spoken Language. 3(1), pp. 4-33. Retrieved 8 de maio de 2023, from http://utoronto.academia.edu/LauraAnnPetitto/Papers/292959/Petitto_L._A._and_Holowka_S._2002_.Evaluating_attributions_of_delay_and_confusion_in_y

oung_bilinguals_Special_insights_from_infants_acquiring_a_signed_and_spoken_language._Sign_Language_Studies_3

Piaget, J. (1973). *The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology*. (A. Rosin, Trad.) New York: Grossman Publishers.

Pisoni, D. B., Kronenberger, W. G., Harris, M. S., & Moberly, A. C. (2018). Three challenges for future research on cochlear implants. *World journal of otorhinolaryngology - head and neck surgery*, 3(4), pp. 240–254.
<https://doi.org/10.1016/j.wjorl.2017.12.010>

Rosenblum, L. D. (2010). *See What I'm Saying: The Extraordinary Powers of Our Five Senses*. W. W. Norton & Company.

Rubel, E. W., Furrer, S. A., & Stone, J. S. (2013). A brief history of hair cell regeneration research and speculations on the future. *Hearing research*, 297, pp. 42-51.
<https://doi.org/10.1016/j.heares.2012.12.014>

Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Santos, J. S. (2011). *A Terapia da Fala na Educação Bilingue de Alunos Surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. (C. Bally, A. Sechehaye, Eds., & W. Baskin, Trans.) New York: Philosophical Library, Inc.

Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. (M. J. Freitas, & A. L. Santos, Edits.) *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 3-31.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/11256-000>

Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a educação dos surdos. Em *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (5ª ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.

Sousa, J. R. (Dezembro de 2012). Crescer Bilingue: As crianças ouvintes filhas de pais surdos. (Exedra, Ed.) *Português: Investigação e Ensino*.

- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure. An Outline of the visual communication system of the American deaf* (Vol. 8). NY: University of Buffalo, Buffalo: Occasional Papers. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>
- Stolovitch, H. D., & Keeps, E. J. (1992). *Handbook of Human Performance Technology: A Comprehensive Guide for Analyzing and Solving Performance Problems in Organizations*. Pfeiffer.
- Svartholm, K. (1999). Bilinguismo dos Surdos. Em C. Skliar, *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos* (Vol. 2, pp. 15-24). Porto Alegre: Mediação.
- The Future Of Vision And Eye Care*. (10 de maio de 2022). Retrieved 7 de maio de 2023, from The Medical Futurist: <https://medicalfuturist.com/future-of-vision-and-eye-care/>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language, Revised Edition*. (A. Kozulin, Ed.) The MIT Press.
- Wilson, B. S., & Dorman, M. F. (2008). Cochlear implants: current designs and future possibilities. *J Rehabil Res Dev*, 45(5), 695-730. <https://doi.org/10.1682/jrrd.2007.10.0173>
- Witchs, P. H., Lopes, M. C., & Coelho, O. (2019). Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019202053>
- Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. D.C.: Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s5b4rh>

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. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março. (2018). *Diário da República n.º 47/2018, Série I de 2018-03-07, páginas 1192 - 1196*. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>
- 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*. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943*. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

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

Lei n.º 7/99, de 29 de janeiro. (1999). *Diário da República n.º 24/1999, Série I-A de 1999-01-29, páginas 574 - 574*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/7-1999-182838>

APÊNDICES

Apêndice A

Tabela e Gráficos de Dados Demográficos e Biográficos Totais

Tabela A 1

Tabela de Dados Demográficos e Biográficos

Qual a sua idade?	Qual o seu sexo?	Qual o tipo de estabelecimento que leciona?	Leciona numa EREB?	Qual a área de localização do seu estabelecimento?	É professor(a)/educador(a) de:
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Privada	Sim	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
< 29 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Sul	Pré-Escolar
30-39 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
30-39 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
30-39 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Sul	Pré-Escolar
30-39 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Norte	Pré-Escolar
30-39 anos	Feminino	Pública	Não	Arquipélago da Madeira	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Arquipélago da Madeira	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
50-59 anos	Masculino	Privada	Não	Portugal Continental - Sul	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
> 60 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
> 60 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Pré-Escolar
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Titular do 1.º CEB
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Titular do 1.º CEB
50-59 anos	Masculino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Titular do 1.º CEB
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Titular do 1.º CEB
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Titular do 1.º CEB

50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	Outros GR
40-49 anos	Masculino	Pública	Não	Arquipélago dos Açores	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
40-49 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago da Madeira	Outros GR
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago da Madeira	Outros GR
< 29 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Arquipélago dos Açores	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
> 60 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
30-39 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Outros GR
40-49 anos	Masculino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago da Madeira	Outros GR
40-49 anos	Masculino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Arquipélago dos Açores	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
50-59 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago da Madeira	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Arquipélago dos Açores	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
40-49 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
30-39 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Outros GR
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
30-39 anos	Masculino	Privada	Não	Portugal Continental - Norte	Outros GR
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	LGP

40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	LGP
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	LGP
40-49 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	LGP
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	LGP
< 29 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	LGP
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	LGP
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	LGP
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	LGP
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	LGP
30-39 anos	Masculino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	LGP
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	LGP
40-49 anos	Masculino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	LGP
30-39 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	LGP
40-49 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Centro	LGP
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago da Madeira	Ed. Especial
30-39 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Sim	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Sim	Arquipélago da Madeira	Ed. Especial
50-59 anos	Masculino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	Ed. Especial
> 60 anos	Masculino	Pública	Sim	Arquipélago dos Açores	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Centro	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Privada	Não	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Norte	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
> 60 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
50-59 anos	Feminino	Pública	Não	Portugal Continental - Sul	Ed. Especial
40-49 anos	Feminino	Pública	Não	Arquipélago dos Açores	Ed. Especial

Gráfico A 1

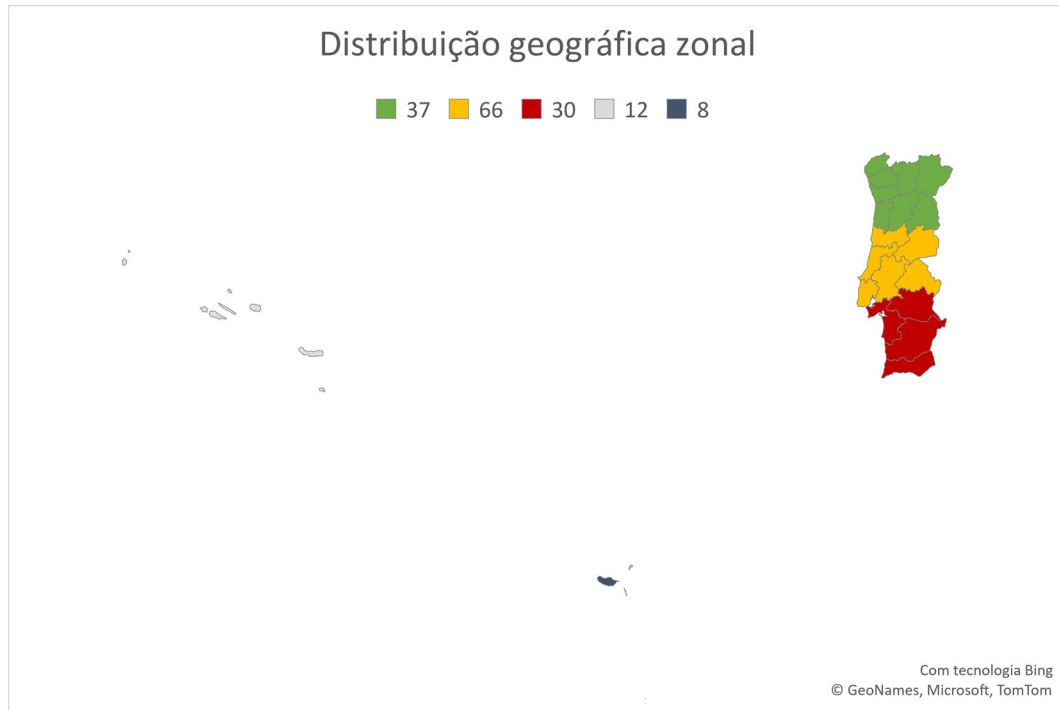


Gráfico A 2

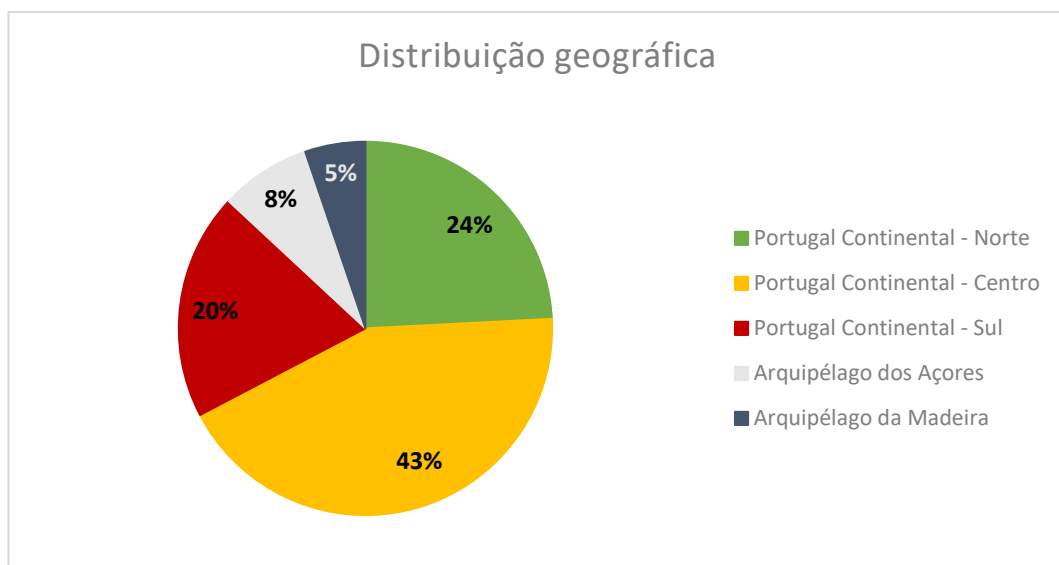


Gráfico A 3

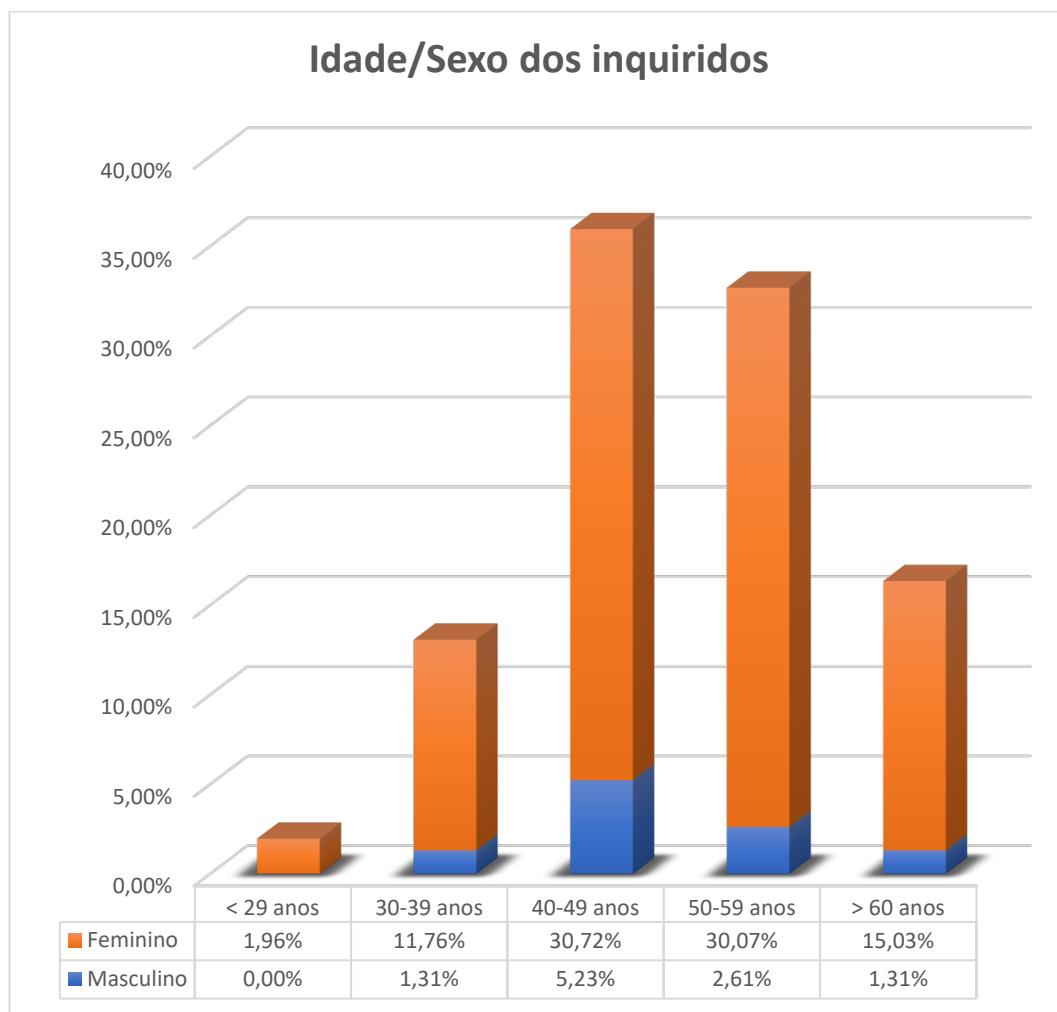


Gráfico A 4

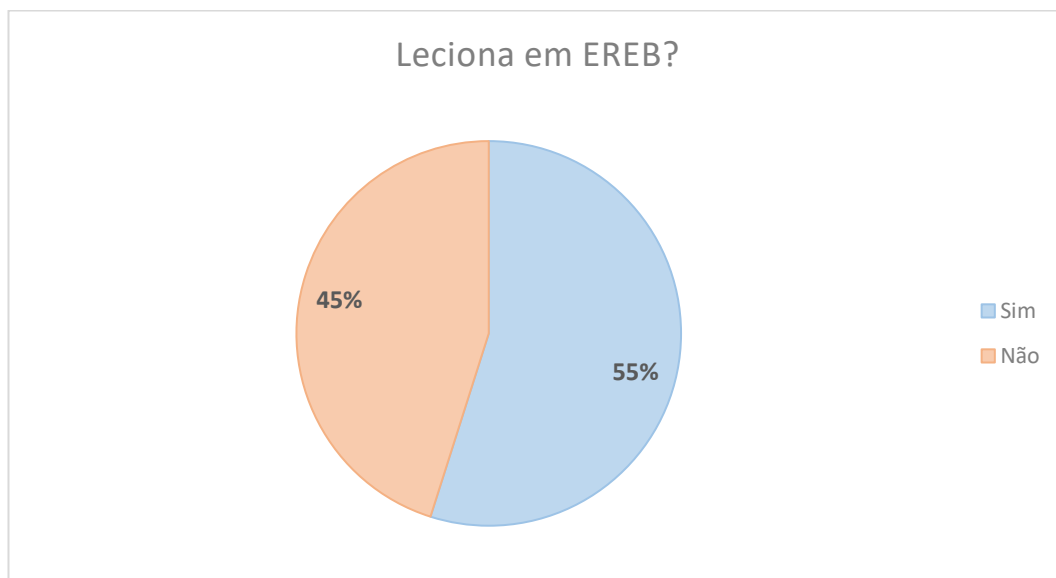


Gráfico A 5

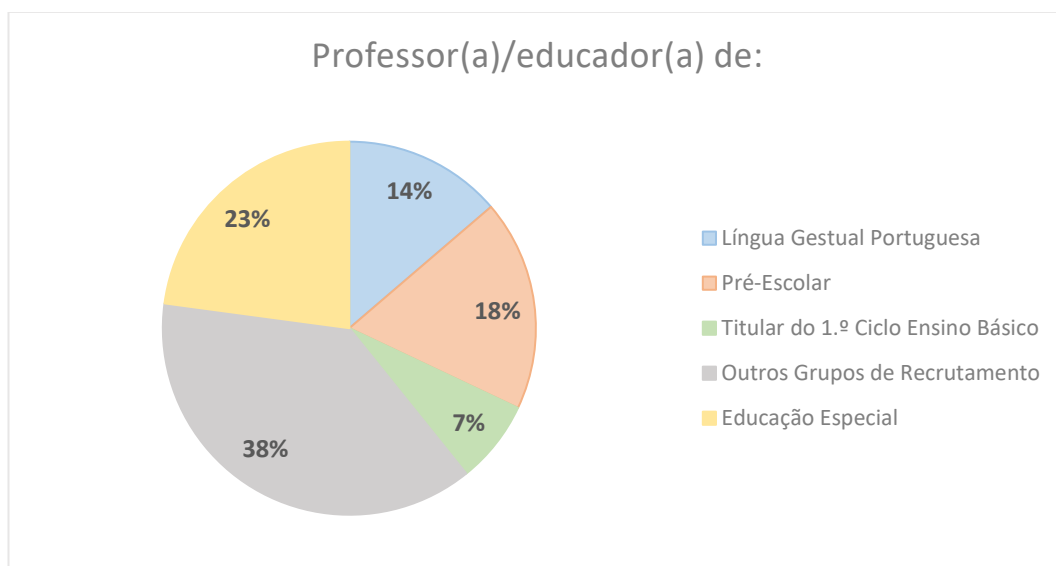


Tabela e Gráficos de Dados dos Docentes de LGP

[illegible]

Gráfico B 1

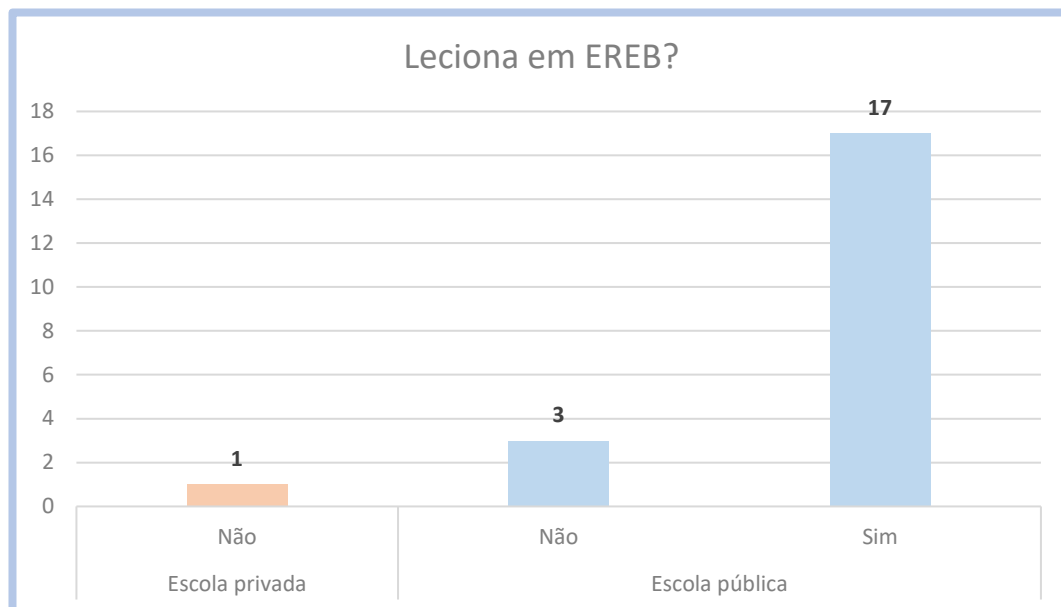


Gráfico B 2

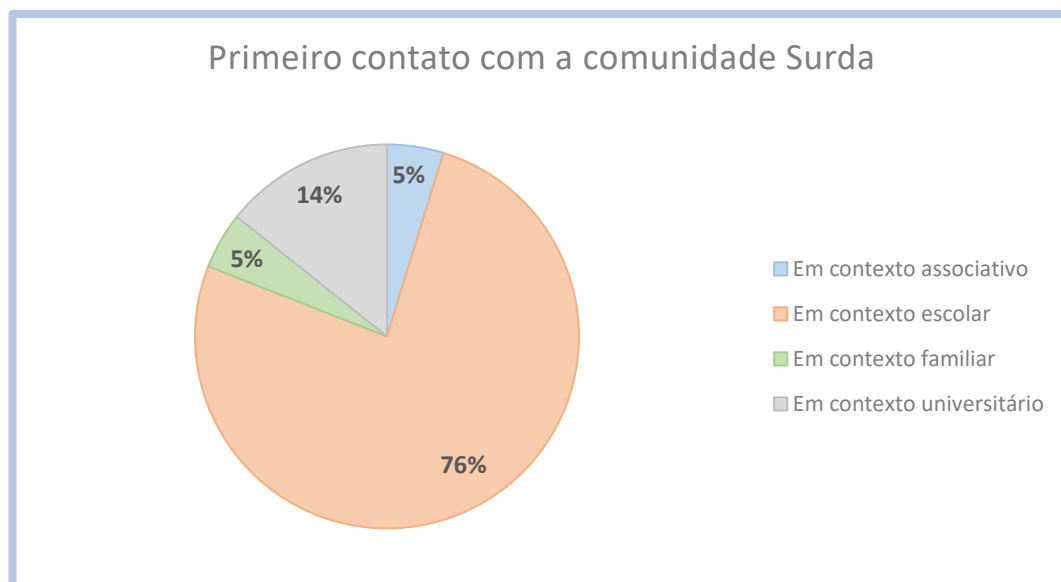


Gráfico B 3

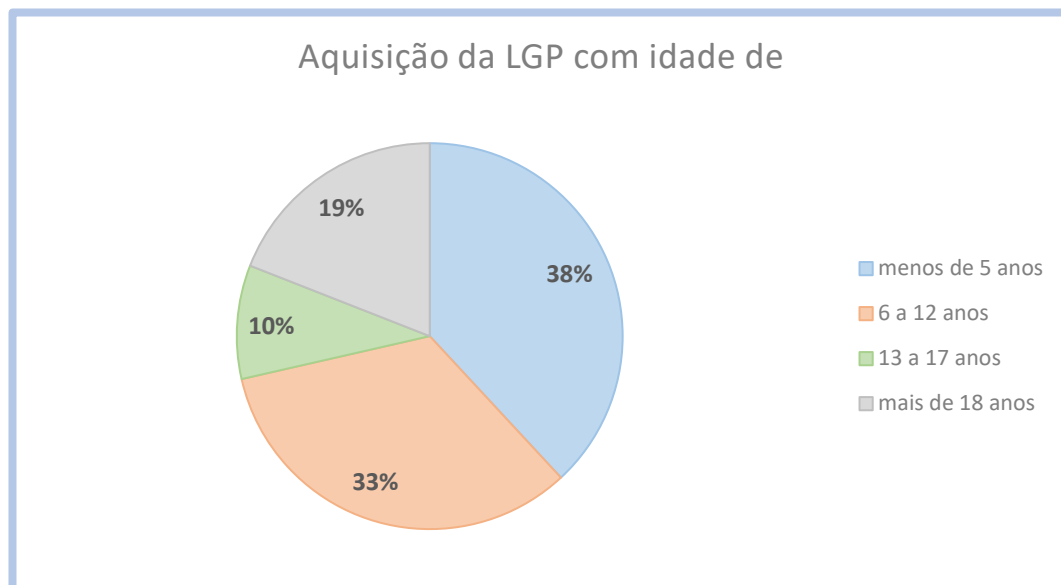


Gráfico B 4

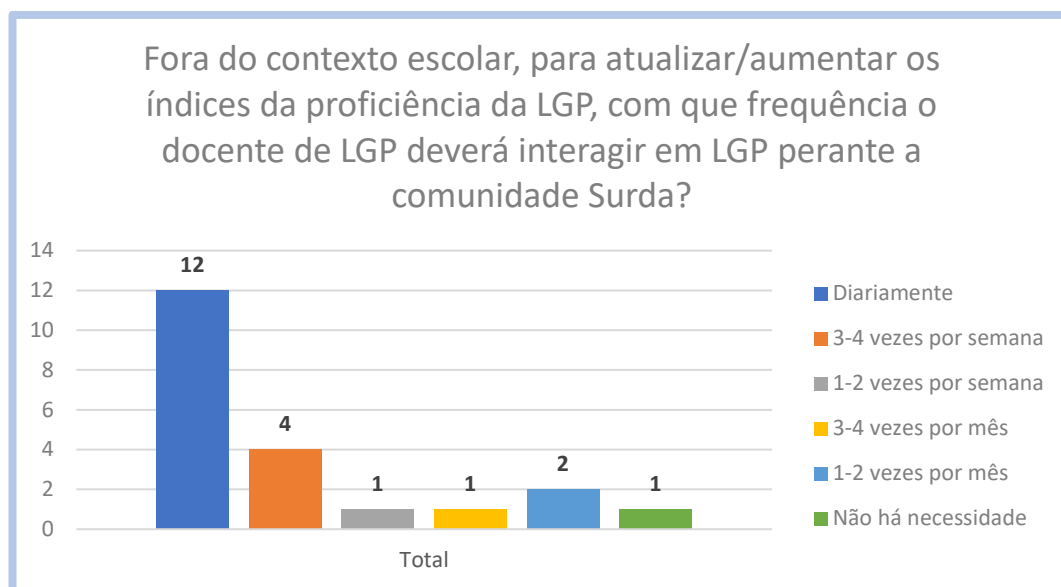


Gráfico B 5

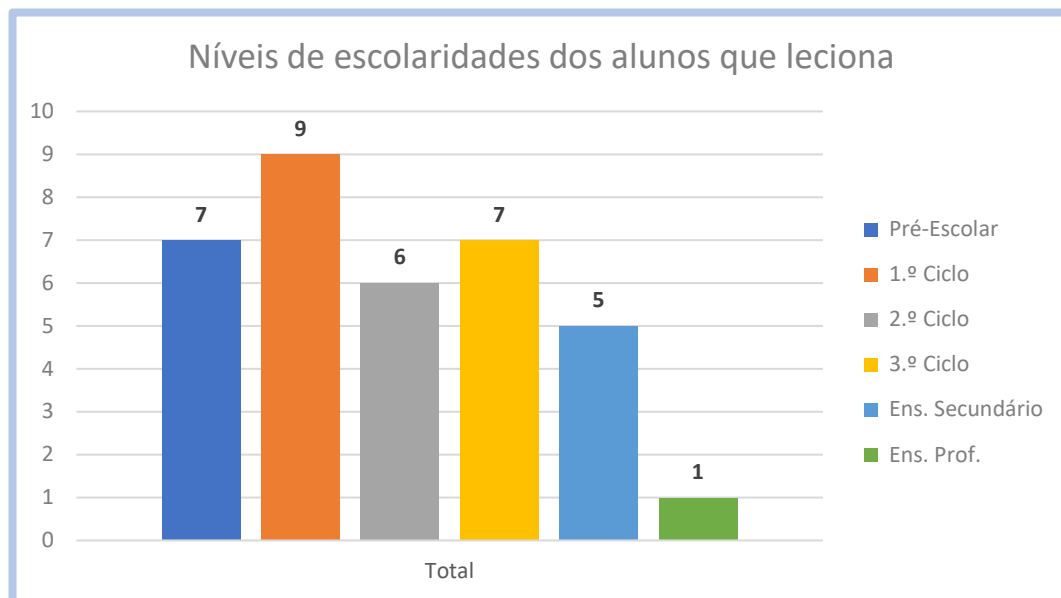


Gráfico B 6

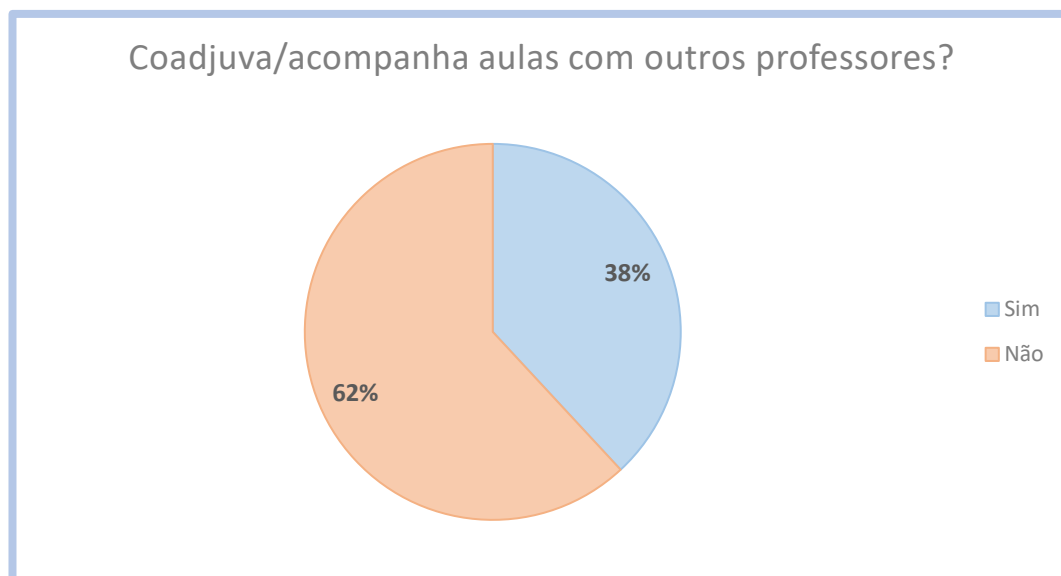


Gráfico B 7

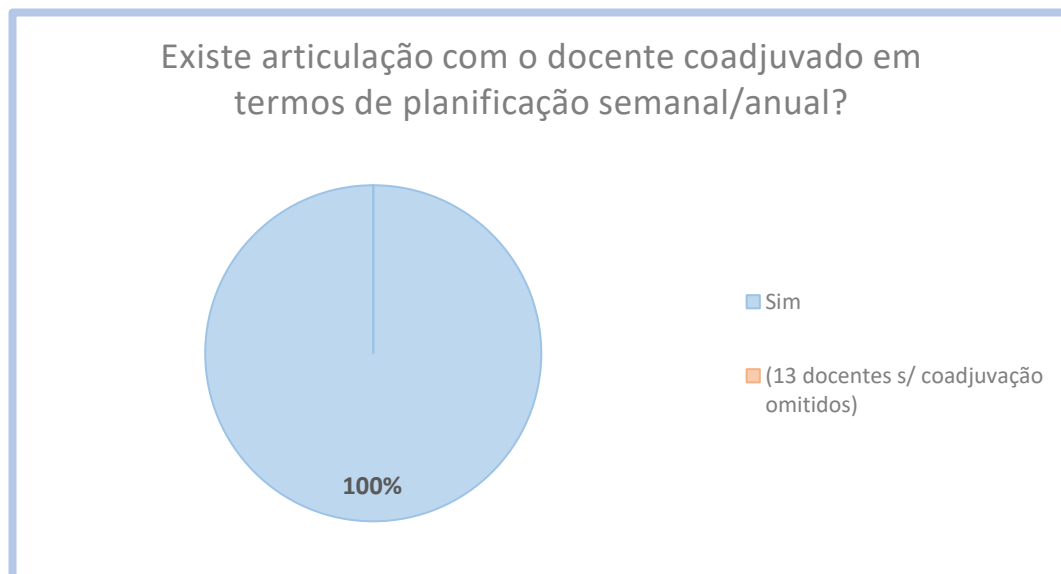


Gráfico B 8

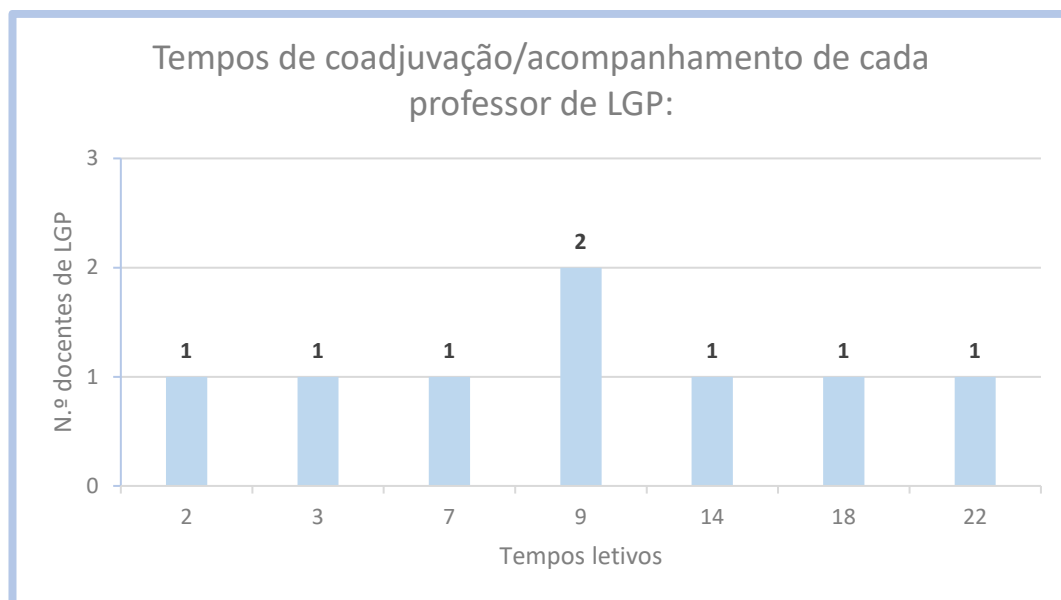


Gráfico B 9

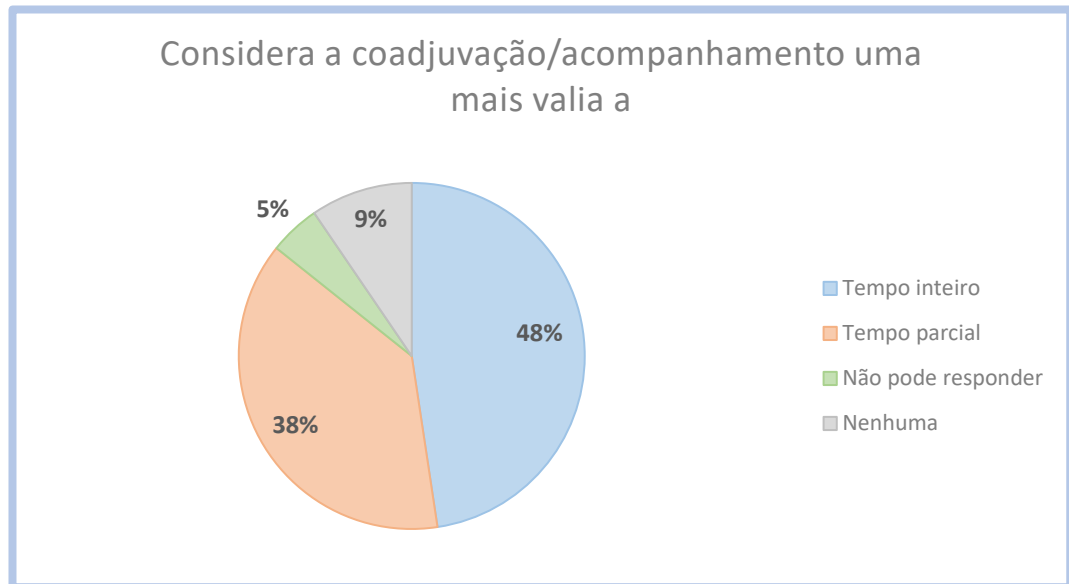


Gráfico B 10

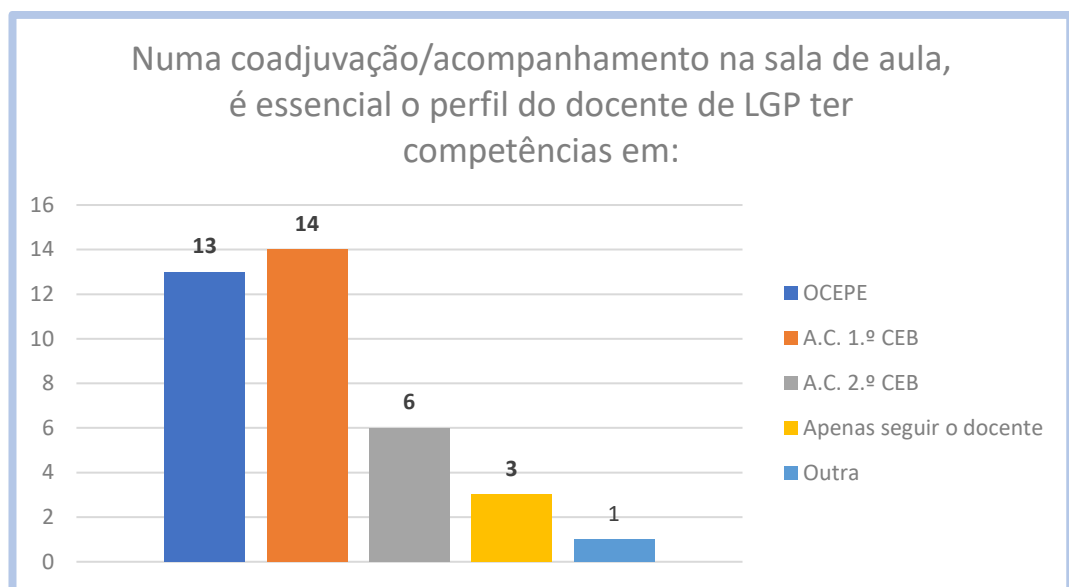


Gráfico B 11

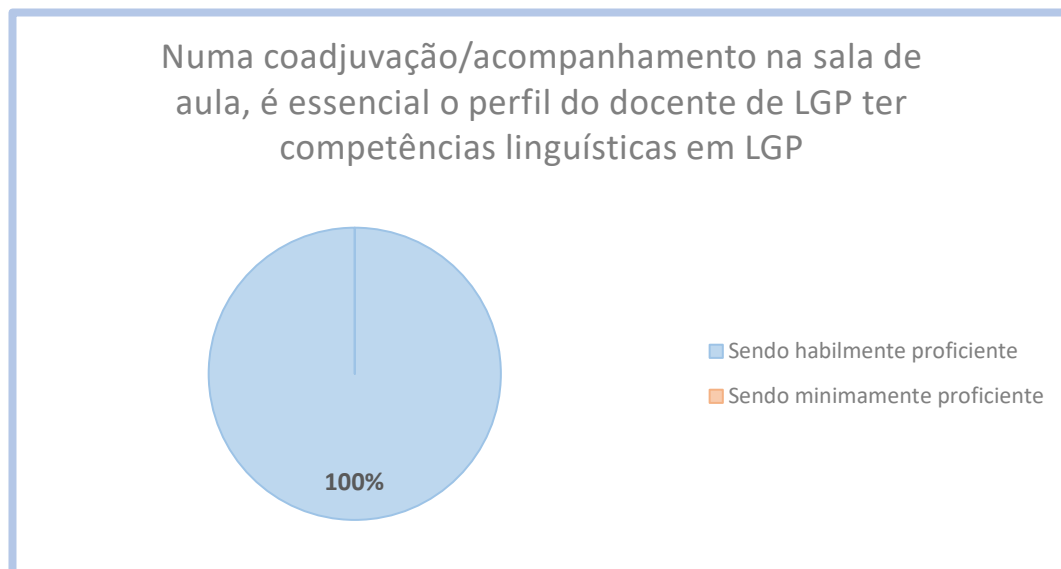


Gráfico B 12

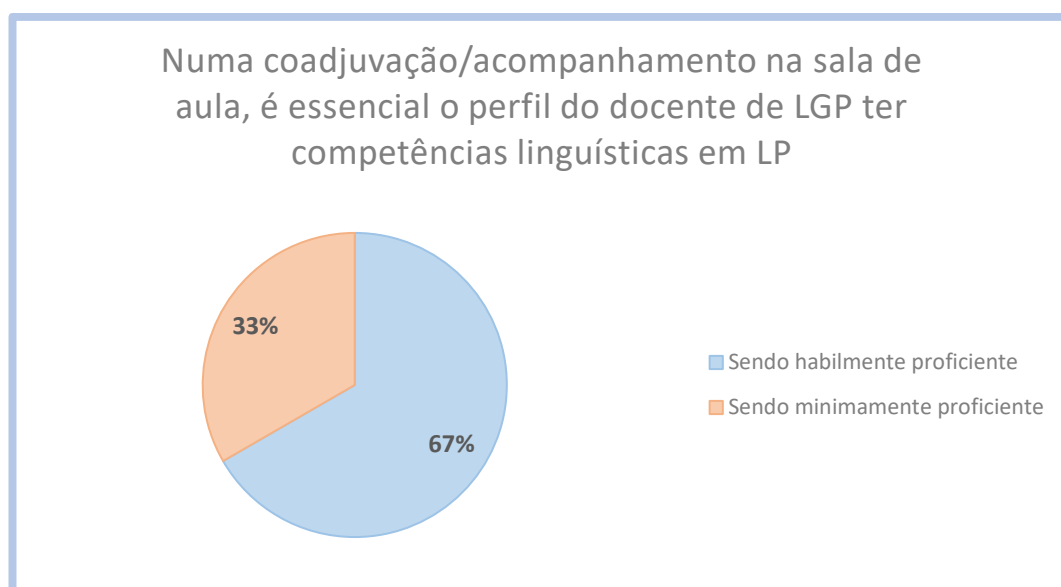


Gráfico B 13

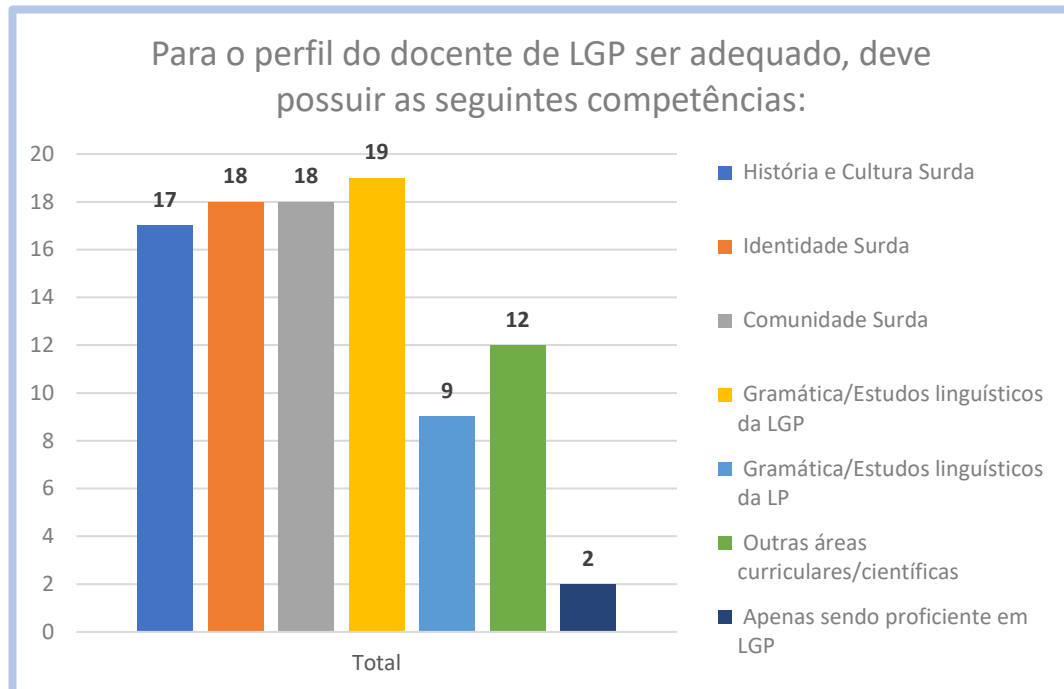


Gráfico B 14

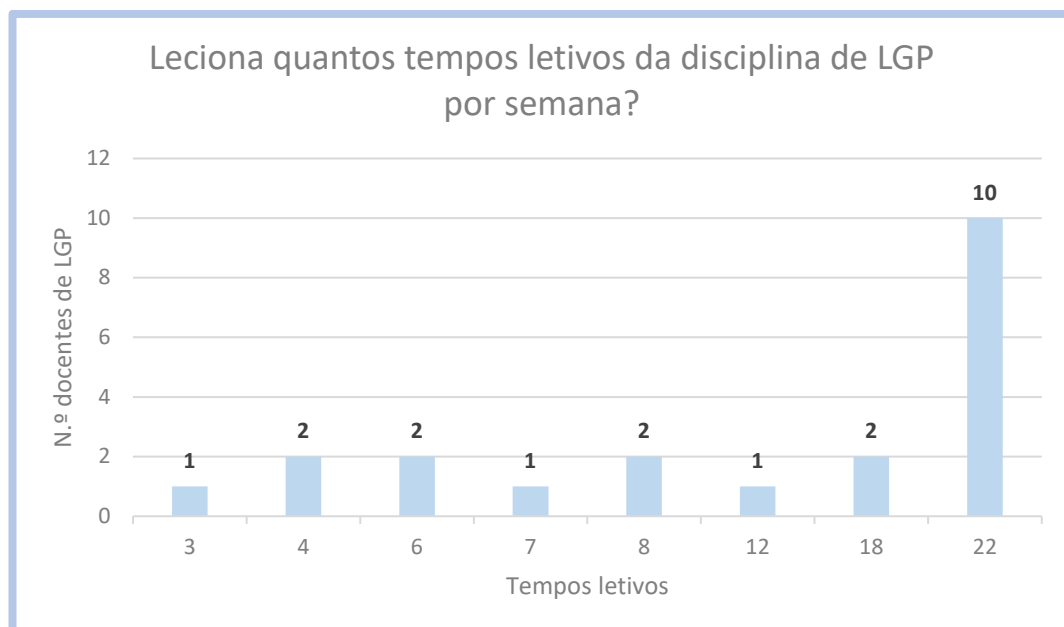


Gráfico B 15

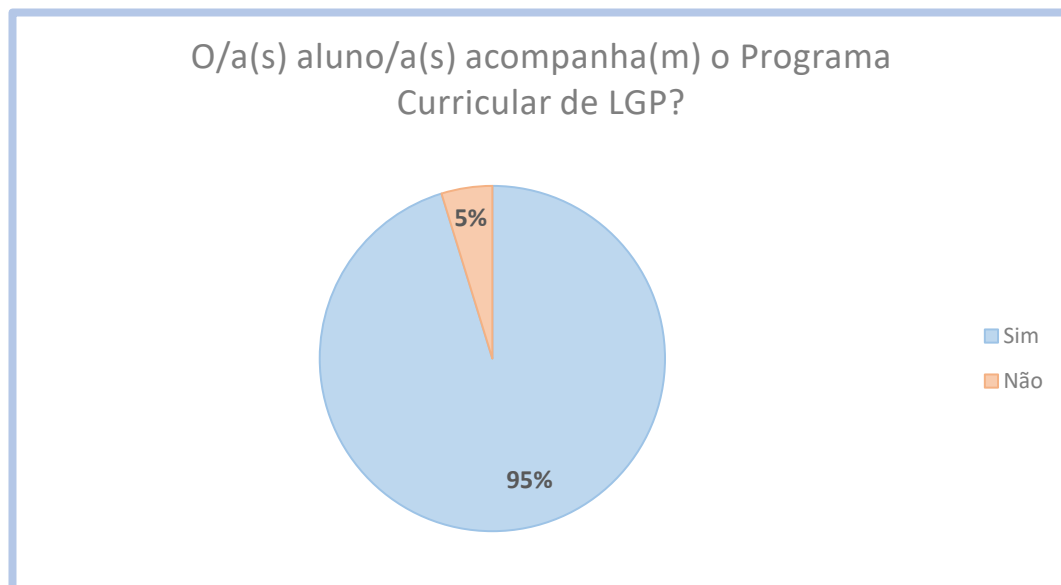
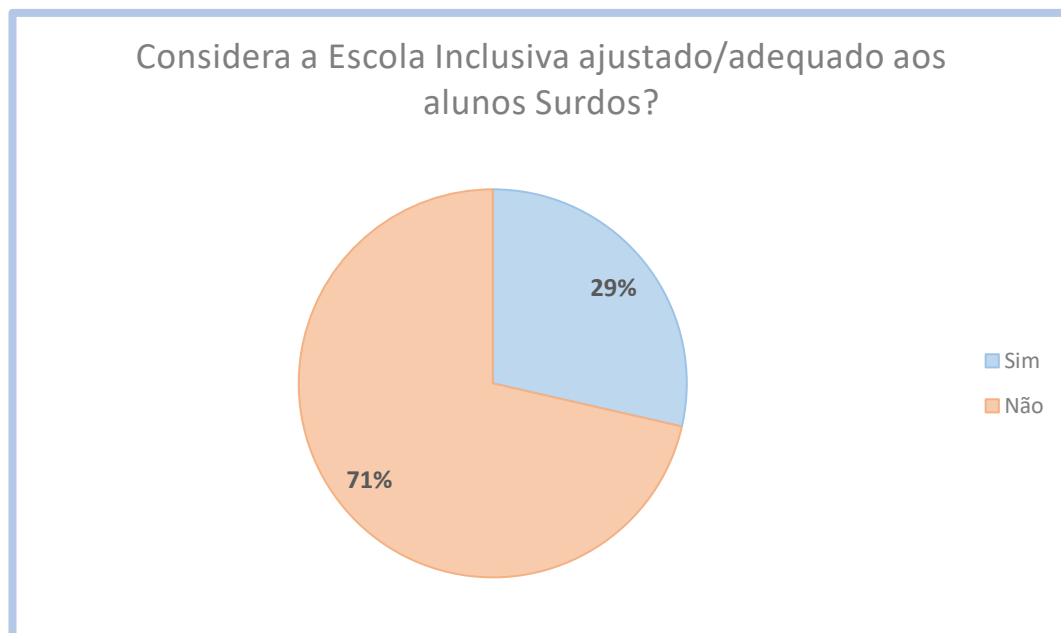


Gráfico B 16



Apêndice C

Tabela e Gráficos de Dados dos Educadores Pré-Escolar

Tabela C 1

[illegible]

Gráfico C 1

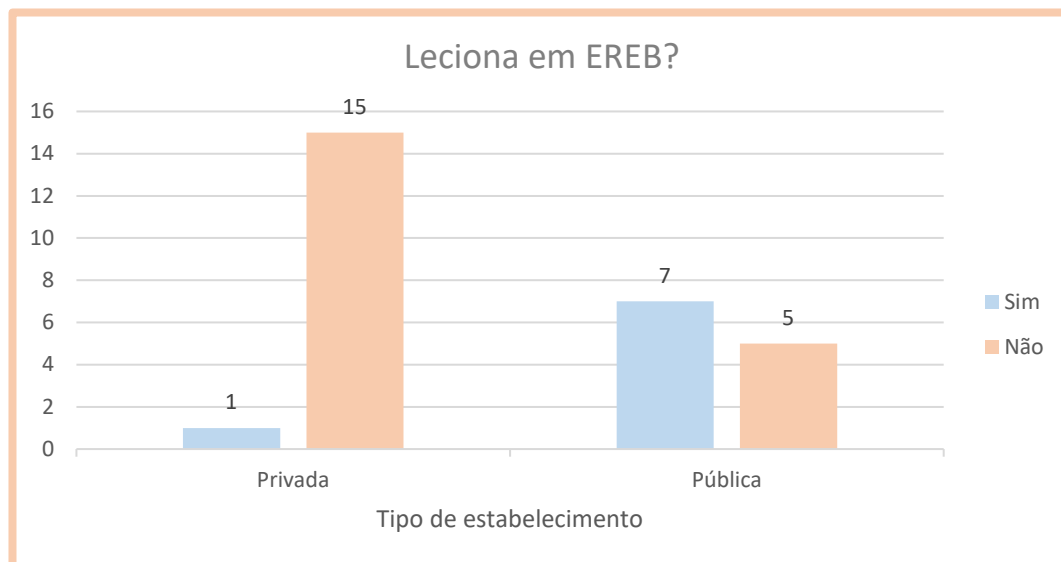


Gráfico C 2

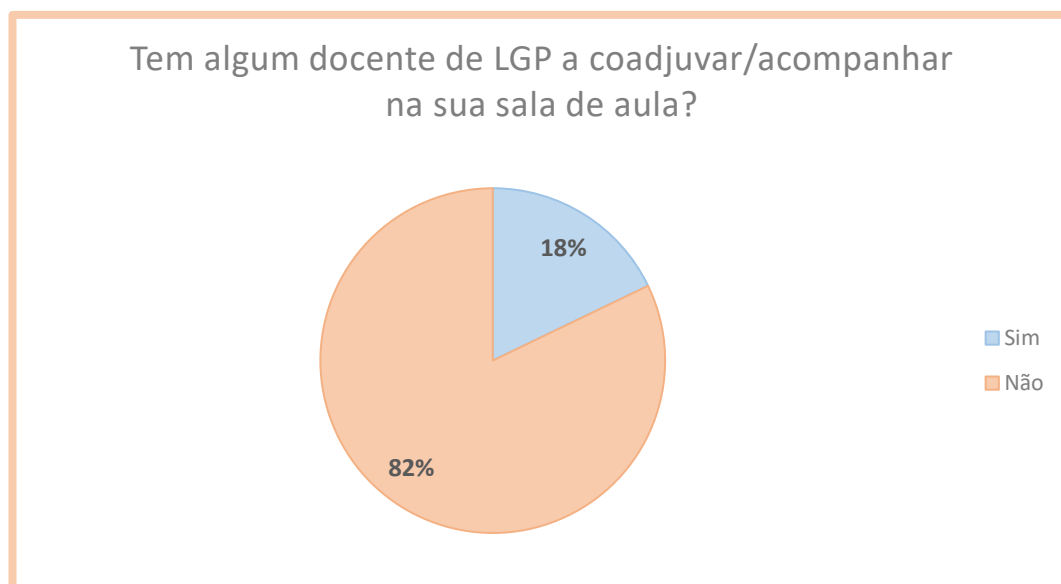


Gráfico C 3

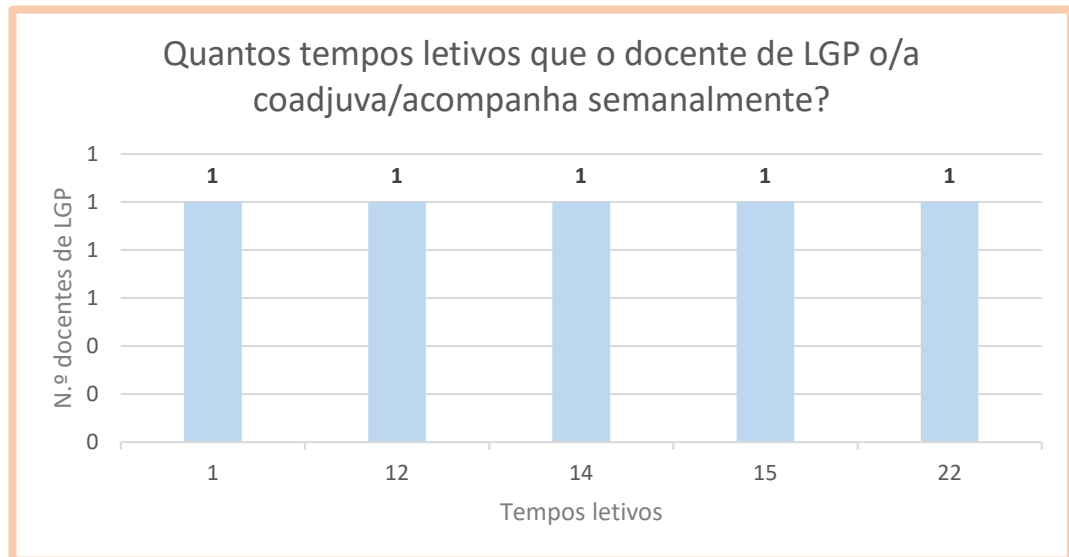


Gráfico C 4

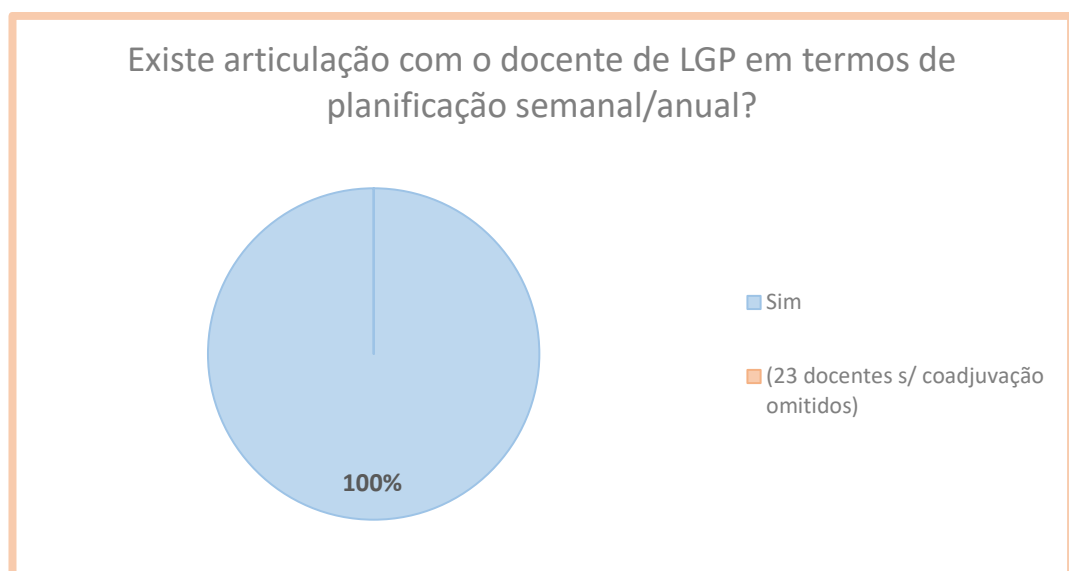


Gráfico C 5

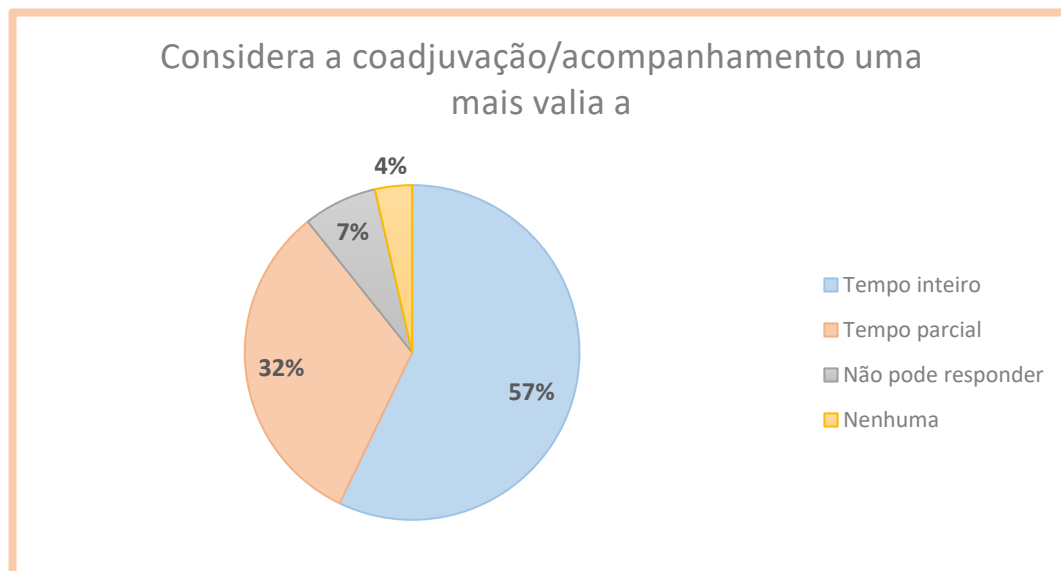


Gráfico C 6

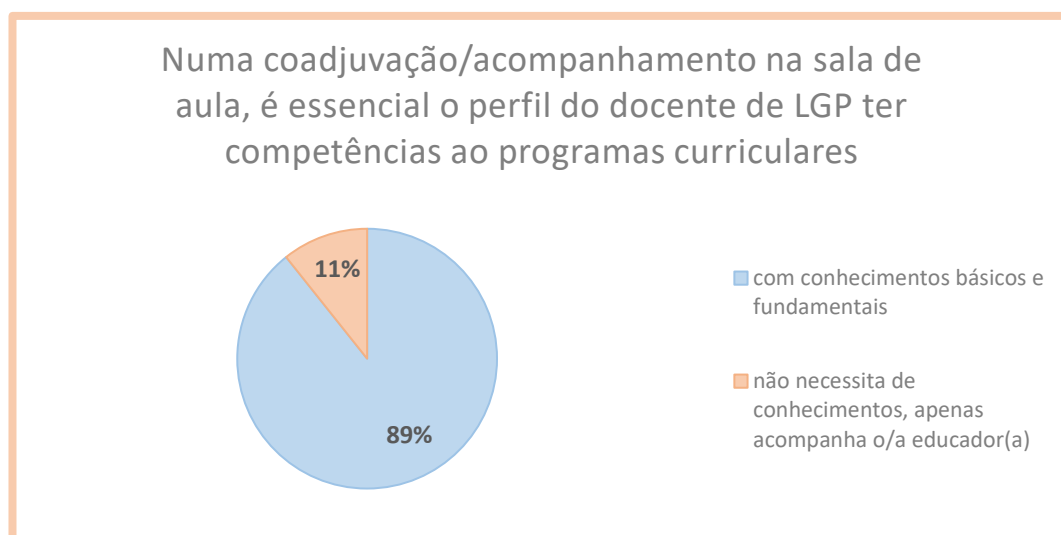


Gráfico C 7

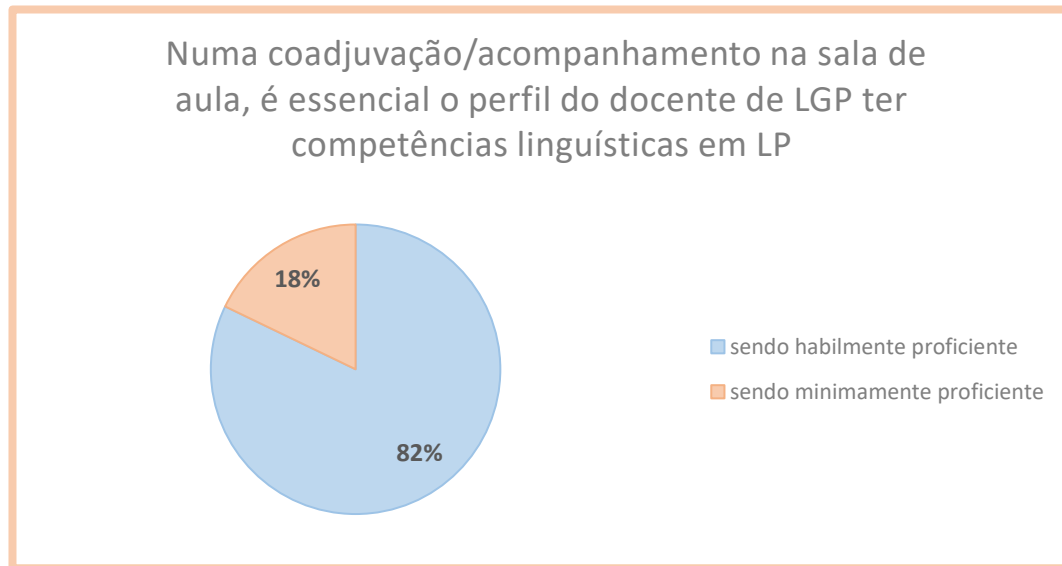


Gráfico C 8

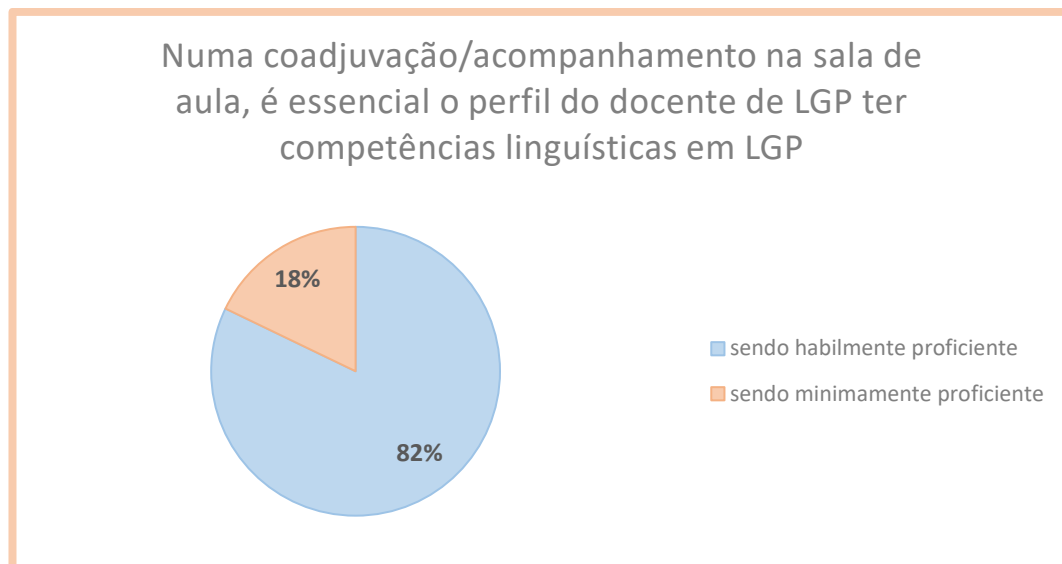


Gráfico C 9

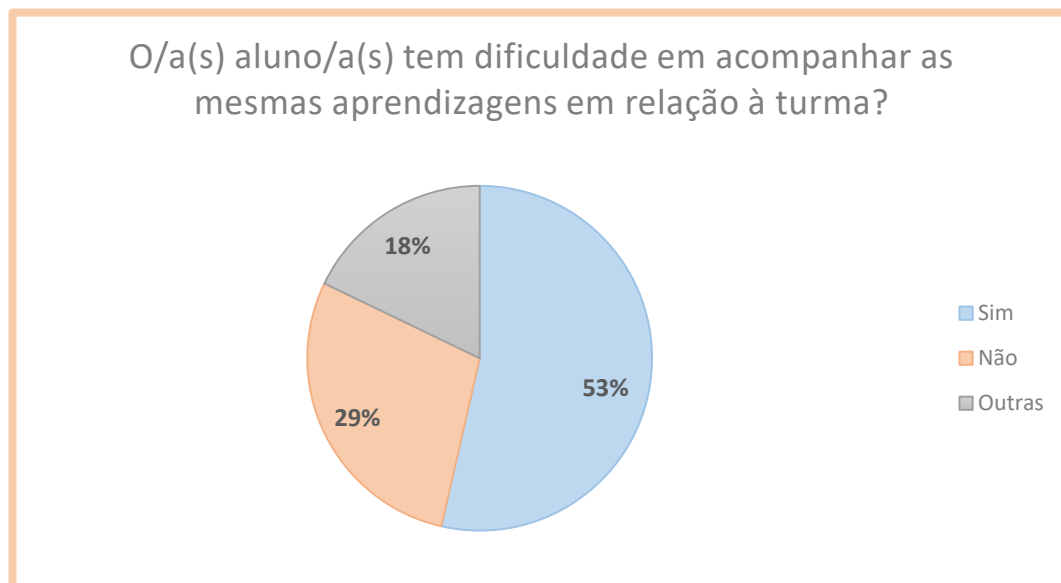
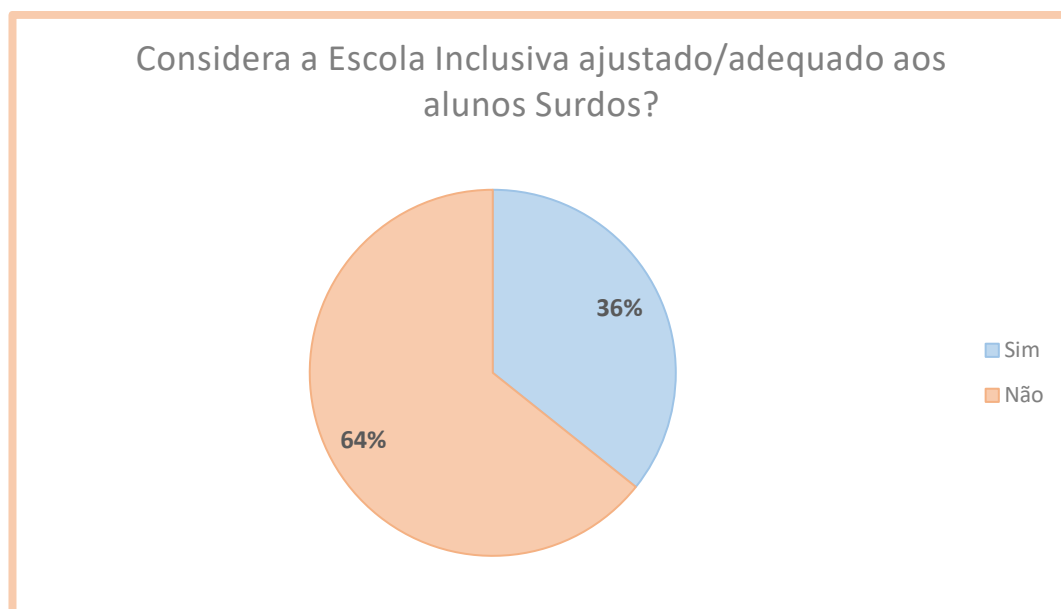


Gráfico C 10



Apêndice D

Tabela e Gráficos de Dados dos Docentes do 1.º CEB

Tabela D 1

[illegible]

Gráfico D 1

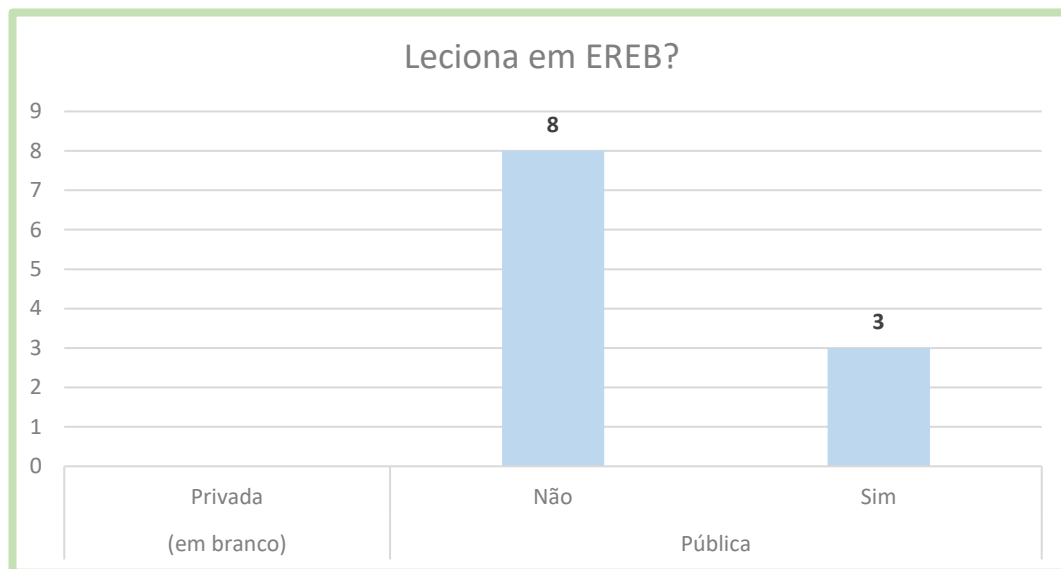


Gráfico D 2

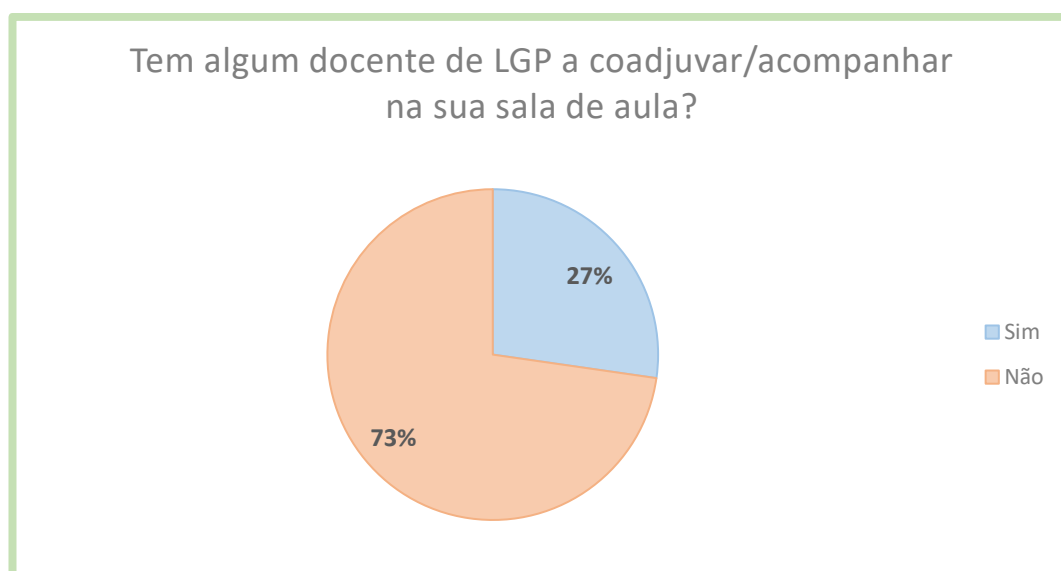


Gráfico D 3

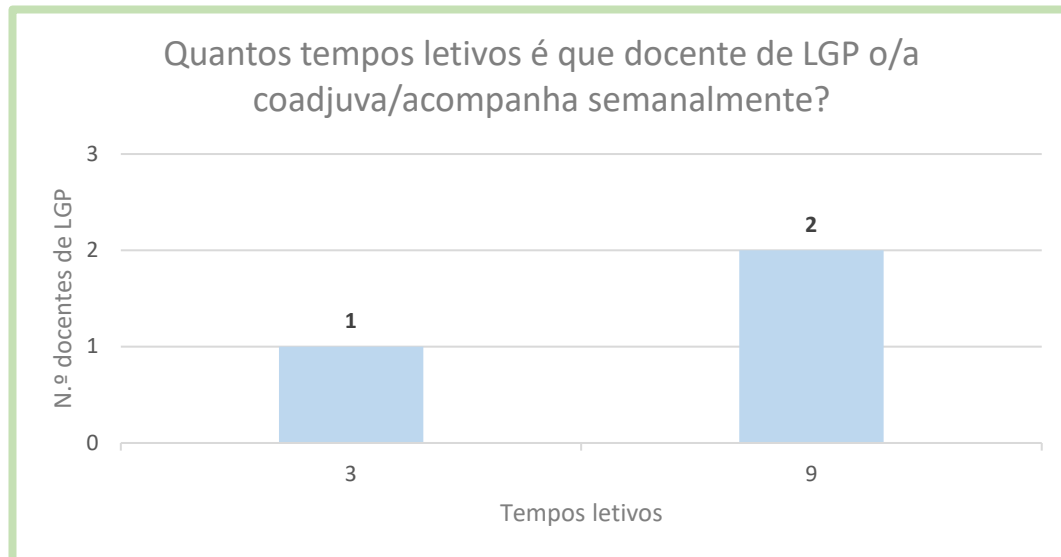


Gráfico D 4

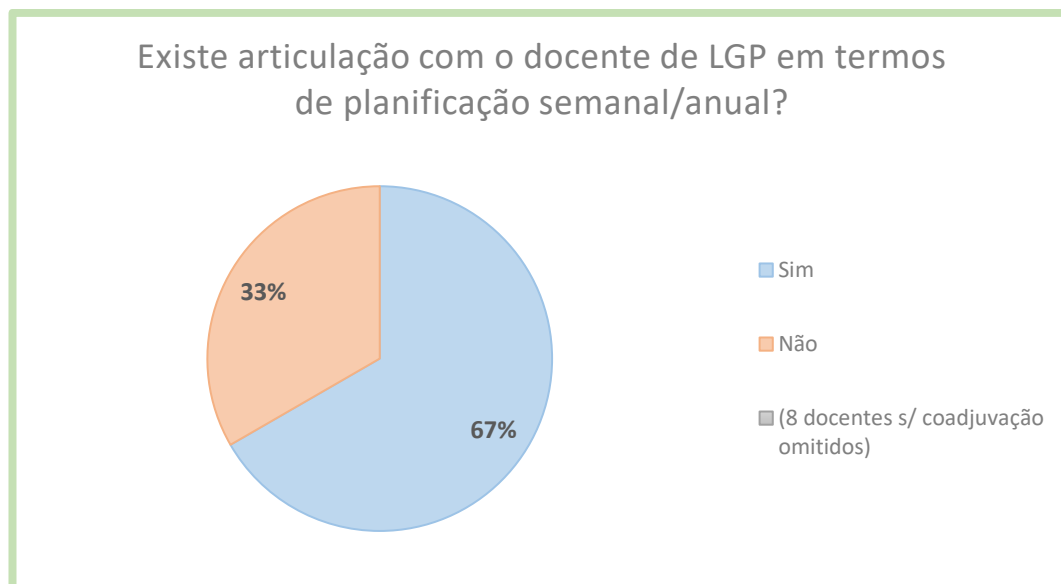


Gráfico D 5

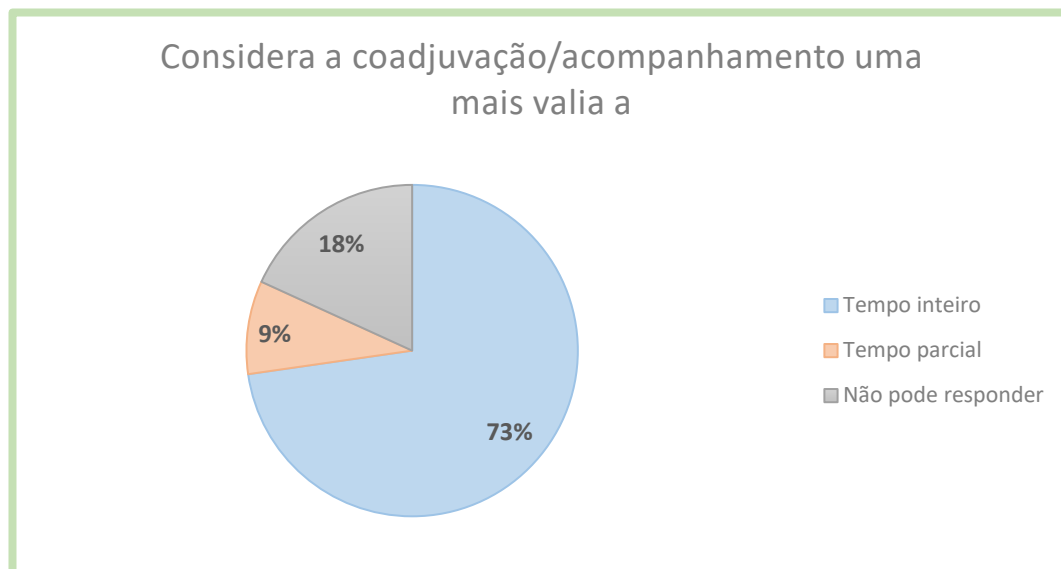


Gráfico D 6

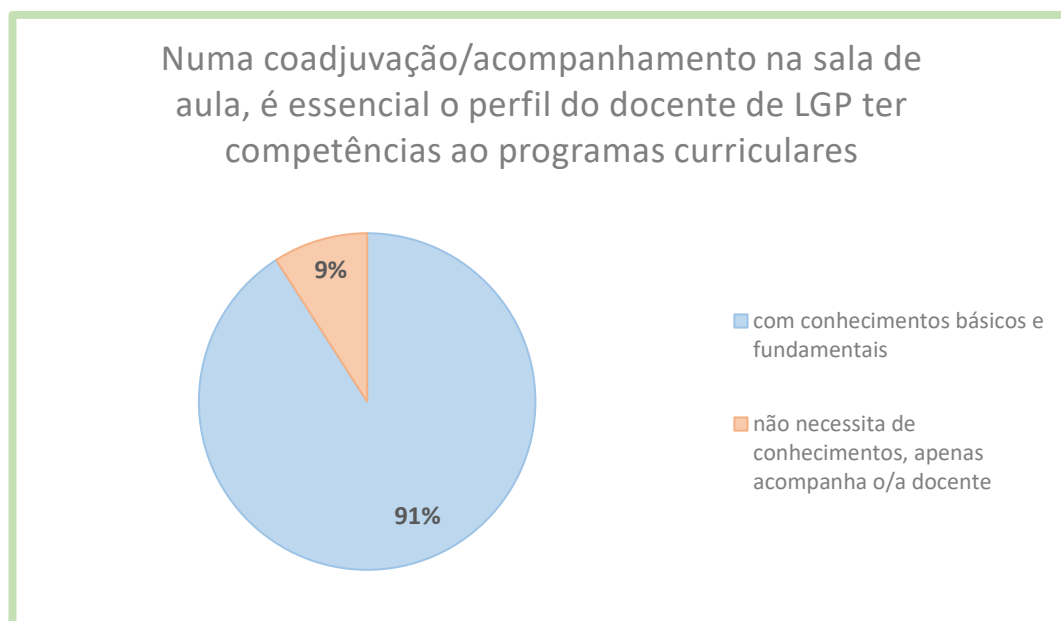


Gráfico D 7

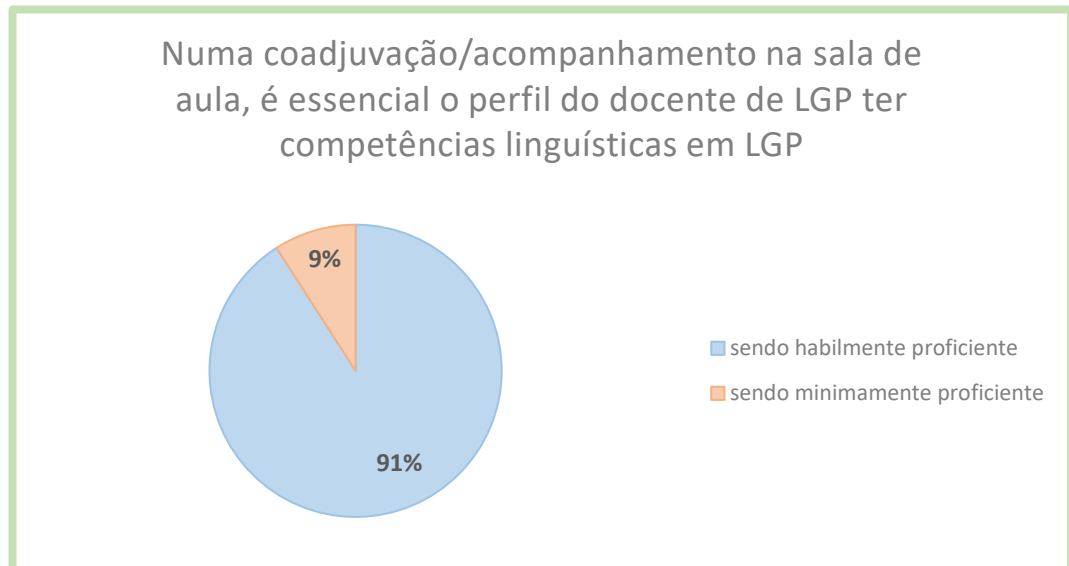


Gráfico D 8

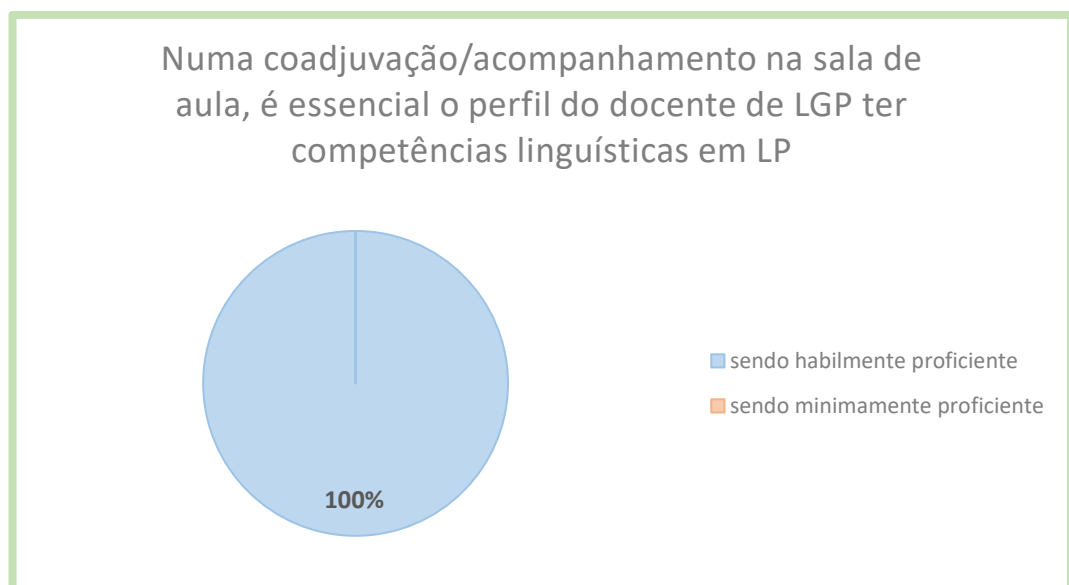


Gráfico D 9

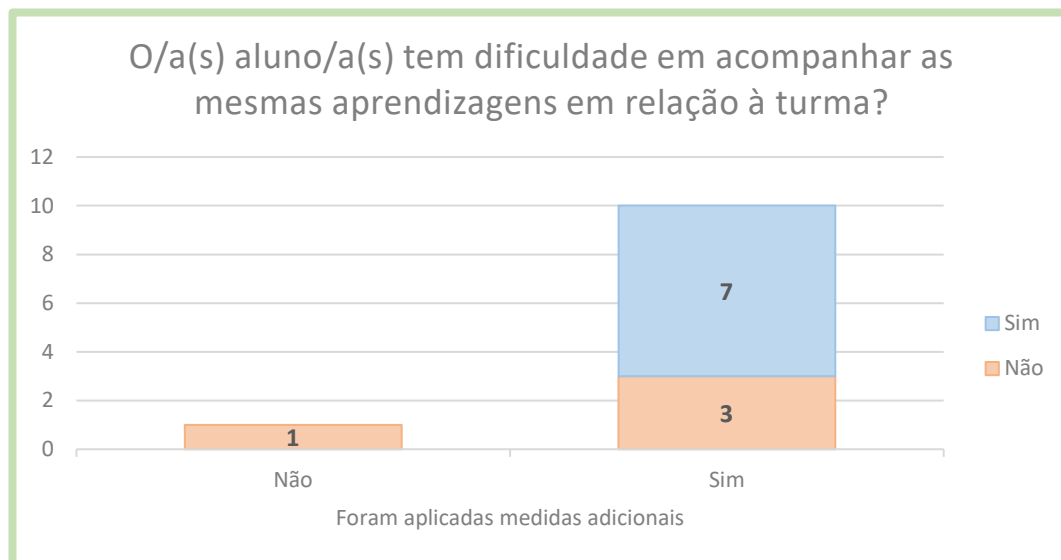
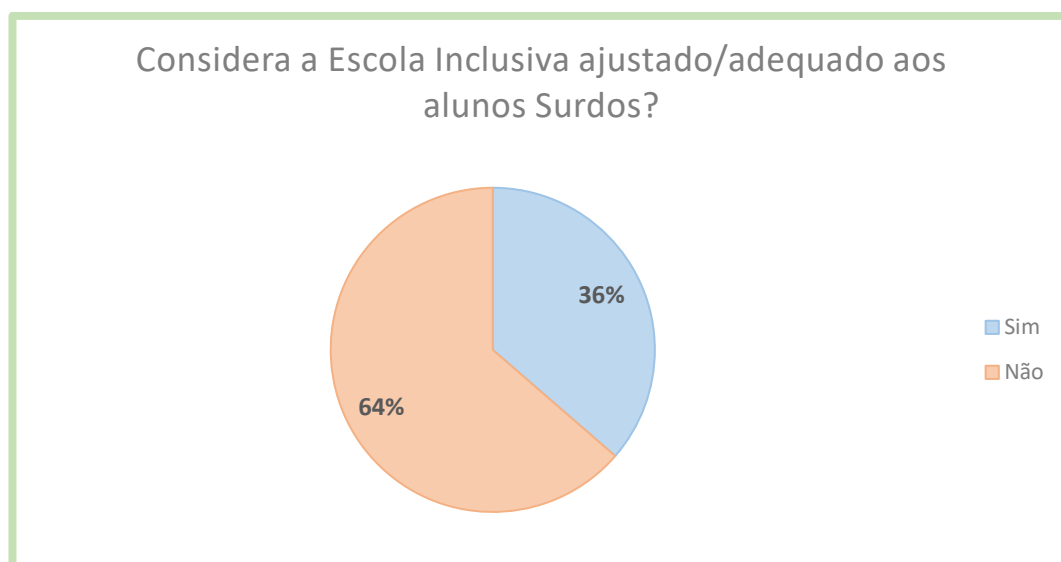


Gráfico D 10



Apêndice E

Tabela e Gráficos de Dados de Outros Grupos de Recrutamento

Tabela E 1

Ledona numa Escola de Referência para a Educação Bilingue	Tem algum docente de LGP a coadjuvar/companhar na sua sala de aula?	Quanto tempo levou(s) o docente de LGP a ser articulado com o docente de LGP em termos de planificação semanal/anual?	Considera a coadjuvação/companhecimento de LGP uma mais-valia...	Na coadjuvação/companhecimento na sala de aula, é essencial o perfil do docente de LGP ter competências ao programas curriculares	Na coadjuvação/companhecimento na sala de aula, é essencial o perfil do docente de LGP ter competências linguísticas em LGP	Na coadjuvação/companhecimento na sala de aula, é essencial o perfil do docente de LGP ter competências linguísticas em Língua Portuguesa	Orelhe aluno(s) em dificuldade em acompanhar as mesmas aprendizagens (unidades, conteúdos ou adicionais)? Foram aplicadas medidas (universais, seletivas ou adicionais) e/ou adaptações ao processo de avaliação do(a) aluno(s)?	Indique os níveis de ensino dos alunos que lecionou?	Qual o seu grupo de recrutamento?	Considera a Escola inclusiva quanto àquilo que diz respeito aos alunos Surdos?			
								Pré-secular 1.º Ceblo 2.º Ceblo 3.º Ceblo Ens. Secundário Ens. Prof.					
Sím	Sím	6	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	620		
Sím	Sím	3	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	620		
Sím	Sím	23	Não	A tempo parcial	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo minimamente proficiente	Outras	Sím	x	530		
Sím	Sím	3	Sím	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo minimamente proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	510		
Sím	Sím	4	Não	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	510		
Sím	Sím	3	Não	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo minimamente proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	500		
Sím	Sím	5	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	500		
Sím	Sím	4	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	500		
Sím	Sím	3	Não	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	430		
Sím	Sím	5	Não	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	430		
Não	Sím	6	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	410		
Sím	Sím	2	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	330		
Sím	Sím	2	Não	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	330		
Não	Sím	2	Sím	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	330		
Sím	Sím	4	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Outras	Sím	x	330		
Não	Sím	4	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	320		
Sím	Sím	22	Sím	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	300		
Sím	Sím	3	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	250		
Sím	Sím	3	Não	A tempo parcial	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	240		
Sím	Sím	3	Não	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	240		
Sím	Sím	1	Sím	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Não	x	240		
Não	Sím	2	Sím	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	230		
Sím	Sím	2	Não	A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	200		
Sím	Sím	3	Sím	A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Outras	Sím	x	200		
Não	Sím	4	Não	A tempo parcial	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo minimamente proficiente	sendo minimamente proficiente	Sím	Sím	x	0		
Não	Não		A tempo parcial	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Não	x	620			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Outras	Sím	x	620			
Não	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	600			
Sím	Não		Não pode responder	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	600			
Sím	Não		A tempo parcial	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	550			
Sím	Não		A tempo parcial	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Outras	Sím	x	520			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	510			
Sím	Não		A tempo parcial	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo minimamente proficiente	Sím	Sím	x	510			
Não	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	500			
Não	Não		A tempo parcial	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	500			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	430			
Não	Não		A tempo parcial	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	410			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	410			
Sím	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo minimamente proficiente	Sím	Sím	x	400			
Sím	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	300			
Sím	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	300			
Não	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	300			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Outras	Sím	x	290			
Não	Não		A tempo parcial	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	260			
Sím	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	250			
Sím	Não		Não pode responder	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	250			
Sím	Não		Não pode responder	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	240			
Sím	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo habilitante proficiente	Outras	Sím	x	240			
Sím	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	240			
Sím	Não		A tempo parcial	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo minimamente proficiente	Não	Sím	x	230			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Sím	x	230			
Sím	Não		Não pode responder	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	230			
Sím	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	230			
Não	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	200			
Sím	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	200			
Sím	Não		A tempo inteiro	com conhecimentos básicos e fundamentais da sua área curricular	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	200			
Não	Não		A tempo inteiro	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo habilitante proficiente	sendo habilitante proficiente	Sím	Sím	x	120			
Não	Não		Não pode responder	não necessita de conhecimentos, apenas acompanha o/a docente	sendo minimamente proficiente	sendo habilitante proficiente	Não	Não	x	0			
								1	3	25	32	12	8

Gráfico E 1

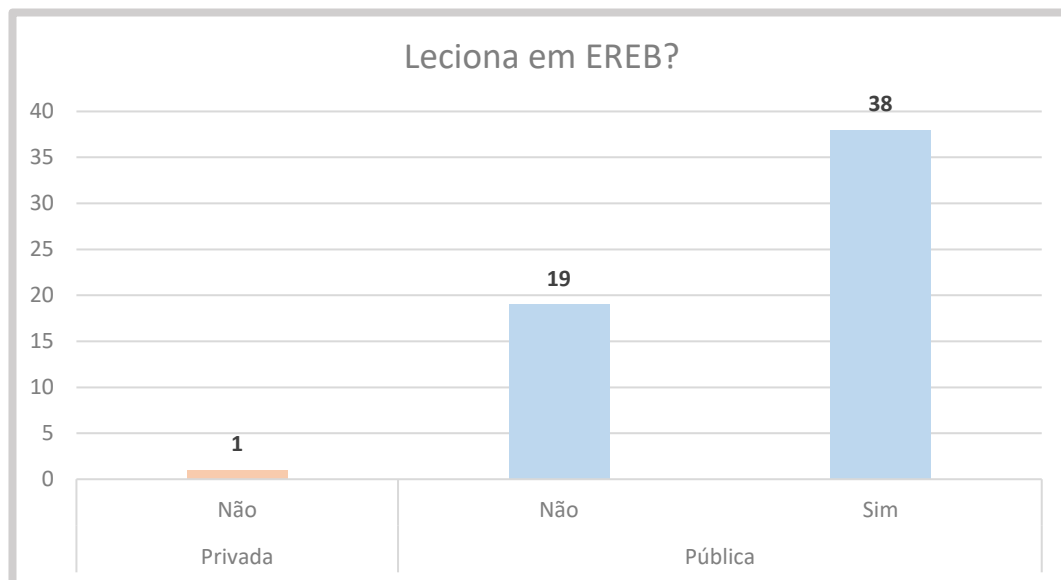


Gráfico E 2

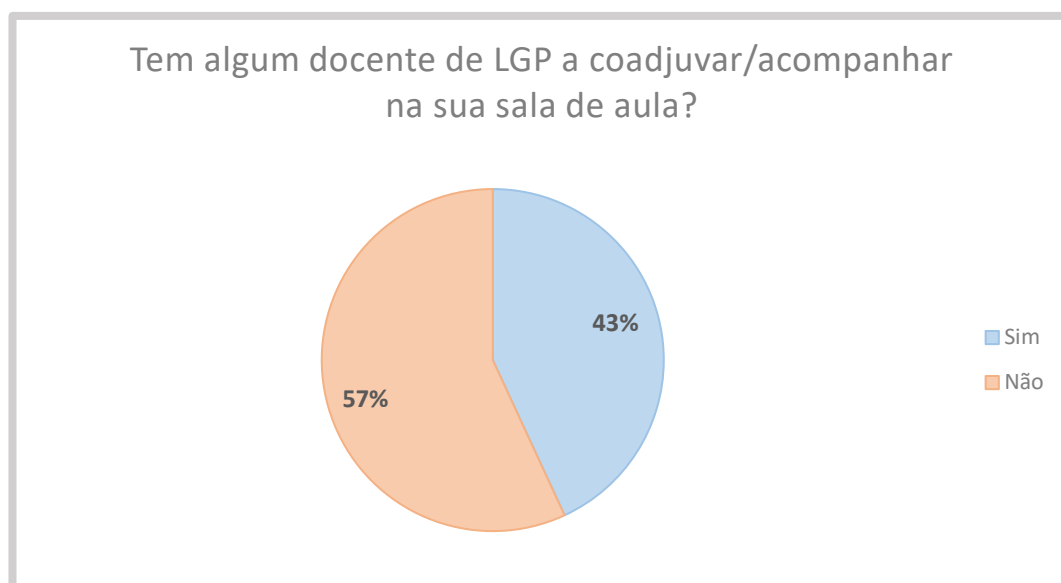


Gráfico E 3

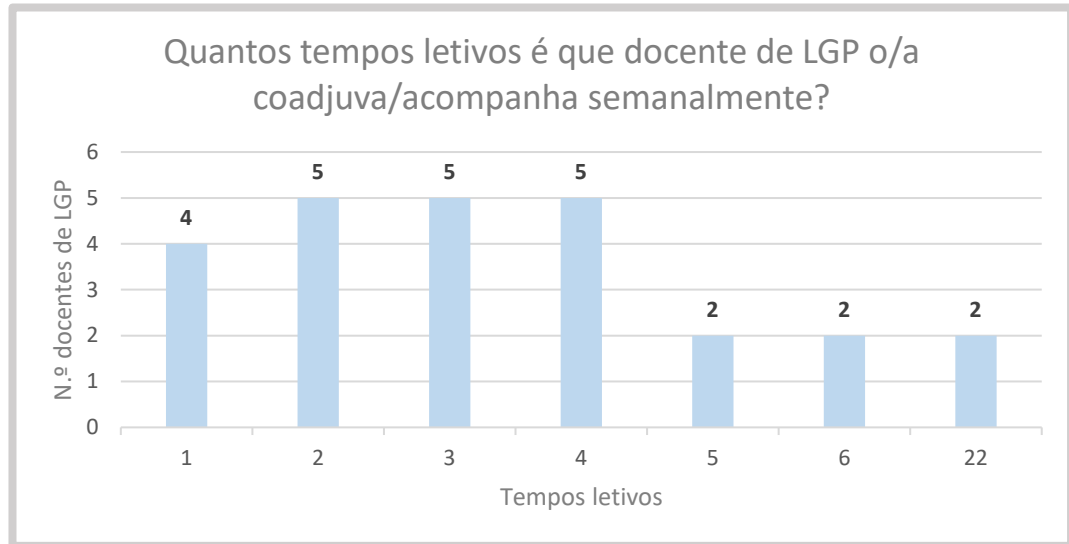


Gráfico E 4

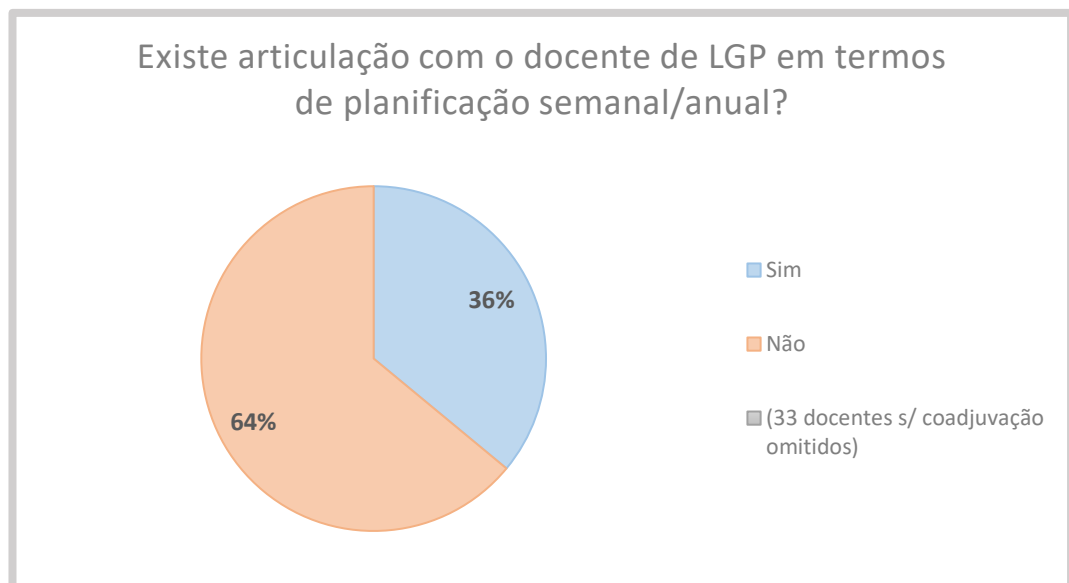


Gráfico E 5

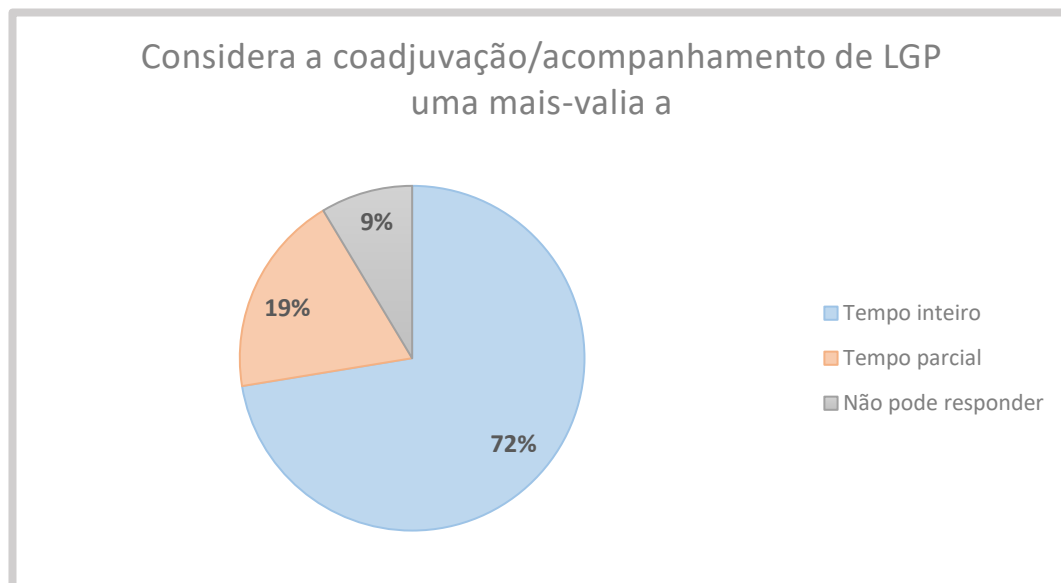


Gráfico E 6

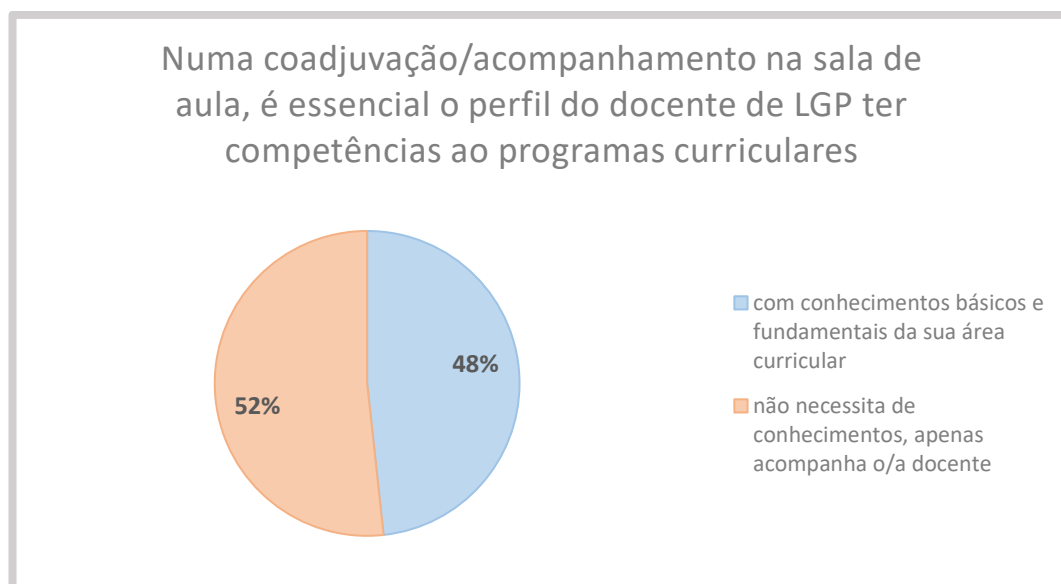


Gráfico E 7

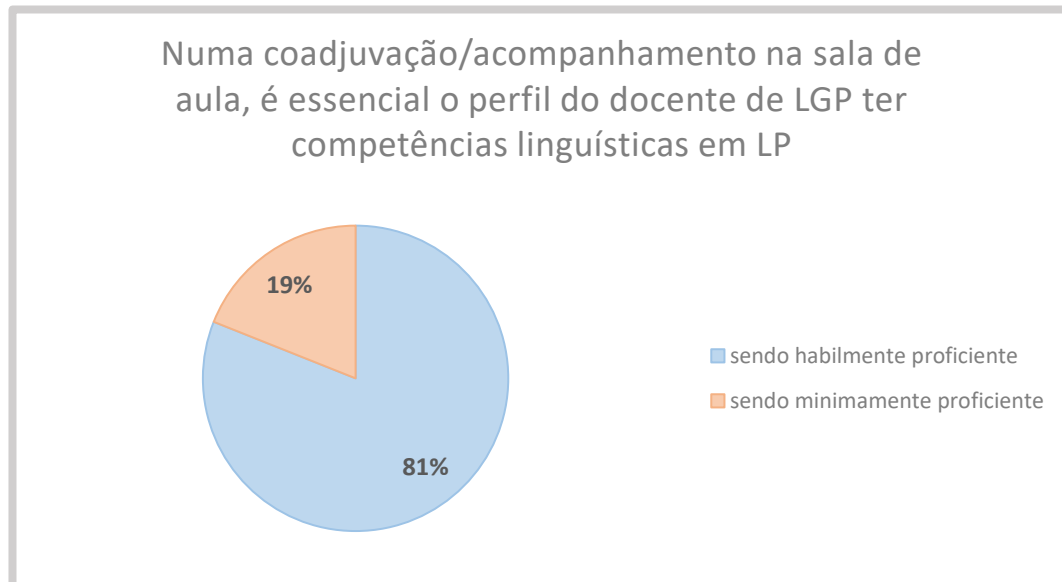


Gráfico E 8

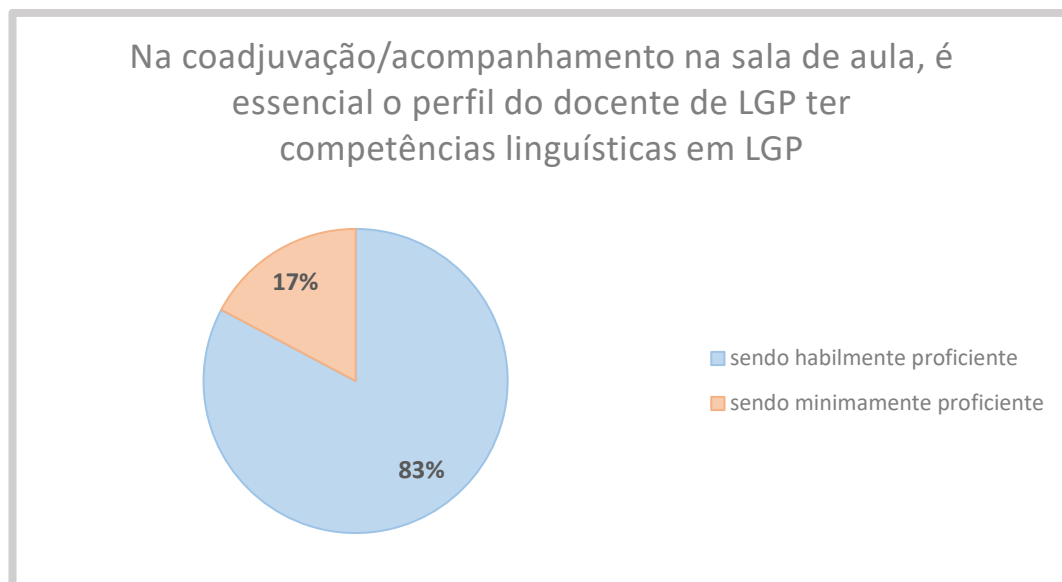


Gráfico E 9

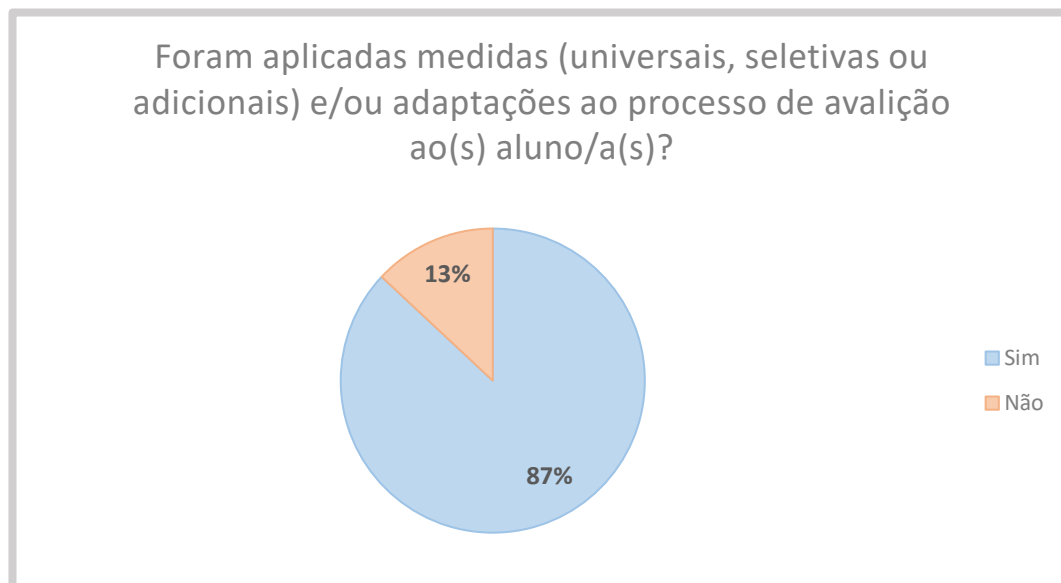


Gráfico E 10

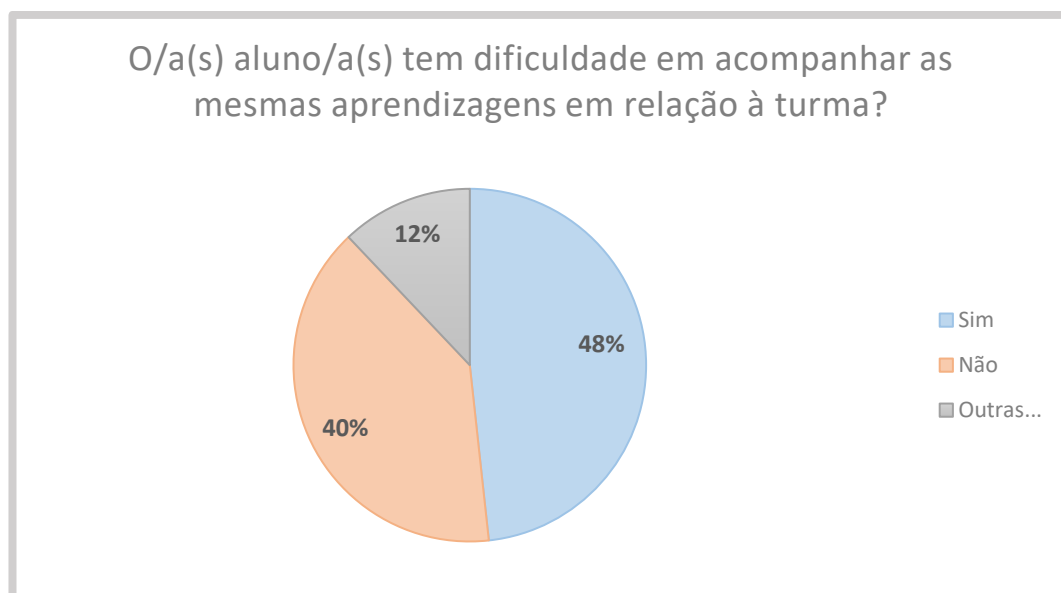


Gráfico E 11

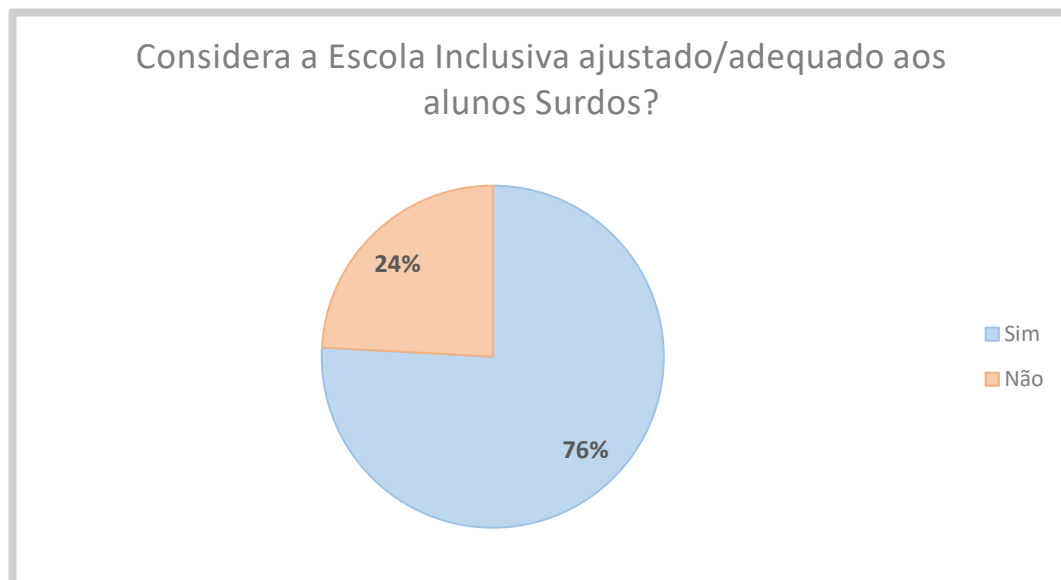


Gráfico E 12

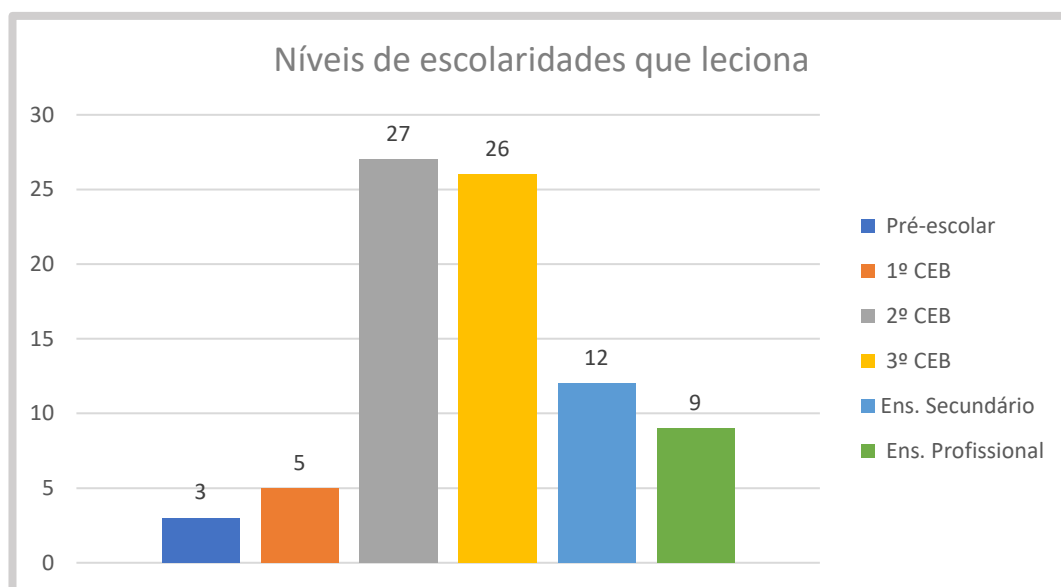
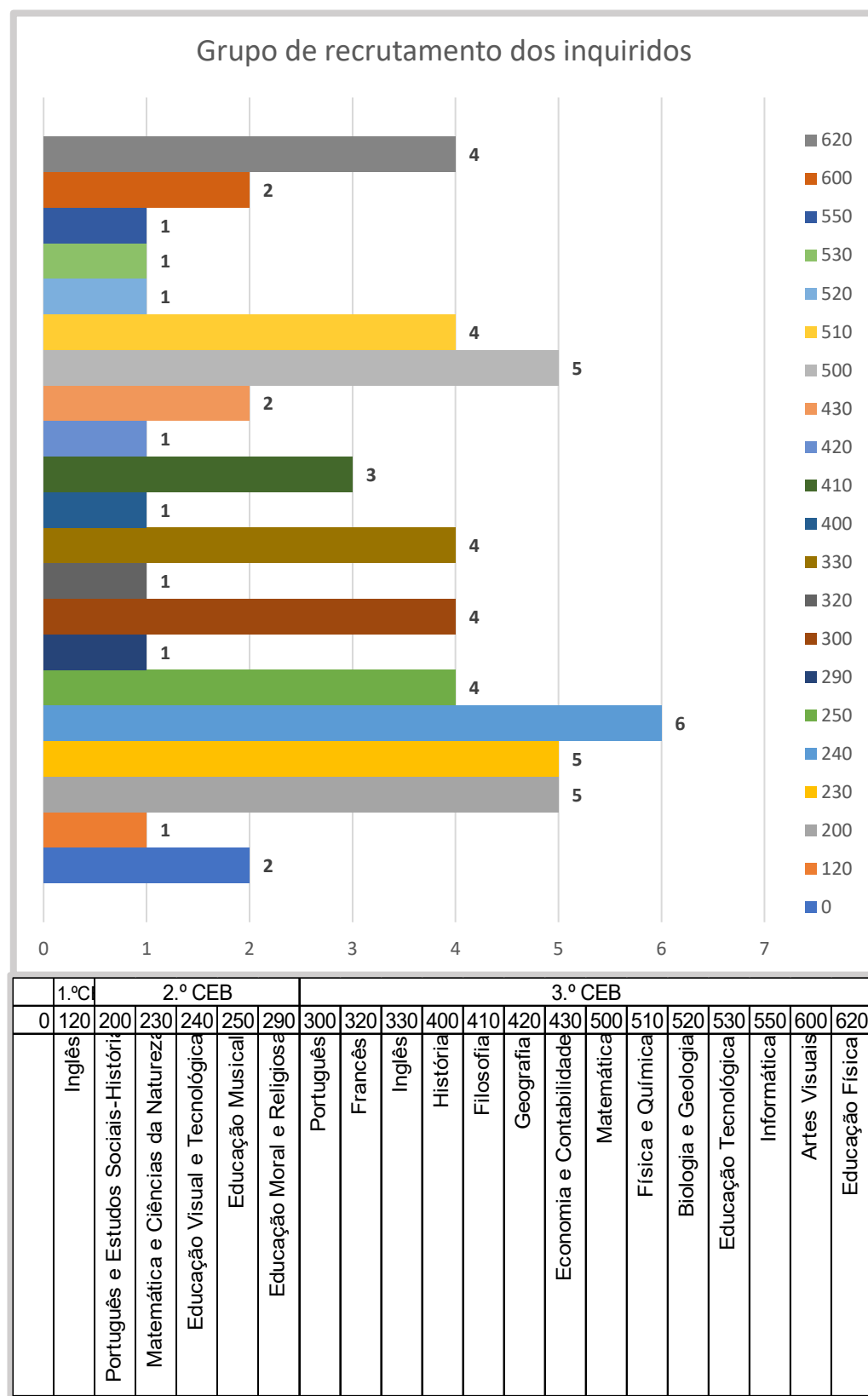


Gráfico E 13



Apêndice F

Tabela e Gráficos de Dados dos Docentes da Educação Especial

Tabela F 1

Leciona numa Escola de Referência para a Educação Bilíngue (EREB)?	Tem algum docente de LGP a coadjuvar/acompanhar na sua sala de aula?	Quanto tempo letivos é que docente de LGP o/a coadjuva/acompanha semanalmente?	Existe articulação com o docente de LGP em termos de planificação semanal/anual?	Considera a coadjuvação/acompanhamento de LGP uma mais-valia...	Indique os níveis de ensino dos alunos que leciona?						Considera a Escola Inclusiva ajustado/adequado aos alunos Surdos?
					Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ens. Secundário	Ens. Prof.	
Sim	Sim	3	Sim	A tempo inteiro	x	x					Sim
Sim	Sim	7	Sim	A tempo inteiro		x					Sim
Sim	Sim	2	Sim	A tempo inteiro			x				Sim
Sim	Sim	6	Sim	A tempo inteiro		x					Sim
Sim	Sim	2	Sim	A tempo parcial			x				Sim
Não	Sim	25	Sim	A tempo inteiro	x						Sim
Sim	Não			A tempo inteiro				x			Sim
Sim	Não			A tempo inteiro	x		x	x			Não
Sim	Não			A tempo inteiro					x		Não
Sim	Não			A tempo inteiro			x				Sim
Sim	Não			A tempo inteiro			x	x	x	x	Não
Sim	Não			A tempo inteiro			x		x	x	Sim
Sim	Não			A tempo inteiro			x	x			Sim
Sim	Não			A tempo inteiro					x		Não
Sim	Não			A tempo inteiro							Sim
Sim	Não			A tempo inteiro					x	x	Sim
Sim	Não			A tempo parcial		x					Não
Sim	Não			A tempo parcial		x					Não
Não	Não			A tempo inteiro			x	x			Sim
Não	Não			A tempo inteiro				x	x	x	Não
Não	Não			A tempo inteiro				x			Sim
Não	Não			A tempo inteiro		x	x	x			Não
Não	Não			A tempo inteiro				x	x		Não
Não	Não			A tempo inteiro					x		Não
Não	Não			A tempo parcial		x					Sim
Não	Não			A tempo parcial				x	x		Sim
Não	Não			A tempo parcial			x	x			Sim
Não	Não			A tempo parcial				x	x		Sim
Não	Não			A tempo parcial				x			Sim
Não	Não			Não pode responder				x			Sim
Não	Não			Não pode responder		x					Sim
Não	Não			Não pode responder					x		Sim
Não	Não			Não pode responder					x		Sim
Não	Não			Não pode responder		x					Sim
					3	9	11	14	13	4	

Gráfico F 1

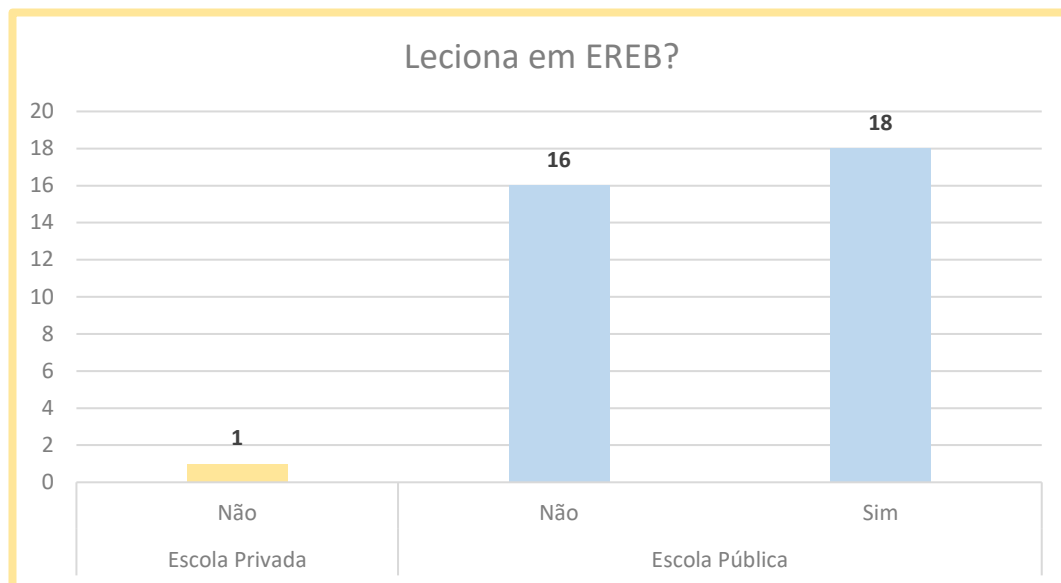


Gráfico F 2

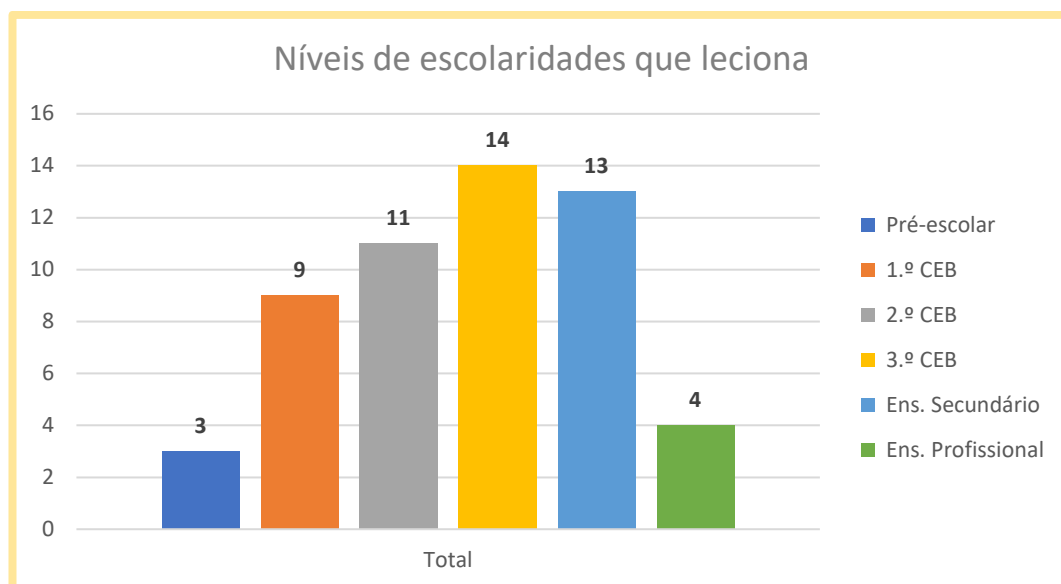


Gráfico F 3

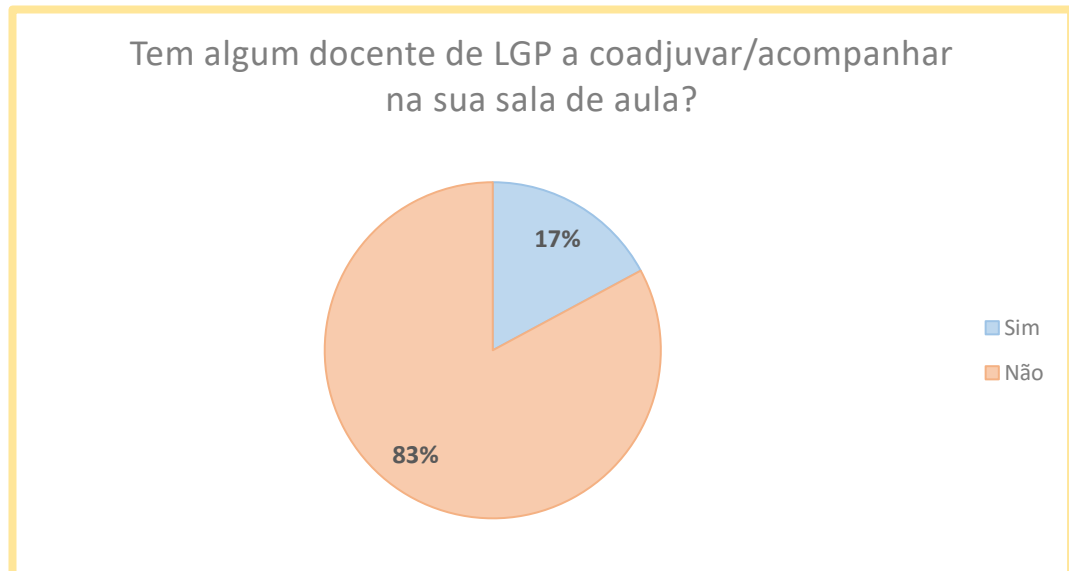


Gráfico F 4

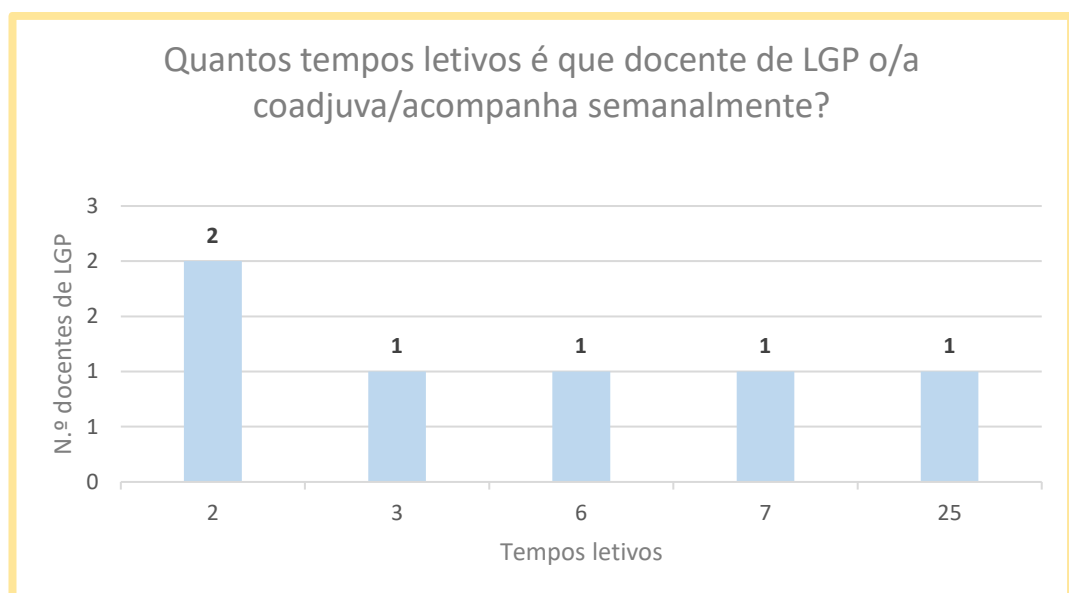


Gráfico F 5

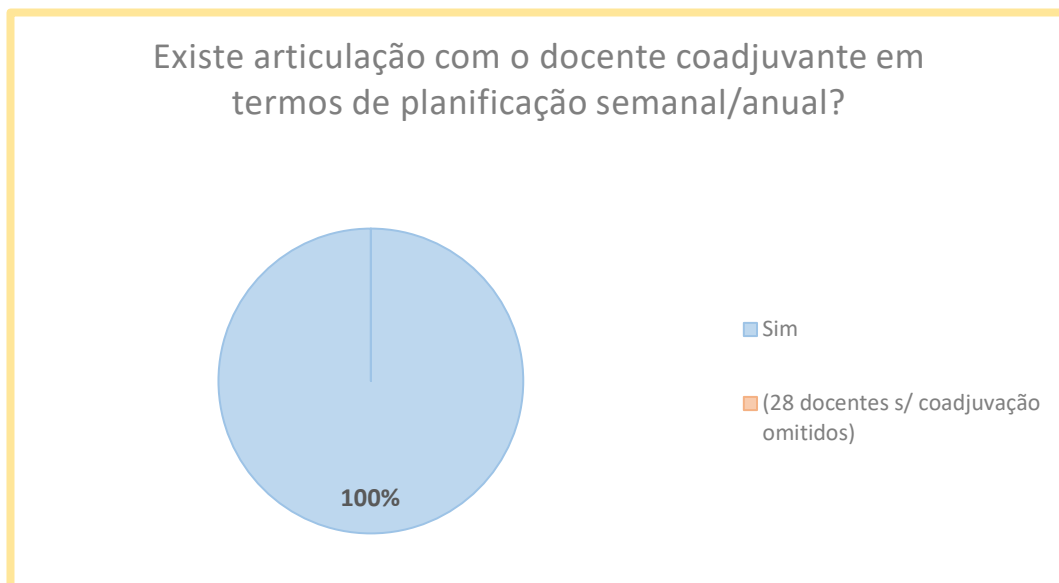


Gráfico F 6

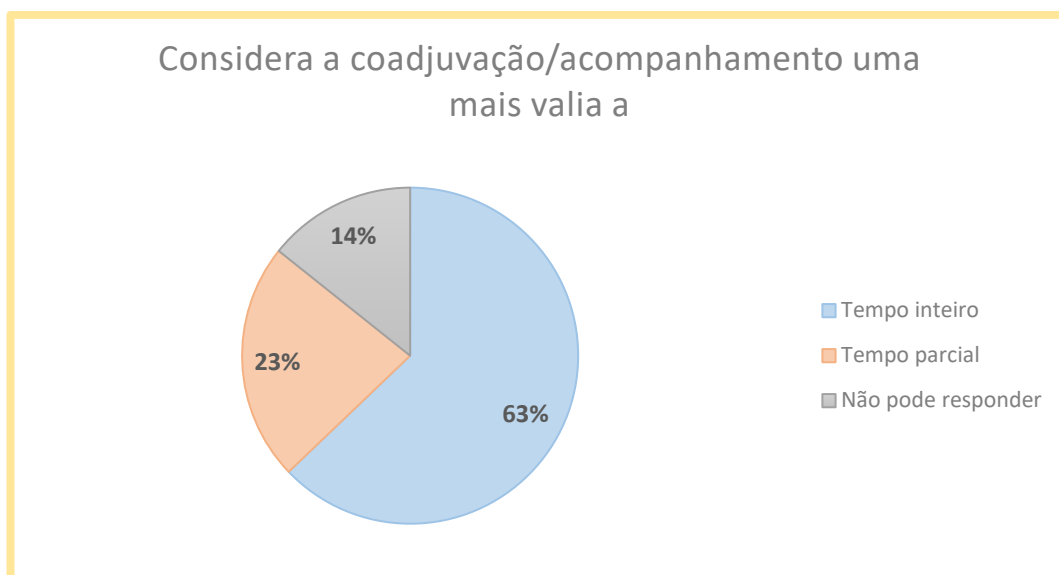
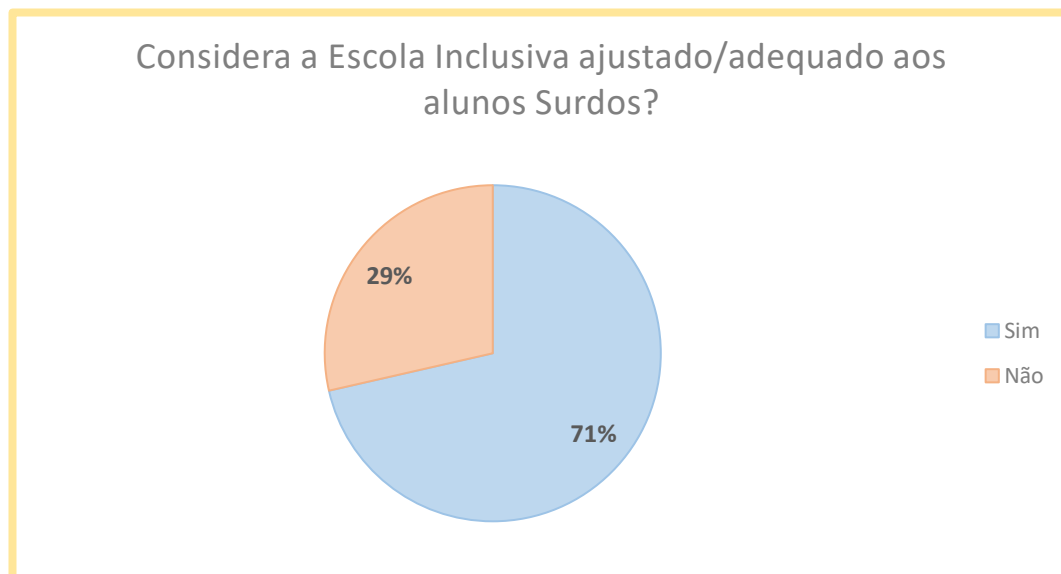


Gráfico F 7



Apêndice G

Recolha de Dados das Opiniões dos Inquiridos

Tabela G 1

Educadores do Pré-escolar	
1	A inclusão de todos os alunos surdos com crianças ouvintes e a permanência do Professor de LGP sempre em sala e em coadjuvação.
2	A aprendizagem de LGP por todos os técnicos e familiares que interagem com estas crianças
3	Juntar o decreto lei 54 com o antigo 28 . Entretanto a lei 54 da educação inclusiva é sim adequada e quase ajustada para crianças ouvintes com outras problemáticas específicas , entretanto para as crianças surdas não acho adequado .
4	É importante que alunos surdos se relacionem com pares que o não sejam, pois é uma forma de evoluírem mais. Assim como para os pares esta relação é uma mais valia, porque aprende linguagem gestual e trabalham a sensibilidade.
5	No Pré-escolar, e mais especificamente no meu grupo, existem 3 crianças com défice auditivo, diagnosticado após ingresso no JI. Estas crianças estão a fazer tratamento e aguardam cirurgia, não sendo casos muito graves, que necessitem de acompanhamento especializado. No entanto, no estabelecimento onde trabalho existe uma criança surda que tem acompanhamento de uma auxiliar a tempo inteiro e de uma professora da educação especial (que fez alguma formação em linguagem gestual), a tempo parcial. Considero que estas crianças necessitam de maior apoio especializado e que os auxiliares que as acompanham também tenham formação. É também necessário que estes auxiliares não sejam contabilizados como recurso da escola para outras problemáticas.
6	Pensamos ser da maior importância ter um docente de LGP na sala. È muito frustrante contar uma historia ou qualquer outro tipo de atividade que inclua a comunicação verbal, sabendo que aquela criança não tem noção do que estamos a comunicar. Relembro os tempos próximos aquando da pandemia com o uso das mascaras.
7	Penso que para haver inclusão deveria ser para todos e as escolas estarem preparadas para tal com profissionais devidamente especializados.
8	Formação para educadores de infância
9	Prejudicial o facto de não existirem pistas visuais que auxiliam estas crianças. Terá de ser o Educador a construí-las e a preparar material para ajudar o aluno surdo. O Educador ter que ser autodidata no conhecimento da Língua Gestual. Benéfico- a inclusão e aceitação de uma aluno surdo nas turmas de forma a promover o desenvolvimento da criança.

10	Os encarregados de Educação do aluno terem preferencialmente a oralidade em detrimento da língua gestual. Os alunos deveriam ter acesso às duas formas de expressão.
11	Benéfico será o apoio direto e indireto de Técnicos especializados
12	Na questão de cima, respondi que sim desde que tenham os meios/técnicos necessários ao acompanhamento dos alunos. Considero que seria benéfico todos os docentes terem formação em LGP na formação de base. Assim como considero que deveria ser incluído nos currículos escolares a disciplina de LGP, de forma a termos uma sociedade realmente inclusiva, onde todos tem os mesmos direitos e possibilidades.

Professores titulares do 1.º CEB	
13	Este ano, considero que os tempos de acompanhamento, em LGP, aos alunos surdos, são diminutos, face às dificuldades dos mesmos e também das duas famílias.
14	No primeiro ciclo deveria haver mais tempos estipulados para a aprendizagem apenas de LGP para que a criança tenha mais capacidades de comunicação.
15	Já tive alguns alunos surdos numa escola em que lecionei. Foi uma mais valia (enorme) ter um professor de ensino especial a tempo inteiro que sabia LGP. Foi bastante benéfico para os alunos e para mim foi uma aprendizagem muito gratificante.
16	Seria benéfico para estes alunos terem um docente de LGP.
17	O estabelecimento não possui técnicos especializados de língua gestual e desconheço a utilidade desse, talvez possa ser vantajoso para o meu aluno, porque revela dificuldades comunicativas
18	Penso que deveriam existir mais recursos (terapeutas, professores de LGP, interpretes) de forma a ajudarem, efetivamente os alunos surdos.

Professores de outros grupos de recrutamento	
19	Considero benéfico um acompanhamento precoce por técnicos especializados para uma estimulação adequada no desenvolvimento da linguagem.
20	Os alunos surdos podem ficar em "getos" com o mesmo gênero e não deve ser. Deve haver inclusão de todos independentemente dos seus problemas. Por vezes pode ser necessário uma docente/técnico LGP mas talvez nos inícios de ciclo. Por exemplo no secundário não havia necessidade nenhuma e pela experiência os alunos são autónomos.
21	É importante este tipo de ensino, mas muitos alunos relativamente aos familiares têm pouco acompanhamento, desleixando-se nos estudos e perdem oportunidades. Dever-se-ia pedir mais contrapartidas das benesses que eles

	têm, por exemplo prémios de desempenho, para que se tornem mais proficientes.
22	Alguns aspetos que dificultam são o elevado número de alunos na turma são o facto de ser uma turma com alunos barulhentos e indisciplinados, tornando o ambiente em sala de aula pouco propício à aprendizagem. Numa outra turma, o facto dos alunos recusarem o acompanhamento por uma intérprete dificulta a sua compreensão de conceitos e, conseqüentemente, condiciona o seu aproveitamento.
23	A inclusão é benéfica, contudo o nível de proficiência da língua é díspar e é muito difícil o acompanhamento dos conteúdos/ aprendizagens pelo aluno
24	A presença da intérprete de língua gestual é essencial no contexto escolar dos alunos surdos.
25	Melhores ferramentas técnicas.
26	Benéfico - o aluno estar em aulas com pares da sua idade. Prejudicial - quando o aluno não consegue acompanhar o currículo e está dentro da mesma aula com 24 crianças, havendo a necessidade abrandar o ritmo de ensino para colmatar as dificuldades desse aluno, vou negligenciar as aprendizagens do mesmo.
27	Não tenho coadjuvação com docente LGP mas tenho interprete de LGP em sala de aula e e muito importante
28	No meu grupo de recrutamento não há necessidade de um docente LGP, mas sim de um interprete de LGP uma vez que estamos no ensino secundário.
29	Ter a mesma técnica/ intérprete em todas as aulas, dado que nem sempre é a mesma pessoa e torna-se complicado acompanhar a matéria a fim de fazer a respetiva tradução/interpretação da mesma forma (por vezes os alunos ficam confusos com os termos científicos apresentados)
30	benéfico - alunos ouvintes aprendem LGP e conhecem/convivem com pessoas surdas prejudicial - sem apoio de professores de LGP, e sem intérprete, torna-se difícil ensinar o aluno surdo e prejudicam-se os alunos ouvintes, com grande desgaste para o professor
31	Partilha
32	Importa esclarecer o seguinte: quando indico que não sou acompanhado pelo docente de LGP, não me estou a referir ao Intérprete de LGP, pois, neste caso, beneficio sempre da sua presença.
33	os alunos surdos têm uma carga horária excessiva; as turmas às quais pertencem são muito grandes, sendo, por vezes, muito difícil trabalhar com os alunos surdos.
34	Gostaria de esclarecer que na sala de Português Língua Segunda (disciplina que leciono a uma única aluna surda) não há professor de LGP (tal como assinaiei anteriormente) mas sim uma intérprete. Mas a aluna tem a disciplina de LGP à parte.
35	A inclusão destes alunos é fundamental para o seu crescimento.
36	A integração e socialização são muito importantes para preparação do futuro, que deverá ser vivido em sociedade.

37	Considero que as Provas de Aferição e afins devessem ser adaptadas e simplificadas ao contexto do aluno surdo.
38	Acompanhamento nos espaços escolar por um auxiliar, que fale com eles. Emitem sons (não têm consciencia disso - nos recreios) que prejudica o bom funcionamento das aulas, no interior
39	Dão mais atenção ao prof LGP do que ao professor da disciplina e por vezes, em disciplinas específicas como a Matemática a informação não é corretamente transmitida pelo prof LGP. Por experiência própria, acho que os alunos surdos são mais beneficiados com aulas só com surdos em algumas disciplinas, para lhe ser dado um programa mais adequado.
40	Considero benéfica a inclusão dos alunos em sala de aula. No entanto o que acontece é segregação por falta de formação desadequada do professor titular e de meios humanos para que essa integração ocorra...
41	Na minha opinião achava benéfico que todos os professores que trabalham com alunos surdos tivessem conhecimento sobre LGP.

Professores de Língua Gestual Portuguesa

42	Trabalhar com 2 turmas de 1º ciclo, metade para cada é pouco para alunos Surdos
43	Deveria ser obrigatório o acompanhamento dos professores de LGP no pré - escolar, no 1.º e 2º CEB de forma em consolidar as aprendizagens através da língua natural dos alunos pois no caso dos alunos ouvintes, esses têm acesso a tempo inteiro à sua língua.
44	...
45	A pergunta 4 não tem lógica porque eu não estou no 1º CEB. Melhorias - não utilizar a LGP como meio de apoio mas sim como língua principal das pessoas surdas.
46	Na minha opinião considero que as escolas tenham uma disciplina lgp obrigatória para os alunos ouvintes como as outras disciplinas. Uma vez que os surdos implantados começam a optar na turma integrada e o que acontece, é que no futuro haverá menos (cada vez menos) alunos surdos na turma e se continuam abrir mais candidaturas quer a licenciatura lgp, quer o mestrado lgp, e no fim já não conseguem ficar colocado/a nas escolas públicas, caso não não houver disciplina LGP obrigatória para alunos ouvintes. A cada vez mais professores lgp não colocados e outros já desistiram a profissão de lgp.
47	O que seria mesmo prejudicial é o facto de ainda existirem professores ouvintes de diversas disciplinas sem domínio de LGP a nível técnica e educativa, e ainda professores de LGP ouvintes sem consciencia do que é ter Identidade Surda a dar aulas a alunos Surdos.

Professores de Educação Especial

48	Docente de LGP a tempo inteiro na sala de pré escolar, com turma bilíngue integrada em turma regular.
----	---

49	Considero benéfico que os alunos surdos tenham professores e técnicos especializados para trabalhar com eles.
50	A falta de conhecimento geral e principalmente do português dos professores de LGP pois isso perpétua a falta de conhecimento s nos alunos! A falta de professores de LGP dentro da sala de aula no 1º ciclo. A pouca preparação dos alunos do 1º ciclo
51	Considero benéfico a escola ser inclusiva para dar respostas adequadas a cada aluno, mas defendo a 100% a continuidade das Escolas de Referência. Acho que os alunos surdos deviam ser todos encaminhados para as escolas de Referência.
52	os alunos surdos estarem inseridos nas turmas de ouvintes. São prejudicados já que os alunos ouvintes passam o tempo todo a interromper a aula com os seus maus comportamentos.
53	- Os docentes de LGP (Surdos) continuam com algumas reminiscências do seu passado, sendo por vezes anti-inclusão com propensão para o isolamento dos alunos que seguem; - Alguns dos docentes de LGP têm graves problemas na literacia do português para poderem desenvolver a LGP em articulação com a disciplina PL2 ou com outras disciplinas; - Nas EREB a disciplina de LGP deveria existir como uma língua do seu plano de estudos de forma que os restantes pares pudessem aprendê-la no decurso do ano letivo; - Os alunos surdos deveriam fazer parte de atividades extracurriculares com os seus pares ouvintes de forma a facilitar a comunicação e convivência social; - Os docentes de LGP deveriam ter maiores conhecimentos ao nível das didáticas de ensino, nos diferentes níveis para lhes facilitar um efetivo trabalho de articulação e de equipa entre todos os intervenientes com os alunos surdos.
54	Tem aspetos positivos, mas não todos. Considero que os alunos surdos têm que ter tempos com os alunos ouvintes, mas também aulas específicas só entre surdos e com professores surdos.
55	Não existirem docentes de educação especial para surdos e não existir LGP no currículo nacional, para todos os alunos. Deveriam existir formações de LGP para docentes e não docentes pois não só, existem alunos surdos nas escolas publicas como alguns discentes, mesmo sem serem surdos, têm encarregados de educação com surdez. A tutela só se preocupa com as escolas de referencia e as outras que também têm alunos surdos?!
56	É importante aferir se os alunos surdos querem efetivamente ter um ensino inclusivo.
57	Se forem garantidos os recursos humanos necessários.
58	Seria necessário que as escolas fossem dotadas de intérprete de LGP e os docentes pudessem realizar formação nesta área a título gratuito.

59	Que todos os alunos tenham as condições ideais nos agrupamentos da área de residência, para poderem frequentar as escolas em comum com os familiares, os amigos da vizinhança... e tenham horários ajustados, como as outras crianças; com os meios necessários para uma Escolaridade de Qualidade, sem barreiras... e para que nas comunidades encontrem os seus interesses para a vida escolar e pós escolar, sem restrições das suas opções... A LGP deveria ser um complemento da aprendizagem do português, desde a mais tenra idade... naturalmente... assim, qualquer um falaria e usaria os gestos portugueses, como uma língua una, mais rica e completa, sem barreiras ou preconceitos... afinal, quem é que não usa gestos quando fala?... os gestos, a fala, a leitura e a escrita, com letras, outros símbolos... aumentariam em qualquer sociedade o domínio cognitivo, motor, da linguagem... global... ficariam todos a ganhar... cidadania inclusiva, de facto... Discordo de escolas de referência para surdos... distantes e desenraizadas... as deficiências não devem "empacotar-se" mas sim viver socialmente livres e devidamente apoiadas, muito menos nas escolas. As novas tecnologias são um excelente exemplo de recursos para a inclusão... só falta mesmo o humanismo sem oportunismo... Cada aluno deve expressar o que é o melhor para si, com os meios necessários para se manifestar. Não podendo, será a família a falar em seu nome... como com outros alunos, deverá ser com os surdos... oportunidades de escolha, garantias de promoção da sua expressão e individualidade em sociedade... justa e democrática, como de direito.
60	O Dec.54 ainda não está em vigor na escola onde leciono, de modo que não me sinto apta a responder à pergunta anterior. Apenas selecionei uma opção por ser uma pergunta de preenchimento obrigatório.

ANEXOS

Anexos I – Consentimento informado

1. Consentimento à Direção



Eu, Paulo Jorge Veteriano Gouveia, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estágio de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Isabel Correia, o qual tem por finalidade em realizar o estágio em todos os ciclos escolares. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do mestrando

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 _____

Assinatura _____

Autorização excecional

Declaro que autorizo a utilização de cedência de imagem, espaços e materiais desta escola exclusivamente para a elaboração da dissertação, divulgação em encontros científicos e possível publicação, desde que previamente verificadas por mim.

Assinatura _____

2. Consentimento aos Encarregados de Educação



Eu, Paulo Jorge Veteriano Gouveia, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estágio de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Isabel Correia, o qual tem por finalidade em realizar o estágio em todos os ciclos escolares. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do mestrando

[Redacted signature]

Consentimento informado

Eu, [Redacted] (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.

[Redacted] de [Redacted] de [Redacted]

Assinatura

[Redacted signature]

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

[Redacted signature]



Eu, Paulo Jorge Veteriano Gouveia, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estágio de MESTRADO EM ENSINO DE LINGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Isabel Correia, o qual tem por finalidade em realizar o estágio em todos os ciclos escolares. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do mestrando

[Redacted signature]

Consentimento informado

Eu, [Redacted name] (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.

[Redacted address line 1] de [Redacted address line 2] de [Redacted address line 3]

Assinatura

[Redacted signature]

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

[Redacted signature]



Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

Eu, Paulo Jorge Veteriano Gouveia, 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 finalidade de "Prestígio no acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do período crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar", com o objetivo de apurar as repercussões deste acompanhamento na educação de crianças surdas. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do mestrando

Consentimento informado

Eu, [redacted] (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.

[redacted] de [redacted] de [redacted]

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



Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

Eu, Paulo Jorge Veteriano Gouveia, venho pedir a sua colaboração no âmbito de um estudo de MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra, orientado pela Professora Neuza Santana, o qual tem por finalidade de "Prestígio no acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do período crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar", com o objetivo de apurar as repercussões deste acompanhamento na educação de crianças surdas. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do mestrando

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 _____

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

3. Consentimento da professora de LGP



Eu, Paulo Jorge Veteriano Gouveia, 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 finalidade de “Prestígio do Docente de LGP no período crítico da criança surda em contexto escolar”. Todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, ao Relatório Final.

Assinatura do mestrando

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 _____

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

4. Informação adicional dos consentimentos informados

Eu, Paulo Gouveia, docente de LGP a lecionar no [REDACTED], neste momento estou a elaborar uma dissertação para a obtenção do grau de Mestre na Escola Superior de Educação, em Coimbra. O tema da dissertação é "Prestígio no acompanhamento do professor de Língua Gestual Portuguesa ao longo do período crítico de aquisição da linguagem no contexto escolar" com o objetivo em apurar as repercussões deste acompanhamento na educação das crianças surdas, ou seja, em revelar a importância do professor de LGP dentro da sala de aula no acompanhamento a alunos surdos do desde a Pré-Escolar ao Secundário. Daí a importância em incluir o seu educando na investigação, sendo que os dados recolhidos são absolutamente confidenciais e anónimos, serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica e educativos e não envolvem mal-estar ou prejuízo para os seus participantes. Estes mesmos dados serão conservados por um período máximo de 2 anos.

Anexos II – Planificações e materiais das sessões de aulas

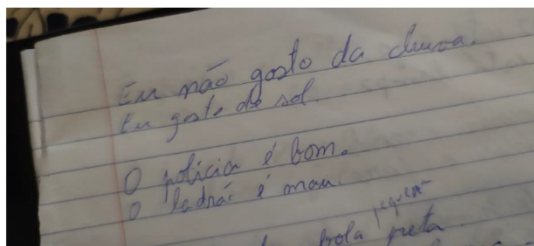
1. Planificação e materiais das sessões do aluno A

Tema:	Antónimos
Data	
Duração	90 min. repartidos
Competências	- História - Dramatização
Descritores de desempenho	- Valorização da LGP Vocabulário - Intencionalidade Estrutura frásica
Atividades	- Conhecer gestos sinónimos e antónimos - Dialogar sobre os diferentes antónimos existentes - Familiarizar-se com o espaço gestual e com usos simples de localização, por exemplo através do gesto de apontar, mudança de personagem e descrição da localização relativa de objetos e pessoas.
Materiais	Lista de palavras de acordo com as competências do aluno elaborado pelo professor.
Avaliação	Observação direta

Materiais usados

Antónimos

1. Mau – Bom
2. Bonito – Feio
3. Grande - Pequeno
4. Calmo – Nervoso
5. Destruir – Construir
6. fazer – Desfazer
7. Fácil – Difícil
8. Novo – Velho
9. Triste – Feliz

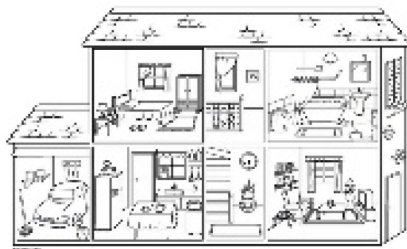


2. Planificações e materiais das sessões com aluno B

Tema:	Partes da casa
Data	
Duração	90 min.
Competências	- Narrativas
Descritores de desempenho	- Compreensão Produção
Atividades	- Criar narrativas em LGP, incluindo diálogos e procurando incluir os elementos estudados
Materiais	Imagem de planta da casa
Avaliação	Observação direta

Tema:	Em outros tempos...
Data	
Duração	90min
Competências	- História
Descritores de desempenho	- Aperceber-se da diferença entre a sua escola e a escola do tempo dos outros surdos adultos
Atividades	- Pesquisar vários vídeos e compará-los com a atualidade
Materiais	Arquivo RTP
Avaliação	Observação direta

Materiais usados



3. Amostragem de fichas de avaliação do aluno C

Ano Letivo 2022/2023 - 2.º Período
Ficha de Avaliação Semestral de Inglês - 1.º ano

Nome: _____ Data: _____

Classificação: _____ Situação: _____ Total (combinando Inglês e 2.º ano): _____

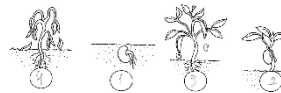
1. Rotula as gravuras que representam seres vivos.



2. Ordena de 1 a 3 as fases da vida do animal.



3. Ordena de 1 a 4 as fases da vida da planta.



10. Completa:

Olá, eu sou um gato e chamo-me Parulda.
Tenho o corpo coberto de pelos.
Tenho 4 patas e uma cauda.
Nasço de ovo da minha mãe.
Vivo na terra.



4.
gato
patas
cauda
ovo
terra

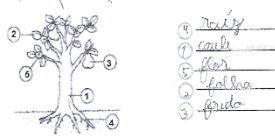
11. Completa:

Olá, eu sou um pato e chamo-me Tia.
Tenho o corpo coberto de penas.
Tenho 2 patas.
Nasço de ovo da minha mãe.
Vivo na terra.



11. Completa com as palavras que te são dadas.

raiz caule flor folha fruto



20. A mãe da Ana deu-lhe um pacote com 23 amêndoas. A Ana já comeu 8. Quantas amêndoas ainda tem a Ana?

$$23 - 8 = 15$$

R: A Ana ainda tem 15 amêndoas.

21. O Filipe tinha 38 berlines e deu uma dezena à sua amiga. Com quantos berlines ficou Filipe?

$$38 - 10 = 28$$

R: O Filipe ficou com 28 berlines.

22. O Coelho da Páscoa tinha 32 ovos de chocolate rosa e 6 ovos de chocolate amarelos. Quantos ovos de chocolate tem ao todo?

$$32 + 6 = 38$$

R: O Coelho da Páscoa tem 38 ovos de chocolate ao todo.

Ano Letivo 2022/2023 - 2.º Período
Ficha de Avaliação Semestral de Matemática - 1.º ano

Nome: _____ Data: _____

Classificação: _____ Situação: _____ Total (combinando Inglês e 2.º ano): _____

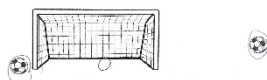
1. Observa a figura.



1.1. Circunda o pássaro que está em cima do ramo.

1.2. Coloca uma cruz (X) no pássaro que está debaixo do ramo.

2. Observa a figura.



2.1. Coloca uma cruz (X) na bola que está mais próxima da baliza.

2.2. Circunda a bola que está mais distante da baliza.

2.3. Desenha uma bola dentro da baliza.

3. Desenha uma flor à esquerda e um coração à esquerda da Mariana.



Ano Letivo 2022/2023 - 2.º Período
Ficha de Avaliação Semestral de Português - 1.º ano

Nome: _____ Data: _____

Classificação: _____ Situação: _____ Total (combinando Inglês e 2.º ano): _____

1. Lê o texto e lê a linguagem.

A Bolita.

A Bolita vai à vila com o seu avô.

Tia leva uma roupa muito bonita.

Pelo rio, a Bolita viu a gata Filó.

A menina pegou no gato ao lado e colocou uma fita e uma semente nela.

Ná vila, ela comeu um bolo de figo e bebeu um sumo de melão.



2. Lê com atenção e coloca uma ☒ nas respostas corretas:

A Bolita leva:

uma ☐ semente

a sua ☐ avó

a sua ☒ mãe

a sua ☐ avó

Tia colocou na gata:

uma fita ☐

uma semente ☐

uma fita ☒

uma semente ☒

A Bolita levou:

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☒

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☐

um bolo de melão ☐

3. Completa as lacunas de acordo com o texto.

A Bolita vai à vila com o seu avô.

A menina levou uma roupa bonita.

No rio, ela viu a gata Filó.

A Bolita colocou uma fita na gata.

Ela comeu um bolo de figo e bebeu sumo de melão.

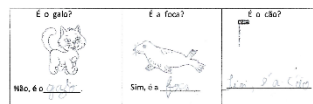
5. Forma palavras com as sílabas dadas. Segue o exemplo.

sa	pi	de	en	va	co	lo
x	x	x	x	x	x	x
sa	pi	de	en	va	co	lo
x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x	x

10. Ordena as sílabas e escreve as palavras formadas:

pi	co	sa	va
co	pi	sa	va
sa	pi	co	va
co	pi	sa	va

11. Responde.



12. Escreve as frases, substituindo as figuras pelos nomes.

O gato vive na casinha.
A gata põe a gata na casinha.
A gata põe a gata na casinha.

4. Amostragem de fichas de avaliação do aluno D

Ano Letivo 2022/2023 - 2.º Período	
Ficha de Avaliação Sumativa de Estúdios do Meio - 1.º ano	
Nome: _____	Data: _____
Classificação: _____	Problemas: _____

1. Roda as gravuras que representam seres vivos.



2. Ordene de 1 a 3 as fases da vida do animal.



3. Ordene de 1 a 4 as fases da vida da planta.



10. Complete:



Olá, eu sou um gato e chamo-me Platão.
Tenho o corpo coberto de pelo.
Tenho 4 patas e uma cauda.
Nasci do ovário da minha mãe.
Vivo na casinha.

1
gato
vamos
pelo
veto

2

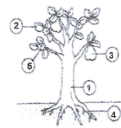


Olá, eu sou um pato e chamo-me Tim.
Tenho o corpo coberto de penas.
Tenho 2 patas.
Nasci de ovo.
Vivo na água e na terra.



11. Complete com as palavras que te são dadas.

raiz caule flor toalha fruto



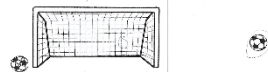
1. raiz
2. caule
3. flor
4. toalha
5. fruto
6. fruto

Ano Letivo 2022/2023 - 2.º Período	
Ficha de Avaliação Sumativa de Matemática - 1.º ano	
Nome: _____	Data: _____
Classificação: _____	Problemas: _____

1. Observe a figura.

1.1. Circunda o pássaro que está em cima do ramo.1.2. Coloque uma cruz (X) no pássaro que está abaixo do ramo.

2. Observe a figura.

2.1. Coloque uma cruz (X) na bola que está mais próxima da baliza.2.2. Circunda a bola que está mais distante da baliza.2.3. Desenhe uma bola dentro da baliza.3. Desenhe uma flor à direita e um coração à esquerda da Mariana.

20. A mãe da Ana deu-lhe um pacote com 23 amêndoas. A Ana já comeu 8. Quantas amêndoas ainda tem a Ana?

$$23 - 8 = 15$$

R: A Ana ainda tem 15 amêndoas.

21. O Filipe tinha 38 berlines e deu uma dezena à sua amiga. Com quantos berlines ficou Filipe?

$$38 - 10 = 28$$

R: O Filipe ficou com 28 berlines.

22. O Coelho da Páscoa tinha 32 ovos de chocolate rosa e 6 ovos de chocolate amarelos. Quantos ovos de chocolate tem ao todo?

$$32 + 6 = 38$$

R: O Coelho da Páscoa tem 38 ovos de chocolate ao todo.

Ano Letivo 2022/2023	
Português - Avaliação Sumativa - 2.º período - ADAPTADA	
Nome: _____	Data: _____
Classificação: _____	Problemas: _____

1 - Copie as consoantes com letra manuscrita.



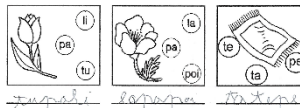
2 - Lige corretamente.



3 - Divida em sílabas.

data da - ta moeda mo - e - da
lupa lu - pa apito ap - i - to
tulipa tu - li - pa kão ka - ão
dado da - do meta me - ta

7 - Ordene as sílabas para descobrir o nome das figuras.



8 - Observe as imagens e invente frases.



10 minutos depois



O avô tem 100 anos



O avô tem 100 anos



o avô tem 100 anos



o avô tem 100 anos

