



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Educação Bilingue em idade tardia:
Um Projecto de Intervenção com um aluno surdo sem
linguagem**

**Projecto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

LUÍS MIGUEL DO ROSÁRIO RAMOS

2010



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A Educação Bilingue em idade tardia:
Um Projecto de Intervenção com um aluno surdo sem
linguagem**

**Projecto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de
Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

LUÍS MIGUEL DO ROSÁRIO RAMOS

Sob a orientação de: Professora Doutora TERESA SANTOS LEITE

2010

DEDICO ESTE TRABALHO:

A TODA A COMUNIDADE SURDA
E A TODOS OS QUE COM ELA
CONVIVEM E TRABALHAM
DE MÃOS DADAS.

AGRADEÇO

À PROFESSORA DOUTORA TERESA LEITE PELO CONSTANTE APOIO, INCENTIVO E DISPONIBILIDADE.

À FORMADORA DE LGP QUE COMIGO TRABALHOU, PELO APOIO PRESTADO NA CONCRETIZAÇÃO DESTE PROJECTO.

A TODOS OS MEUS COLEGAS, AMIGOS E FAMILIARES PELA COMPREENSÃO, COMPANHEIRISMO E INCENTIVO PARA QUE EU NÃO DESISTISSE NOS MOMENTOS MAIS DIFÍCEIS.

RESUMO – “A Educação Bilingue em idade tardia: Um Projecto de Intervenção com um aluno surdo sem linguagem”

Partindo dos pressupostos que a língua gestual é a língua natural das crianças surdas e que a língua portuguesa escrita assumirá um estatuto de segunda língua para estas crianças, desenvolveu-se um projecto de intervenção para uma criança surda, procurando favorecer a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa e a iniciação à leitura e à escrita em português.

O projecto foi realizado em contexto escolar com um aluno surdo de 11 anos, sem linguagem, matriculado no 1º ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico de uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos.

O projecto decorreu durante onze semanas, em articulação com a formadora de LGP, e visou desenvolver no aluno algumas competências essenciais nos domínios da LGP e Português Escrito. Foram desenvolvidas actividades que se centraram na compreensão e expressão da LGP, com a aquisição de léxico básico e das estruturas sintácticas mais frequentes para interagir, assim como no reconhecimento, identificação e reprodução de palavras de uso corrente e pequenas frases em Português escrito.

Pretendíamos verificar se o projecto poderia promover no aluno, uma comunicação eficaz em LGP e simultaneamente facilitar o processo inicial de aprendizagem da leitura e da Escrita em Português.

Os resultados obtidos demonstram um desempenho na compreensão em LGP superior ao seu uso espontâneo, um nível no reconhecimento global de palavras escritas relativamente baixo e um lento desenvolvimento da escrita de palavras.

Palavras-chave: Bilinguismo, educação de surdos, língua gestual, leitura, escrita

ABSTRACT – “Bilingual Education in later age: An Intervention Project with a deaf student without a language”

Assuming that sign language is the natural language of deaf children and that the written Portuguese language will therefore have the status of a second language to these children, a project of intervention with a deaf child has been developed trying to favor the learning of Portuguese Sign Language and an initiation into reading and writing in Portuguese.

The project has been carried in the school context with an eleven-year old deaf pupil, without language, attending the first grade in a Referral School for the Teaching of Deaf Children.

The project was carried for eleven weeks, in articulation with the Portuguese Sign Language instructor, aiming at the development of the pupil in some of the essential skills related to Portuguese Sign Language and written Portuguese. Activities were carried out focusing on comprehension and production in Portuguese Sign Language, acquiring basic lexical data and the most used syntactic structures needed for interaction, as well as the recognition, identification and reproduction of words of daily use and short sentences in the written Portuguese.

We wanted to verify whether the project would allow the pupil to communicate efficiently in Portuguese Sign Language and simultaneously make the beginning steps of learning how to read and write in Portuguese easier.

The obtained results show a performance in the comprehension in Portuguese Sign Language higher than its spontaneous use, a relatively low level of global recognition of written words and a slow development in writing words.

Keywords: Bilingualism, deaf education, sign language, reading, writing,

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1 Conceito de bilinguismo.....	4
1.2 Educação bilingue.....	9
1.3 A Educação bilingue de alunos surdos	10
1.4 A aquisição de L1	14
1.5 A aprendizagem de L2.....	21
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	26
2.1 Natureza e âmbito do estudo	26
2.2 Definição do problema	27
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	29
2.3.1 Pesquisa e análise documental.....	29
2.3.2 Entrevista e análise de conteúdo.....	30
2.3.3 Observação sistemática.....	33
PARTE III - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJECTO.....	35
3.1 O Agrupamento de Escolas	35
3.2 A Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos.	35
3.3 A turma de alunos surdos	36
3.4 O aluno	37
3.4.1 História do desenvolvimento	38
3.4.2 Contexto familiar.....	38
3.4.3 Percurso Escolar	38
3.4.4 Nível de competências no início da intervenção	38
PARTE IV - PLANO DE ACCÇÃO.....	42
4.1 Pressupostos teóricos, questão orientadora e objectivos da intervenção.....	42
4.2 Planificação da intervenção e da avaliação	43
4.2.1 Materiais e procedimentos.....	44
4.3 Planificação a curto prazo, implementação e resultados das avaliações intermédias	48
4.3.1 Planificação da Intervenção e Avaliação da 1ª semana.....	50

4.3.1.1	Descrição da 1ª semana de intervenção	52
4.3.1.2	Avaliação dos resultados da 1ª semana de intervenção	53
4.3.2	Planificação da Intervenção e Avaliação da 2ª semana	56
4.3.2.1	Breve descrição da intervenção na 2ª semana	58
4.3.2.2	Avaliação dos resultados da avaliação da 2ª semana	59
4.3.3	Planificação da intervenção e Avaliação da 3ª semana	64
4.3.3.1	Breve descrição da intervenção na 3ª semana	64
4.3.3.2	Avaliação dos resultados da 3ª semana de intervenção	64
4.3.4	Planificação da Intervenção e Avaliação da 4ª semana	67
4.3.4.1	Breve descrição da intervenção na 4ª semana	69
4.3.4.2	Avaliação dos resultados da 4ª semana de intervenção	70
4.3.5	Planificação da Intervenção e Avaliação da 5ª semana	73
4.3.5.1	Breve descrição da intervenção na 5ª semana	75
4.3.5.2	Avaliação dos resultados da 5ª semana de intervenção	75
4.3.6	Planificação da Intervenção e Avaliação da 6ª semana	79
4.3.6.1	Breve descrição da intervenção na 6ª semana	81
4.3.6.2	Avaliação dos resultados da 6ª semana de intervenção	81
4.3.7	Planificação da Intervenção e Avaliação da 7ª e 8ª semanas	85
4.3.7.1	Breve descrição da intervenção na 7ª e 8ª semanas	87
4.3.7.2	Avaliação dos resultados da 7ª e 8ª semanas de intervenção	88
4.3.8	Planificação da Intervenção e Avaliação da 9ª e 10ª semana	91
4.3.8.1	Breve descrição da intervenção na 9ª e 10ª semanas	93
4.3.8.2	Avaliação dos resultados da 9ª e 10ª semanas de intervenção	93
4.3.9.1	Breve descrição da 11ª semana de intervenção	96
4.3.9.2	Avaliação dos resultados da 11ª semana de intervenção	96
	PARTE V - AVALIAÇÃO FINAL DO PROJECTO	99
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
	LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	120
	ANEXOS	
	APÊNDICES	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões do bilinguismo de Harmers (2000).....	8
Quadro 2: Planificação a longo prazo da intervenção em LGP.....	46
Quadro 3: Planificação a longo prazo da intervenção em LPE.....	47
Quadro 4: Comportamentos Observáveis.....	48
Quadro 5: Planificação da 1ª Semana.....	50
Quadro 6: Resultado da avaliação em LGP na 1ª semana de intervenção.....	53
Quadro 7: Resultado da avaliação em Português Escrito no final da 1ª semana.....	55
Quadro 8: Planificação da 2ª semana.....	56
Quadro 9: Resultado da avaliação em LGP na 2ª semana de intervenção.....	59
Quadro 10: Resultado da avaliação em Português Escrito na 2ª semana de intervenção.....	61
Quadro 11: Planificação da 3ª Semana.....	62
Quadro 12: Resultado da avaliação em LGP na 3ª semana de intervenção.....	65
Quadro 13: Resultado da avaliação em Português Escrito na 3ª semana de intervenção.....	66
Quadro 14: Planificação da 4ª Semana.....	67
Quadro 15: Resultado da avaliação em LGP na 4ª semana de intervenção.....	70
Quadro 16: Resultado da avaliação em Português Escrito na 4ª semana de intervenção.....	72
Quadro 17: Planificação da 5ª Semana.....	73
Quadro 18: Resultado da avaliação em LGP na 5ª semana de intervenção.....	76
Quadro 19: Resultado da avaliação em Português Escrito na 5ª semana de intervenção.....	77
Quadro 20: Planificação da 6ª Semana.....	79
Quadro 21: Resultado da avaliação em LGP na 6ª semana de intervenção.....	82
Quadro 22: Resultado da avaliação em Português Escrito na 6ª semana de intervenção.....	83
Quadro 23: Planificação da 7ª e 8ª Semanas.....	85
Quadro 24: Resultado da avaliação em LGP na 8ª semana de intervenção.....	88
Quadro 25: Resultado da avaliação em Português Escrito na 8ª semana de intervenção.....	89
Quadro 26: Planificação da 9ª e 8ª Semanas.....	91
Quadro 27: Resultado da avaliação em LGP na 10ª semana de intervenção.....	94
Quadro 28: Resultado da avaliação em Português Escrito na 10ª semana de intervenção.....	95
Quadro 29: Resultado da avaliação em LGP na 11ª semana de intervenção.....	97

Quadro 30: Resultado da avaliação em Português Escrito na 11ª semana de intervenção.....	98
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da avaliação da Intervenção por comportamentos observáveis	101
Gráfico 2: Número total de gestos e palavras escritas aprendidos	102

LISTA DE SIGLAS

Siglas	Designação
ASL	American Sign Language
EREBAS	Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos
F	Faz
FCD	Faz Com Dificuldade
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LGP	Língua Gestual Portuguesa
NP	Não Pedido
NV	Não Verificado
PCT	Projecto Curricular de Turma
PE	Português Escrito
PEA	Projecto Educativo de Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
SV	Sujeito/Verbo
SVO	Sujeito/Verbo/Objecto
VO	Verbo/Objecto

INTRODUÇÃO

Assume-se, actualmente, que a educação dos Surdos «deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social» (artigo 23º, ponto 1 do Decreto-Lei nº3/2008).

Para os alunos Surdos, o domínio da sua primeira língua, a LGP, é decisivo no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o seu percurso individual e no exercício pleno da cidadania.

De forma a atingir este objectivo, é fundamental que a escola seja um espaço sem barreiras, onde o aluno se possa expressar e ser compreendido na sua primeira língua, aquela que lhe oferece o meio menos restritivo para aceder à comunicação, ao pensamento e ao conhecimento.

A aquisição da língua gestual ocorrerá de forma natural se a criança crescer exposta a este sistema linguístico, como sucede com as crianças surdas filhas de pais surdos fluentes na língua gestual ou se a criança tiver acesso a um grupo onde esta língua seja usada com fluência. A Declaração de Salamanca, resultante de uma Conferência Mundial sobre Educação, realizada em 1994, assume no ponto 11 a importância da língua gestual como meio de comunicação dos surdos e reconhece a necessidade de assegurar que todos os alunos surdos tenham acesso à educação na língua gestual do respectivo país (1994).

Se dominar a língua gestual, é um direito, que a criança surda tem, conhecer a língua da comunidade ouvinte onde interage quotidianamente é uma necessidade, não só para a comunicação com o grupo maioritário, como também para aceder à informação escrita (Sim-Sim, 1998:281). Baptista et al. (2010) consideram que no caso das crianças surdas que não tenham tido acesso à LGP antes da entrada para a escola, é vantajoso criar um ambiente de bilinguismo simultâneo, associando desde logo as formas escritas da LP aos sinais visuais da LGP. É fundamental que a LP, na sua forma escrita, seja sempre encarada enquanto segunda língua, seguindo um currículo próprio, e não como qualquer outra língua estrangeira. Com efeito, a aprendizagem da língua escrita pelos surdos configura a aprendizagem de uma segunda língua com características muito diferentes da primeira, o que requer que o seu ensino seja planeado para a situação específica dos

alunos Surdos. O objectivo final do ensino bilingue é pois tornar os alunos Surdos competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua oficial do seu país. É esta competência que irá assegurar a aprendizagem de todo o tipo de conteúdos curriculares, assim como de um vasto conjunto de conhecimentos a que poderão aceder na sociedade, ao longo da sua vida.

No entanto, sabemos que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes desconhecedores da língua gestual, não tendo um ambiente familiar que lhes proporcione um desenvolvimento linguístico apropriado. Quando chegam à escola não dispõem de uma língua com base na qual possam iniciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Muitas vezes, é à entrada na escola que têm o primeiro contacto com outras crianças surdas e iniciam a aprendizagem da língua gestual.

Segundo Martins, M., Morgado, M., Estanqueiro, P. (2008) consideram-se alunos surdos com necessidades especiais, aqueles que não tiveram oportunidade de aceder à Língua Gestual Portuguesa no período normal para a aquisição da linguagem, ou que perderam a audição após a aquisição da língua oral, acabando por contactar tardiamente com a LGP e variando por isso no domínio da língua, entre o desconhecimento total e um domínio insuficiente. Quanto mais tardio for o acesso à LGP, mais dificilmente os alunos Surdos conseguem atingir as competências que se aprofundam progressivamente ao longo da escolaridade.

É neste contexto que surge este projecto de intervenção com um aluno surdo profundo, de onze anos, recém-chegado de São Tomé e Príncipe e sem domínio de um sistema linguístico estruturado. Sendo um aluno que apenas comunicava por gestos naturais e mímica, pretendeu-se elaborar e desenvolver, em articulação com a formadora de LGP, um plano de intervenção de forma a possibilitar uma comunicação eficaz em LGP ao nível da compreensão e da expressão e simultaneamente a iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita em português.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico, no qual começamos por abordar os vários conceitos de bilinguismo, para chegar depois à noção de educação bilingue de alunos surdos. Fazemos também referência à aquisição da língua gestual, denominada de primeira língua (L1) e à aprendizagem da segunda língua (L2), a língua portuguesa.

Na segunda parte, fazemos o enquadramento metodológico do trabalho, dando a conhecer a natureza e âmbito do estudo, a definição do problema e as técnicas e

instrumentos de recolha de dados utilizados (pesquisa e análise documental, entrevista e análise de conteúdo, observação sistemática).

Na terceira parte abordamos a contextualização do projecto de intervenção, fazendo uma breve descrição da instituição e da turma na qual se desenrolou o projecto e apresentando a história e situação actual do aluno sobre o qual incidiu todo o trabalho.

Na quarta parte, damos a conhecer o plano de acção, indicando os pressupostos teóricos, a questão orientadora e os objectivos que se pretendem atingir com a intervenção. Para além deste plano geral, apresentamos depois, semana a semana, a planificação a curto prazo, uma breve descrição da intervenção e os resultados obtidos, tendo em conta as competências a desenvolver.

Finalmente, na quinta parte, apresentamos a avaliação final do projecto, reflectindo acerca da intervenção desenvolvida ao longo de onze semanas com este aluno surdo profundo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceito de Bilinguismo

À primeira vista, definir bilinguismo não parece ser uma tarefa difícil. O termo **bilinguismo**, aplicado ao indivíduo, pode significar simplesmente “ a capacidade de expressar-se em duas línguas”. De acordo com o dicionário da língua portuguesa (2006), bilingue é aquele que tem ou fala duas línguas. Numa comunidade, pode ser definido como a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialecto, etc), que os falantes utilizam alternadamente, dependendo das circunstâncias, com igual fluência ou com a proeminência de um “deles”.

No entanto, de acordo com Megale (2005), num estudo que fez sobre os conceitos de bilinguismo e educação bilingue, a definição destes termos é complexa, porque pode envolver várias dimensões. O bilinguismo pode ocorrer em diversas situações, tais como:

- Crianças que aprendem uma segunda língua na escola,
- Emigrantes estrangeiros que falam a língua do país hospedeiro (mesmo que com alguma dificuldade).
- Nativos de países em que há mais do que uma língua oficial,
- Crianças cujos pais são de diferentes nacionalidades,
- Pessoas surdas que, além da língua gestual utilizam alguma língua oral, na tentativa de se comunicar com a comunidade ouvinte (observando-se que o bilinguismo dos surdos é um caso especial).

Segundo Saunders (1988) estes grupos de pessoas têm necessidades distintas e desenvolvem, por isso, capacidades distintas nas línguas que falam, dependendo das necessidades e dos diferentes contextos. Já em 1935, Bloomfield (cit. in Harmers e Blanc, 2000) definia bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”

Opondo-se a esta visão, Macnamara (1967, cit. in Harmers e Blanc, 2000) definia um indivíduo bilingue como aquele que possuía competências mínimas numa das quatro capacidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) numa língua diferente da sua língua nativa. Nesta linha de pensamento, encontramos também autores mais recentes, como Góes, (1999 :13) que considera bilingue, alguém que “produz enunciados significativos

em duas línguas, mostrando capacidade de uso em pelo menos uma das esferas de funcionamento linguístico – ler, escrever, falar ou compreender”.

Entre estes dois extremos encontram-se outras definições, como por exemplo, a de Titone (1972, cit. in Harmers e Blanc, 2000, :7), para quem bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua”.

Outros autores mais recentes, como Barker e Prys (1998, cit. in Li Wei, 2000), levantam algumas questões relativamente à classificação de indivíduos bilingues. Como se pode definir então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua (L2), mas não tem capacidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa L2, mas não a escreve? Será que se devem-se considerar estes indivíduos como sendo bilingues?

De forma semelhante a Barker e Prys, Li Wei (2000) refere que o termo *bilingue* basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. No entanto, deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de competência nessas línguas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Mackey (2000) considera que na definição de bilinguismo é preciso considerar quatro questões:

- a primeira refere-se ao *grau de competência*, ou seja, o conhecimento que o indivíduo tem sobre as línguas em questão. O conhecimento das línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos. O indivíduo pode, por exemplo, apresentar um vasto vocabulário numa das línguas, mas, apresentar nela uma pronúncia deficiente.
- a segunda questão proposta por Mackey destaca a *função e o uso das línguas*, ou seja, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas.
- a terceira questão levantada diz respeito à *alternância de código*. Segundo Mackey deve ser considerado como e com que frequência e em que condições o indivíduo alterna de uma língua para a outra.
- a quarta questão que deve ser tida em consideração, diz respeito à *interferência*, ou seja, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

Por sua vez, Harmers e Blanc (2000) consideram como princípios básicos do comportamento linguístico: a constante interacção de dinamismos sociais e individuais da língua, os complexos processos entre as formas de comportamento linguístico e as funções em que são utilizados, a interacção recíproca entre a língua e a cultura e a valorização que é central para toda esta dinâmica de interacção.

Estes autores consideram que na definição de bilinguismo é importante analisar seis dimensões: a competência relativa; a organização cognitiva; a idade de aquisição; a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; o estatuto das duas línguas envolvidas e a identidade cultural. A partir de cada uma destas dimensões, os autores apontam as seguintes definições:

1- De acordo com a primeira dimensão, a *competência relativa*, é dada prioridade à relação entre as duas competências linguísticas. Surgem então, as definições de bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. Considera-se bilingue balanceado o indivíduo que possui uma competência linguística equivalente em ambas as línguas. O facto de ser considerado bilingue balanceado não significa possuir um alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas que o indivíduo atingiu em ambas as línguas um grau de competência equivalente. Por bilingue dominante entende-se o indivíduo que possui uma maior competência numa das línguas em questão, geralmente na língua nativa (L1).

2- A nível da *organização cognitiva*, é necessário ter em conta os conceitos de bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. Considera-se bilingue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Já o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é classificado como bilingue coordenado. No entanto um indivíduo bilingue pode ser ao mesmo tempo mais composto para certos conceitos e mais coordenado para outros. Um indivíduo que aprendeu as duas línguas em criança no mesmo contexto, é provável que apresente uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Enquanto que um indivíduo que aprendeu a L2 num contexto diferenciado da sua L1 pode apresentar representações distintas para duas traduções equivalentes.

3- A *idade de aquisição* das línguas é considerada de grande importância, pois afecta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilingue, como por exemplo: o desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural. De acordo com a idade de aquisição da segunda língua, dá-se o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. O bilinguismo infantil subdivide-se: em bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, é exposta às mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo consecutivo, a criança

adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente aos cinco anos, conforme indica Wei (2000). Quando a aquisição da L2 ocorre durante o período da adolescência, considera-se como bilinguismo adolescente e por bilinguismo adulto, entende-se a aquisição da L2 que ocorre durante a idade adulta.

4- De acordo com a *presença ou não de indivíduos falantes da L2* no ambiente social da criança que está a adquirir a língua, classifica-se o bilinguismo como bilinguismo endógeno ou bilinguismo exógeno. No bilinguismo endógeno, as duas línguas são utilizadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. No bilinguismo exógeno, as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais.

5- De acordo com o *estatuto* atribuído a estas línguas na comunidade em questão, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilinguismo. No bilinguismo aditivo, as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. No entanto, no bilinguismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, ocorrendo desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 há perda ou prejuízo da L1.

6- Em termos de *identidade cultural* os indivíduos bilingues podem ser diferenciados em: bilingues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Por bilinguismo bicultural, entende-se o indivíduo bilingue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No bilinguismo monocultural, o indivíduo bilingue identifica-se e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Um indivíduo bilingue pode ser fluente nas duas línguas, mas manter-se monocultural. Já acultural é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a sua L1 e adota valores culturais associados ao grupo dos falantes da L2. Finalmente, o bilinguismo descultural dá-se quando o indivíduo bilingue desiste da sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adoptar aspectos culturais do grupo falante da L2.

No quadro seguinte, apresentamos uma síntese da proposta destes autores.

Quadro 1: Dimensões do bilinguismo de Harmers (2000)

Dimensões	Conceitos	Definição dos conceitos-base
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Estatuto das línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

De acordo com os mesmos autores, as concepções unidimensionais apresentam alguns pontos desfavoráveis, pois definem o indivíduo bilíngue apenas em termos de competência linguística, ignorando outras dimensões importantes. Outro ponto é que não levam em consideração diferentes níveis de análises, sejam elas: individuais, interpessoais ou sociais. É de ressaltar o ponto de que estas concepções não se baseiam em teorias do comportamento linguístico.

As concepções multidimensionais por sua vez não só se baseiam nas teorias do comportamento linguístico, como também levam em consideração noções provenientes de diversas disciplinas como a psicologia, a sociolinguística, a sociologia e a linguística. Segundo estes autores, o bilinguismo é um fenômeno complexo e como tal deve ser estudado, levando em consideração os variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social.

1.2 Educação bilingue

Segundo Harmers e Blanc (2000) podemos considerar a *educação bilingue* como um sistema de educação escolar no qual, num dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, o ensino é planeado e realizado em pelo menos duas línguas. De acordo com estes autores, o factor mais importante na educação bilingue é que ambas as línguas sejam igualmente valorizadas. É preciso também ter em consideração a definição dos objectivos, de acordo com o programa a ser seguido, e como estes serão alcançados.

Numa perspectiva sociolinguística, Fishman e Lovas (1970) baseiam-se em três grandes categorias para definirem educação bilingue: intensidade, objectivo e estatuto.

Dentro da categoria intensidade são identificados quatro tipos de programas bilingues. O primeiro é denominado de *bilinguismo transicional*, no qual a L1 é utilizada apenas como meio facilitador da transição para a L2. O segundo programa é denominado de *bilinguismo mono-letrado*, segundo o qual a escola utiliza as duas línguas em todas as actividades, mas a criança é alfabetizada apenas na L2. O terceiro programa é o *bilinguismo parcial bi-letrado*. Neste programa são utilizadas ambas as línguas tanto escrita quanto oralmente, mas as matérias estão divididas, sendo a L1 utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore, enquanto que a L2 é utilizada para as restantes matérias. O quarto programa é o *bilinguismo total bi-letrado* no qual todas as capacidades são desenvolvidas nas duas línguas e em todos os domínios.

De acordo com seu objectivo, a educação bilingue pode ser classificada em três diferentes programas. O primeiro é o *programa compensatório* segundo o qual a criança é ensinada primeiramente na L1, tendo em vista a sua melhor integração no contexto escolar. O segundo programa é o *programa de enriquecimento*, onde, de acordo com Cox e Assis-Peterson (2001), ambas as línguas são desenvolvidas desde o início da escolaridade e são utilizadas como meio de ensino de conteúdos. O terceiro programa é o de *manutenção do grupo*, no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e desenvolvidas.

A terceira categoria, *estatuto*, compreende quatro dimensões. A primeira é a *língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação*. A segunda dimensão destaca a *língua de casa versus a língua da escola*. A terceira dimensão é caracterizada pelo contraste entre *a língua mais importante no mundo e a*

língua de menor importância. Por fim, a quarta dimensão dá relevo à relação entre a *língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade.*

1.3 A Educação bilingue de alunos surdos

O ensino bilingue de crianças surdas tem como base o reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira da criança surda e como ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ao serem ensinadas numa língua a que têm pleno acesso, a sua educação tem mais sucesso e as suas aspirações pessoais e sociais elevam-se (Almeida et al., 2009).

Segundo Kozlowsky (1995), nos finais da década de 70, com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos surgiu a "*Proposta Bilingue de Educação do Surdo*". Esta proposta reconhece e baseia-se no facto de que o Surdo vive numa condição bilingue e bicultural, ou seja, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas:

- 1- A língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país:
- 2- A língua oral e cultura ouvinte do seu país.

De acordo com Drasgow (1993), os estudos na área da educação das crianças surdas têm apontado para uma proposta de educação bilingue/bicultural como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, sendo a língua gestual considerada a primeira língua e a língua oral (na sua modalidade oral e/ou escrita) a segunda língua. É pois uma proposta que procura contemplar o direito linguístico dos surdos de terem acesso aos conhecimentos sociais e culturais numa língua na qual tenham domínio. Segundo Goldfeld (2001:43), o conceito principal que a filosofia bilingue traz é de que os Surdos formam uma comunidade, com uma cultura e língua próprias. Para Moura, Lodi e Harrison (2005), o Bilinguismo tem como objectivo oferecer à criança surda um ambiente linguístico onde a comunicação ocorra de forma natural, da mesma forma que acontece com a criança ouvinte através da língua oral.

De acordo com Quadros (1997), o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar.

O bilinguismo dá a possibilidade de a criança surda se integrar no meio sócio-cultural a que naturalmente pertence, ou seja, nas comunidades de surdos e de ouvintes. Optar por

uma proposta de educação bilingue é admitir que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade e assim deve ser encarada e respeitada. O processo escolar é, portanto, nesta perspectiva, um processo no qual a integração deixa de ser a tentativa de integrar o surdo na comunidade ouvinte, para caracterizar-se como uma via de duplo sentido: estar o surdo bem integrado na sua própria comunidade e na comunidade ouvinte e estarmos todos nós, que com eles convivemos, integrados, do mesmo modo, nas duas comunidades. O compromisso, portanto, deve ser mútuo para a real concretização desta proposta.

Mas o bilinguismo para surdos ultrapassa a questão linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, numa visão sócio-antropológica da surdez, defendida por Brito (1993), Skliar (1997), Goldfeld (2001) e Sá (1999). Esta concepção vê o indivíduo como um ser bilingue-bicultural, pertencendo às duas comunidades: a surda e a ouvinte. Segundo Skliar (1997), um dos aspectos que contribuí para o fortalecimento desta perspectiva sócio-antropológica é a existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria – a língua gestual –, formando, portanto, uma comunidade linguística. Para este autor, numa proposta séria de ensino para a comunidade surda é preciso ter em consideração os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez. Podemos dizer que o Bilinguismo procura compreender a pessoa surda – as suas particularidades, a sua cultura, a sua forma singular de pensar, agir, comunicar, etc. – e não apenas a surdez e os aspectos biológicos ligados a ela. O Surdo, em contacto com outros surdos, passa por um processo de identificação com a sua comunidade de surdos. Esta comunidade está inserida na grande comunidade de ouvintes que, por sua vez, caracteriza-se por fazer uso de linguagem oral e escrita. Envolve o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e da sua comunidade linguística como parte do processo educativo. É um processo que pressupõe duas línguas, a Língua Gestual Portuguesa e a Língua Portuguesa. Mas, o bilinguismo, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educativa que implica profundas mudanças em todo o sistema educativo para os surdos.

Segundo Quadros (1997) esta proposta de educação bilingue, caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua gestual própria da comunidade surda. No caso do Portugal, temos a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa – LGP.

Segundo Afonso (2008:74), “ao nível da educação escolar, assumir-se um bilinguismo na educação de Surdos implica mudanças significativas, em termos organizacionais e curriculares pressupondo, nomeadamente, que os conteúdos sejam trabalhados na Língua nativa das crianças, ou seja, na Língua Gestual Portuguesa, surgindo a Língua Portuguesa a ocupar um espaço curricular específico e adoptando metodologias de ensino de segunda Língua”.

Um modelo de educação deste tipo, pressupõe o domínio das línguas envolvidas, a Língua Gestual e a língua usada pelos ouvintes (no nosso caso o Português), e do modo próprio de funcionamento de cada uma delas nas suas diferentes modalidades. Tal domínio é fundamental para possibilitar que os surdos tenham acesso aos conhecimentos do mundo e que possam trabalhá-los tanto na LGP como em Português, especialmente na sua modalidade escrita, modalidade dominante no meio académico, a qual permite e favorece o acesso a uma quantidade ilimitada de conhecimentos.

Como vimos anteriormente, existem duas formas de realizar a educação bilingue: uma envolve o ensino das duas línguas, em momentos distintos (bilinguismo simultâneo), e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua apenas após a aquisição da primeira língua (bilinguismo sucessivo) Lima et al. (2003).

Segundo Kozlowski (2000), a implementação de um programa bilingue para crianças surdas tendo a Língua Gestual como primeira língua e uma língua oral como segunda língua, não é simples. Há vários modelos bilingues e a primeira classificação refere-se a modelos que tratam do período/época de apresentação às línguas:

- Modelo sucessivo: neste modelo logo após o diagnóstico de surdez, a criança passa a ter contacto com a Língua gestual exclusivamente. Uma segunda língua só é apresentada após o domínio da primeira;
- Modelo simultâneo: as duas línguas, a língua da comunidade surda (língua gestual) e a da comunidade ouvinte (língua oral) são apresentadas simultaneamente, em dois momentos linguísticos distintos.

Ainda de acordo com Kozlowski (2000), a segunda classificação diz respeito à modalidade da segunda língua, uma vez que, no enfoque bilingue, a língua gestual é considerada como língua natural do surdo e como a língua mais importante (L1), sendo esta que garantirá o seu desenvolvimento linguístico. A Segunda língua (L2) será a língua da comunidade ouvinte e pode ser a língua oral ou escrita.

A opção por uma forma de educação bilingue, oferece às crianças com surdez, o ensino da língua gestual como primeira língua (L1) e o da Língua Portuguesa como segunda

língua (L2). Neste caso, segundo Faria (2001), o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve ser separado em dois momentos distintos: língua portuguesa oral e língua portuguesa escrita. Ainda deve haver outro momento distinto para a aquisição da língua gestual. Os momentos devem ser distintos com a intenção de evitar o bimodalismo, ou seja, a mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua gestual.

Segundo Goldfeld (2001), há duas maneiras distintas de realizar a educação bilingue: A primeira defende que a criança surda deve adquirir a língua gestual e a **modalidade oral** da língua de seu país, devendo ser, posteriormente, alfabetizada na língua oficial de seu país. Por outro lado, a segunda defendida por autores como Sánchez (1993) e Fernandes (2003), afirma ser necessário para o surdo, adquirir a língua gestual e a língua oficial de seu país apenas na **modalidade escrita** e não na oral. Segundo Ferreira-Brito (1993), o surdo não precisa de falar oralmente para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois a relação escrita/gestual é possível sem que haja passagem pela oralidade. Esta autora afirma, ainda, que o surdo pode aprender a ler português sem aprender a pronunciá-lo, da mesma forma que o ouvinte aprende uma língua estrangeira escrita sem saber pronunciar as suas palavras. Na mesma linha de pensamento, Gesueli (1994), afirma que, mesmo quando a criança não aprende a falar oralmente, é capaz de pensar sobre a escrita.

Para a maior parte dos autores (Cummins, 1988; Ahlgren, 1994; Svartholm, 1997; entre outros), este tipo de bilinguismo (LG/LE), requer o domínio de L1 (que nos surdos filhos de pais ouvintes nem sempre acontece na idade normal), pelo que a introdução de L2 é mais tardia que noutras situações de bilinguismo sucessivo. No caso dos alunos surdos, a L2 é adquirida de forma sucessiva e sistematizada (em contexto formal de sala de aula).

Um dos métodos mais conhecidos é o modelo utilizado na Suécia e na Dinamarca. No primeiro destes países, desde 1981, o bilinguismo faz parte da legislação nacional da educação do surdo (Wallin, 1990). Na Dinamarca, por sua vez, a educação bilingue é opcional, porém apoiada e oferecida pelo sistema educativo público (Koslowski, 2000). Assim, as crianças surdas aprendem a Língua Gestual Sueca (SSL) ou a Língua Gestual Dinamarquesa (DSL) no Jardim-de-Infância, através de uma exposição a surdos adultos. Os pais ouvintes das crianças surdas também têm a oportunidade de aprender a língua gestual. A introdução à língua escrita ocorre depois da língua gestual estar de certa forma adquirida, sendo esta a língua utilizada para se ensinar a escrita. Nesses dois

países existe um apoio do governo para a educação bilingue do surdo, o que facilita a sua aceitação e viabiliza o programa.

O bilinguismo também foi aplicado em países como o a Venezuela (Sánchez,1990), Uruguai (Behares,1990) e Argentina (Skliar,1990). Na Venezuela, tal como na Suécia, existe um programa bilingue/bicultural com o apoio do governo.

Em Portugal os encarregados de educação podem optar pelas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, onde a Língua Gestual Portuguesa é leccionada como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na sua forma escrita e, eventualmente, falada.

1.4 A aquisição de L1

A língua é um dos principais instrumentos de identidade de um indivíduo, em ambos os sentidos: cultural e psicossocial (Fernandes, 2003). Assim e de acordo com esta autora, pode-se considerar que a língua gestual identifica a comunidade surda do mesmo modo que uma língua oral-auditiva identifica cidadãos de uma comunidade linguística.

A língua gestual é considerada como sendo a língua de aquisição espontânea e natural da população surda, tendo como canal de acesso privilegiado a via visual (Sim-Sim, 2005). A LGP é uma língua visuo-motora, cuja produção se processa através dos gestos, das expressões facial e corporal, e cuja percepção se realiza através da visão (Carmo et al., 2008).

Segundo Sim-Sim (1999), entende-se por aquisição da linguagem, o processo de apropriação espontânea e natural de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. A partir dos anos 60 foram feitos muitos estudos sobre a aquisição da linguagem, que indicam a universalidade deste processo (Fletcher & Garman, 1986; Ingram, 1989; Slobin, 1986).

Para Bouvet (1999), só se pode considerar a língua gestual como língua materna, no caso dos surdos filhos de pais surdos. Este grupo de crianças apresenta o input linguístico adequado para desenvolver um normal processo de aquisição da língua gestual. As crianças surdas com pais surdos adquirem desde os primeiros anos de vida, as bases necessárias para a sua socialização, através das interações linguísticas que têm com a família, numa língua de tipo visuo-manual (a língua gestual) e de uma forma natural.

Lillo-Martin (2008) analisou o processo de aquisição da língua gestual em crianças surdas, filhas de pais surdos, ou seja em ambientes de aquisição espontânea da língua gestual. Nestes estudos, a autora verificou estas crianças adquirem a língua gestual nos mesmos estádios de aquisição observados em qualquer outra língua.

No entanto, as crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5 a 10%, sendo a maioria filha de pais ouvintes.

Estudos feitos por Goldin-Meadow e Feldman, em 1977, e citados por Sacks (1990), mostram que, as crianças surdas, mesmo quando não são expostas a nenhum tipo de linguagem oral-auditiva ou espaço-visual, desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual e há semelhanças entre os sistemas desenvolvidos por crianças surdas que nunca tiveram contacto entre si (Fernandes, 2003). No desejo de participar, interagir e comunicar-se, as crianças surdas filhas e pais ouvintes criam um sistema de comunicação particular, denominado, para alguns autores, de gestos domésticos que apresentam muitas similaridades com a língua gestual (Goldin-Meadow, 1979, Mayberry, 1992, Morford, 1996).

Com efeito, as crianças surdas que nunca foram expostas a um modelo de linguagem convencional são capazes de criar gestos para se comunicarem. Zheng e Goldin – Meadow (2002), em estudos que realizaram, perceberam que crianças surdas de diferentes culturas se expressam de maneiras semelhantes. Os gestos por elas criados, possuem elementos semânticos e gramaticais. Muitas das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, tentam comunicar através de gestos criados por si próprias, pelo que se poderá considerar a língua gestual como sendo a primeira língua ou a língua natural dos surdos (Gomes, M., 2009).

O conceito de primeira língua ultrapassa a questão de aquisição no tempo, estando antes relacionado com a questão de facilidade de aquisição. Também denominada por L1, é normalmente a língua que se adquire de forma plena em primeiro lugar, em que se tem mais competência e se fala mais espontaneamente relativamente a outras (Carmo et al, 2008).

Como vimos antes, se imersa num ambiente linguístico gestual, a criança surda adquire naturalmente esta língua. Com efeito, a criança surda adquire a língua gestual como uma criança ouvinte faz com a sua língua materna, se estiver suficientemente exposta a ela (Johnson,R., Scott, L., Carol, E. (1989).

Bellugi, Van Hoek, Lillo-Martin, O`Grady (2002), relatam que o primeiro estudo sobre a aquisição e desenvolvimento da língua gestual foi sobre a ASL (Língua de Sinais

Americana) e foi feito com um grupo de sessenta crianças surdas dos dois aos dez anos, filhas de pais surdos. Estes autores nos estudos que realizaram sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, nas crianças surdas (nas condições anteriormente referidas) e nas crianças ouvintes, indicam que ambos os processos ocorrem, na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação, as mesmas fases e as mesmas capacidades para criar sistemas linguísticos complexos.

Bellugi et al. (2002) indicam que, aos dois anos e seis meses de idade, as crianças usam só gestos isolados para descrever cada imagem, assim como para contar uma história inteira. Entre os dois e os três anos realizam diversas combinações de gestos, mas sem estabelecerem ou usar locais referenciais. Só depois dos cinco anos é que começam a estabelecer locais referenciais e a realizar a concordância verbal. Por volta dos seis anos, as crianças surdas usam de forma consistente a concordância verbal apropriada.

Petitto e Marantette (1991) estudaram detalhadamente o estabelecimento do chamado balbucio manual e verificaram que existe um padrão nas produções dos bebés surdos análogo aos padrões observados nos bebés adquirindo línguas faladas.

Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) verificaram que as primeiras combinações de gestos surgem por volta dos dois anos nas crianças surdas e que a ordem utilizada neste estágio é SV, VO ou, ainda num período subsequente, SVO. Meier (1980) verificou que a ordem das palavras é utilizada para estabelecer relações gramaticais.

Schlesinger e Meadow (1972) e Bonvillian, Orlansky e Novak (1983) consideram que os primeiros gestos surgem por volta dos 8 meses. Schlesinger e Meadow referem que a primeira combinação de gestos aparece aos 14 meses e já possuem 100 gestos.

De acordo com Sim-Sim (1999, 2005), a aquisição e desenvolvimento da língua gestual seguem os mesmos marcos e as etapas da linguagem oral se a criança for exposta à língua desde os primeiros tempos de vida e os que com ela interagirem tiverem como língua materna a língua em que se dirigem à criança. Estes surdos são pessoas, da comunidade surda, que normalmente não fazem parte do ciclo de pessoas com quem a criança convive e mantém contacto. O problema está no facto de 90% dos Surdos serem filhos de pais ouvintes, que não dominam a língua gestual e que, portanto, não podem expor a criança surda precocemente à língua gestual. Os pais precisam pois de conhecer a comunidade surda e aprender também a língua gestual para que a criança possa usá-la ao comunicar-se, em casa.

Amaral, e Coutinho (2005) consideram que a aquisição da Língua Gestual Portuguesa, deverá iniciar-se desde o nascimento, o mais precocemente possível, devendo os pais proporcionar um ambiente linguístico que contemple esta mesma língua.

Maestas e Moores (1980) consideram que os pais devem, desde o nascimento, gestuar no próprio corpo da criança e fazer com que esteja presente e visualize directamente, a comunicação que estabelecem em língua gestual, com outras pessoas. Os primeiros anos de vida são a altura, durante a qual as crianças adquirem capacidades linguísticas de forma mais eficiente. Todas as experiências linguísticas que as crianças tiverem, irão afectar a sua capacidade de comunicar ao longo de toda a sua vida.

Autores como Newport (1990), Mayberry e Eichen, (1991), Mayberry (1992), Emmorey (1993) e Newport e Johnson (1999) realizaram estudos sobre as diferenças entre as crianças surdas e ouvintes filhos de pais surdos, que aprenderam a língua gestual na infância e as crianças que aprenderam a língua gestual em idade mais avançada, já depois dos 7 anos. Grande parte deste estudos concluem que o desempenho declina com a idade de aquisição, uma vez que, as crianças que aprenderam mais tarde a língua gestual, cometem mais erros fonológicos (localização, orientação, movimento etc.), têm mais dificuldades na compreensão de mensagens em língua gestual (inclusive na velocidade de reconhecimento lexical), são menos sensíveis a erros na concordância verbal espacial e menos eficientes e lentos na interpretação do processo linguístico (no que diz respeito a aspectos fonológicos e morfossintácticos). As crianças que adquiriram a língua gestual na infância e as que a aprenderam mais tarde apresentam divergências substanciais em aspectos da morfologia e da sintaxe. O mesmo não ocorre nos processos supra-segmentais e prosódicos (Santana, 2007). Singleton e Newport (2004) verificaram que crianças surdas expostas à Língua de Sinais Americana depois dos 12 anos, comparadas com crianças expostas desde a infância, apresentaram dificuldades relativamente a alguns tipos de construção.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007) e Quadros e Cruz (2009) realizaram um estudo para avaliar o desenvolvimento de crianças/adolescentes surdos com diferentes idades de acesso à língua gestual. Neste estudo, observou-se uma diferença significativa tanto na linguagem expressiva como na linguagem compreensiva entre o grupo de crianças com aquisição precoce e o de aquisição tardia. Os dados indicam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirir elementos mais complexos da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce o fazem. Os dados obtidos parecem confirmar a existência de um período crítico para aquisição da língua. As crianças

expostas tardiamente, mesmo diante de um input consistente e prolongado apresentam alguns desvios na consolidação da linguagem.

Mogford e Bishop (2002) assinalam que é preciso também ter em consideração o tipo de etiologia que causou a surdez. Há etiologias que provocam surdez e também deficiência mental, que muitas vezes por ser de grau leve, não é percebida, mas pode ter consequências na aquisição da língua.

Já em 1967, Lenneberg estudara a existência de um período crítico ou ótimo de aquisição da língua gestual. Este autor situou a idade entre os 2 e os 15 anos, como sendo o ideal para essa aquisição. Para Fernandes (2003) este período crítico de aquisição da linguagem (no sentido de língua) vai até aos 12 anos, tornando-se depois muito difícil o processo de aquisição. Segundo estudos feitos por Jacobson, 1988, Strong, 1988, até à adolescência ocorre uma perda progressiva de plasticidade neuronal que tem efeitos na idade da aquisição da linguagem.

Newport (1991) fez um estudo sobre um grupo de surdos profundos, usuários da ASL como língua materna, que estiveram expostos à língua gestual por um período mínimo de 30 anos. A exposição à língua gestual teve início em diferentes alturas. Um grupo, constituído por filhos de pais surdos, teve exposição à língua gestual desde o nascimento. Um segundo grupo foi exposto à língua gestual entre os 4 e os 6 anos e o terceiro grupo foi exposto até aos 12 anos.

Os resultados do estudo indicaram que o primeiro grupo foi o que apresentava processos gramaticais mais complexos e elaborados, seguindo-se o segundo grupo. O terceiro grupo apresentou resultados bastante distantes dos outros dois grupos, não conseguindo um nível suficientemente complexo de estruturas gramaticais.

Estes dados confirmam a existência de um período ideal para a aquisição da língua, ou seja as idades precoces – desde o nascimento. De acordo com Amaral (2006) se a aquisição da primeira língua ocorrer após este período, certamente ocorrerão perturbações no processo normal de aquisição e desenvolvimento dessa língua.

Também de acordo com Johnson; Scott e Carol (1989), a aquisição de uma língua gestual deve iniciar-se o mais cedo possível, de modo a tirar partido das características do “período crítico”. Para estes autores, quanto mais cedo a criança adquirir uma primeira língua, mais oportunidades terá para aprender sobre o mundo e estará mais bem preparada, linguística e culturalmente, para aprender os conteúdos curriculares de qualquer programa educativo.

Kozlowski (2000), considera que é fundamental a participação de adultos surdos na educação da criança surda, para a transmissão da língua gestual e conseqüentemente a construção de uma base linguística para a aprendizagem de outras línguas. Segundo Cummins (2001), quando as crianças vão para a escola com uma língua consolidada, terão a possibilidade de desenvolver as capacidades de leitura e escrita com muito mais consistência.

O desenvolvimento da criança depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua, para que se estruture e organize o seu pensamento (Sim-Sim, 2005, Carmo et al 2008,). Para estas autoras, o domínio da língua gestual, por parte dos alunos surdos, desempenha um papel importante no desenvolvimento individual, no desenvolvimento de capacidades comunicativas, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, e no exercício pleno da cidadania. Na base de uma boa identidade estão, interacções ricas e variadas, com figuras de identificação, em contextos diversificados e uma reflexão linguística sobre as mesmas. É desta forma que se aprende a ter em conta as opiniões e perspectivas dos outros, e a adquirir as normas e regras que regem as interacções sociais.

Estanqueiro (2006) defende o direito da criança surda, a adquirir a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e de conviver com outras crianças e adultos surdos, seus modelos linguísticos e de identidade, de forma a desenvolver-se harmoniosamente. No plano cognitivo, já Piaget e Vigotsky salientaram a importância da linguagem para organizar o pensamento, planear e regular a acção humana. A linguagem possibilita o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais nas quais se estruturam os aspectos afectivos e emocionais. Tal como estes autores, também Marchesi (1995), considera que a criança percebe o mundo através da linguagem que se torna parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo. Amaral (1999) faz referência ao facto de a aquisição e interiorização de um código linguístico pela criança surda ser um factor fundamental não só na interacção social, como também no seu desenvolvimento simbólico e cognitivo.

Segundo Valmaseda (1995), Coutinho (1993), Ruela (2000) um dos mais graves problemas que se levanta às crianças surdas, filhas de pais ouvintes é o não dominarem nenhuma língua. A falta de domínio quer da LGP, quer da língua oral é uma lacuna que impede a comunicação e que conduz a criança a um isolamento progressivo pela dificuldade de mediatizar o pensamento.

A ausência de um sistema linguístico precoce tem importantes repercussões no desenvolvimento global da criança surda, uma vez que o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, linguísticos e sócio-afectivos se encontram intimamente relacionados. A falta de experiências tanto no meio físico como no mundo social e a não aquisição de uma língua desde os primeiros anos de vida parecem ser factores determinantes no desenvolvimento cognitivo da criança (Fernandes, 2003). Este dá-se em função do nível de linguagem da criança, das suas interacções com o meio e das suas experiências quotidianas.

Santana (2007) refere o facto de que a aquisição da língua gestual por parte das crianças surdas filhas de pais ouvintes não ser tão “natural” quanto a aquisição por parte das crianças surdas filhas de pais surdos. Como é uma língua que os pais não dominam, só pode ser adquirida em ambientes institucionais como é o caso das escolas. Muitas vezes as crianças surdas só têm contacto com a língua gestual em idade avançada e o adulto surdo interage com as crianças num contexto formal de ensino, que se distancia muito da interacção mãe surda/bebé surdo. Além disso o tempo que a criança tem para comunicar com o formador de língua gestual também é reduzido.

O facto de quase todas as crianças surdas chegarem à escola com um fraco ou nenhum contacto com a Língua Gestual Portuguesa e a grande maioria chegar muito depois dos três anos (Amaral, Coutinho, 2005), torna prioritária a criação de um ambiente educativo que privilegie o contacto permanente e interactivo com a LGP, de modo a proporcionar a sua aquisição de forma correcta e o mais depressa possível. Segundo estes autores, o ambiente educativo deve envolver docentes surdos preparados linguística e pedagogicamente para o efeito, e muitos outros elementos surdos com que a criança surda possa interagir, adultos com diferentes formações e funções, crianças e jovens de diferentes idades e pares de idade semelhante à sua. É fundamental que o grupo de ouvintes que rodeia e que directamente interage com a criança surda também seja competente em LGP, para desenvolverem melhor a capacidade das crianças surdas em relatar as suas experiências.

Da mesma maneira que as crianças ouvintes têm oportunidades de expressar (ideias, pensamentos e emoções sobre as suas experiências no mundo), também as crianças surdas precisam desse espaço de expressão, pois tal é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa.

Tendo em consideração a adopção de uma concepção interacionista e discursiva da linguagem, vivenciada pelo uso da língua, as crianças surdas deveriam aprender de

forma natural a língua gestual em contexto de imersão, como ocorre com a aquisição da língua oral pelas crianças ouvintes (Goldfeld, 2001). Enquanto que com os ouvintes se explora a oralidade, com os surdos deveria ser explorada toda a riqueza da língua gestual na sua dimensão interacional (sistema linguístico completo).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006) os alunos surdos precisariam de se tornar primeiro “leitores” na língua gestual para depois se tornarem então “leitores” na língua portuguesa. Ou seja a criança deverá ser primeiro “alfabetizada” na língua gestual para ser depois então “alfabetizada” na língua portuguesa. Para Quadros e Schmiedt, a exploração da língua gestual é um processo de reflexão sobre a própria língua. Este processo de aprender a ler os gestos dará as bases de sustentação para o ensino da leitura e escrita do português como segunda língua, numa perspectiva de educação bilingue.

1.5 A aprendizagem de L2

No que diz respeito à segunda língua, pode-se optar pela língua oral e escrita ou apenas pela língua escrita, à qual é dada prioridade pelos que consideram a aprendizagem da fala muito demorada e não compensadora do trabalho despendido em relação com os resultados alcançados (Moura; Lodi; Harrison, 1997). O desenvolvimento da fala, apesar de desejado, não é o único objectivo educativo do surdo (Goldfeld, 2001).

Segundo Ferreira-Brito (1993), a criança surda não precisa de ter oralidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. É possível estabelecer a relação escrita/gesto sem haver passagem pela oralidade. Esta autora afirma, ainda, que a criança surda pode aprender a ler português sem aprender a pronunciar-lo, da mesma forma que o ouvinte aprende uma língua estrangeira escrita sem saber pronunciar as suas palavras. Gesueli (1994) segue esta linha de pensamento, afirmando que a criança mesmo não tendo oralidade, é capaz de pensar sobre a escrita.

Sabe-se que aprender a ler tem profundas implicações no desenvolvimento educacional e social. Esta tarefa é ainda mais difícil para as crianças surdas, pois segundo Musselman (2000) o desenvolvimento tardio da linguagem, que para a autora é a marca da surdez, aumenta o desafio de adquirir esta capacidade.

Como outros autores, Sánchez (1990), considera que ler é a capacidade de extrair significados de um texto e não apenas decifrar códigos. A capacidade de ler e escrever não pode ser avaliada pelo facto da pessoa conhecer letras, soletrá-las ou copiar palavras e frases, uma vez que, ler é o acto de extrair significados de um texto escrito. Desta

forma, de acordo com o autor, “ a imensa maioria dos surdos não sabem utilizar a escrita em toda a amplitude de suas possibilidades, como meio de comunicação para a reflexão e o enriquecimento do pensamento e como fonte de prazer” (p.159).

Neste sentido, o autor aponta o facto de que pela falta de oportunidades de entrar em contacto com material escrito de forma significativa, os surdos têm grandes dificuldades na leitura e na escrita. Enquanto que a criança ouvinte chega à escola a manipular já milhares de palavras do mesmo código na sua vertente oral, a criança surda conhece apenas algumas que, na maioria das vezes, não têm significado para ela.

Com efeito, para a maior parte das crianças surdas, a aprendizagem da leitura coincide com a aprendizagem da língua. Para estas crianças, a conexão entre a palavra escrita e o respectivo significado não é mediada pelo conhecimento e uso primário da língua, ou seja, não é mediada por processos de representação fonológica (Reis, 2002).

Como faz notar Wilbur (2000), no período em que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional na sua língua materna e pode ser ensinada a transferir esse conhecimento para a leitura. Já criança surda não chega à escola com as mesmas competências de formação de frases, vocabulário e conhecimento do mundo como as ouvintes. Ou seja, a maior parte das crianças surdas chega à escola sem uma base linguística, e é tradicionalmente ensinada a aprender a estrutura linguística da língua oral, a fala, a leitura, e, muitas vezes a língua gestual, tudo ao mesmo tempo. Portanto, o ensino da leitura e da escrita aos surdos tem sido realmente um desafio para os próprios surdos, para os pais e para os professores.

Amorim (1998) nesta linha de pensamento, considera que, é preciso ter em atenção a especificidade dos alunos surdos, uma vez que entre estes são raros os que tiveram a possibilidade de ter uma língua materna antes de entrarem para a escola, pois quando iniciam a vida escolar, regra geral, “(...) não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português, por lhes faltar uma prévia compreensão do que seja uma língua, já que não possuem nenhuma.” (p.18).

É através da aprendizagem da escrita e da leitura da língua oficial do país que o surdo terá a possibilidade de participar e se integrar na sociedade, formada na sua maioria por ouvintes desconhecedores da LGP. Mesmo assegurando o direito a ter um intérprete de LGP na sala de aula, aprender a segunda língua na modalidade escrita é importantíssimo para ele poder evoluir no conhecimento e poder participar socialmente. Importa pois, encontrar uma forma do aluno surdo conhecer e se apropriar da escrita da língua

portuguesa como sua segunda língua de modo a que possa utilizá-la nas suas relações sociais.

Para Taglieber (1988, cit in Quadros, 1997:94-95): "A compreensão da leitura favorece a aprendizagem de uma língua, mas ela depende de conhecimento prévio do leitor, de sua bagagem linguística e de mundo". Cabe à escola fornecer e subsidiar o conhecimento prévio que o aluno precisa para ler e interpretar. Segundo o mesmo autor, "o professor deve motivar a leitura, explicando antecipadamente o vocabulário e estruturas mais difíceis e qual a finalidade do texto".

Segundo Svartholm (1998), para os alunos surdos, aprender a ler significa aprender a língua. É uma tarefa que pressupõe um certo nível de maturidade cognitiva, que não pode ser exigido das crianças muito novas sejam elas surdas ou ouvintes. Para esta autora, a leitura de livros e revistas deve ser feita com crianças em idade pré-escolar, pois através da leitura, a criança será bem preparada para o ensino posterior numa segunda língua. O professor deverá ser capaz de traduzir adequadamente os textos para a língua gestual e vice-versa, assim como explicar e explicitar as características dos textos para as crianças. A palavra não deve ser trabalhada isoladamente, mas sim colocada em sintagmas, frases e textos, que ajudam a criança surda a compreender o seu significado.

De acordo com Martins (1997), a criança surda deve ter um contacto precoce com a escrita, devendo os pais contar em LGP as histórias escritas nos livros. Deste modo, os caracteres escritos passam a fazer sentido para a criança. Esta autora considera importante o desenvolvimento de um método de ensino de leitura silenciosa e de escrita baseada na relação da grafia e do gesto. A palavra ou expressão escrita corresponde a uma ideia ou conceito possível de ser traduzido para a LGP.

Para Amaral e Coutinho (2005) o docente de Língua Portuguesa (L2) deverá ser ouvinte, com um bom conhecimento linguístico da língua, ter capacidade de desenvolver a língua oral e/ou escrita dos alunos, tendo em conta a mediação entre as duas línguas.

Hocevar et al. (1999) salienta que a língua gestual é um instrumento de mediação para as crianças surdas acederem à língua maioritária do país. Ela não causa problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo pois um instrumento de ensino.

No mesmo sentido, Brito (1992) afirma que a língua gestual desempenha uma função mediadora nos processos de aprendizagem da escrita. É apoiando-se na língua gestual, que a criança surda efectuará a leitura da palavra escrita. Também Santana (2007)

considera que, para ler ou para escrever, é necessário ter uma língua para fazer a mediação. Assim, a criança surda lê a palavra escrita em português e atribui-lhe sentido através da língua gestual.

Tendo em vista a aprendizagem da língua portuguesa, os alunos surdos devem contactar com muitos textos, através de narrações repetidas e traduzidas para a língua gestual. O professor, para além de traduzir para a língua gestual, deverá explicar o conteúdo dos textos e as características das duas línguas através da comparação. A língua do país na sua modalidade escrita deverá ser trabalhada em contraste com a língua gestual, indicando as semelhanças e as diferenças existentes entre as duas línguas. Desta maneira, a criança surda irá desenvolver gradualmente o conhecimento sobre a forma escrita da língua, assim como também a capacidade de leitura (Svartholm, 2008).

Segundo Amaral e Coutinho, a aprendizagem da Língua Portuguesa também deve ser precoce. Se tivermos como exemplo o que se faz na Suécia e nos Estados Unidos, as crianças são desde muito cedo expostas à língua gestual, mas sem ser de uma forma isolada. Ao mesmo tempo que contam histórias às crianças em língua gestual, os educadores surdos mostram-lhes imagens e o registo escrito. Deste modo a criança aprende a associar gesto e imagem, assim como também a palavra ou frase correspondente. As aprendizagens fazem-se de uma forma lúdica e informal.

Assim, as crianças vão evoluindo no domínio que têm das duas línguas. Mais tarde, quando chegam ao primeiro ciclo já possuem conhecimentos que lhes permitem ser capazes de reflectir sobre a sua primeira língua e estabelecer correspondências gramaticais com a Língua Portuguesa, sua segunda língua.

Esta reflexão metalinguística entre as duas línguas deverá continuar ao longo de todos os anos de escolaridade, cada vez mais aprofundada. De acordo com Gomes, (2009) um exercício que poderá ser feito pelos alunos surdos é escrever textos simultaneamente em glosa (LGP) e em Língua Portuguesa, comparando depois a estrutura da frase, a forma como são utilizados os tempos verbais, etc. Para Quadros, (1997) o uso da linguística contrastiva, ao fazer comparação entre duas línguas quanto aos níveis fonológico, semântico/pragmático, morfológico e sintáctico, pode ser uma alternativa metodológica adequada para adolescentes e adultos. Para esta autora não parece ser uma proposta adequada para crianças pequenas, uma vez que trabalha com o conhecimento explícito das línguas. Segundo Cummins, (2001) quando uma criança desenvolve capacidades linguísticas em duas ou mais línguas, atinge uma compreensão mais profunda das línguas, podendo comparar e contrastar as formas como as línguas se organizam. De

acordo com Baptista et al. (2010), Almeida et al. (2009), ao contactarem com a leitura e a escrita, as crianças surdas, vão tomando consciência de que existem características gramaticais em português mais complexas do que em LGP, cujo ensino necessita de ser feito de forma explícita e sistemática. Os aspectos morfosintáticos da língua portuguesa devem pois ser trabalhados explicitamente e contrastados com a língua gestual, conduzindo ao reconhecimento de unidades ortográficas, cuja activação está implicada na fluência da leitura. Para estes autores a articulação entre a LGP e a LP é pois o principal factor de sucesso educativo das crianças e jovens surdos. Tal exige um constante paralelismo linguístico, uma diglossia que deve ser sempre respeitada qualquer que seja o processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos. O aluno surdo precisa de ser ensinado de forma bilingue, para que seja capaz de utilizar a LGP ou a LP escrita em diferentes situações, em interacção com diferentes interlocutores e em diferentes contextos.

A língua portuguesa é pois a segunda língua da criança surda, que só a conseguirá aprender de forma sistematizada, sobre a língua gestual já adquirida (Carmo et al., 2008). Estas autoras referem a importância de um currículo próprio para a língua portuguesa como segunda língua especificamente para surdos e não como uma língua estrangeira.

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1 Natureza e âmbito do estudo

O presente estudo configura um Projecto de Intervenção num contexto específico, com a finalidade de operar modificações na situação existente à partida. Neste sentido, insere-se na lógica da investigação-acção, uma vez que esta pode ser definida, segundo alguns autores, por “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do real e um exame detalhado dos efeitos dessa intervenção” (Cohen & Manion, 1980:208).

De acordo com Carmo e Ferreira, (2008), a investigação-acção tem como propósito a resolução de problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. Não tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos, pelo que o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. Segundo estes autores, este tipo de investigação tem como principal finalidade a resolução de um problema para o qual não há soluções baseadas na teoria estabelecida previamente.

Neste sentido, a investigação-acção tem como objectivo promover uma mudança, neste caso, na situação específica de uma criança inserida em meio escolar. Para tal, é preciso compreender como todos os intervenientes vivenciam a situação e implicá-los nessa mudança. É ainda um tipo de investigação no qual o investigador se envolve activamente (Bogdan e Biklen, 1994). No caso da Educação, ao colocar questões, tenta obter respostas com vista a compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem. Numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão, fundamenta as estratégias/actividades de aprendizagem a desenvolver, permitindo uma acção educativa mais informada, mais sistemática e mais rigorosa, através de um processo educativo dinâmico, motivador, inovador e responsabilizante dos vários intervenientes.

Na investigação-acção o processo é, pois, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo é a identificação e a formulação desse problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionada. Tem sempre como ponto de partida uma situação real ou problema que se deseja melhorar. O facto de estar formulado em forma de questão facilita o seu uso como guião na condução da “investigação –na/pela-acção” (Esteves, 1987:269).

Esteves apresenta dois modelos de investigação-acção, que designa respectivamente por “investigação para a acção” e “investigação-na/pela-acção”. No primeiro, a investigação

é desencadeada por alguém que tem necessidade de informações sobre uma situação ou problema para agir sobre ela e encontrar uma solução. A investigação na/pela acção está organizada em função de três objectivos distintos que não são exclusivos deste modelo: objectivos de investigação, objectivos de inovação e objectivos de formação de competências. Importa aqui ressaltar os objectivos de inovação, que dizem respeito à introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas identificados.

Há que fazer uma avaliação da situação/problema para estabelecer o diagnóstico exacto, usando instrumentos para a recolha e análise dos dados recolhidos. As entrevistas, as observações, bem como a análise documental, são técnicas que permitem uma recolha de informação adequada, cuja utilização e análise permitirá compreender melhor a situação problemática. A análise compreensiva da “situação real”, juntamente com toda a informação teórica sobre a problemática, permitirá tomar decisões relativamente à intervenção a realizar, para chegar à “situação desejável” (Esteves, 1987).

A programação operacionaliza-se por sua vez através de um plano de intervenção, do qual constam os objectivos gerais e específicos (enunciados em termos comportamentais para que se possa saber o que exactamente se pretende) e as condições de realização: estratégias e actividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação a realizar.

A avaliação do processo e do produto, com os devidos instrumentos, será um momento de reflexão que ajudará a dar respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas. Em síntese, uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem (Arends, 1995).

2.2 Definição do problema

Como professor de Educação Especial de uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, no início do ano lectivo deparámo-nos com esta situação problemática: um aluno surdo oriundo de São Tomé e Príncipe, com 11 anos de idade, que comunicava apenas por gestos naturais e mímica e que, apesar de ter frequentado a escola regular no país de origem, não era alfabetizado.

Sabendo-se que “a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais” (Sim-Sim, 1998:22), que a linguagem é a principal forma de comunicação entre seres

humanos, que é um meio de conhecer e organizar o real e que é essencial às aprendizagens formais e não formais a realizar ao longo da vida, a situação do aluno que designaremos por Hugo surgia como uma situação de risco. Com efeito, a literatura mostra-nos que existe uma altura óptima para a aquisição da linguagem e que, após essa altura, é difícil que o desenvolvimento da linguagem e o domínio da língua atinjam o nível de fluência desejável (Lenneberg, 1967, cit. in: Castro & Gomes, 2000).

Assim, para além da introdução desta criança no meio comunicativo gestual proporcionado pela Escola de Referência, pareceu-nos que seria necessário desenvolver, em conjunto com a formadora de LGP, um plano sistematizado de desenvolvimento desta língua, de modo a complementar e, de certo modo, acelerar, os processos de aquisição natural, os quais estavam limitados à escola, uma vez que a família é ouvinte e não sabe LGP. A articulação de um processo de aquisição por interacção com um processo sistematizado de ensino, porém, levanta questões adicionais e pertinentes, como a necessidade de garantir que as palavras/gestos trabalhados se inserem num contexto comunicativo e que o acesso ao significado é assegurado em todas as situações.

Por outro lado, a aprendizagem da leitura e da escrita, fundamental para as aprendizagens escolares, tem uma importância acrescida no caso dos alunos surdos, uma vez que assegura a sua inserção social e profissional e é, muitas vezes, o único meio de comunicação com os ouvintes, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Ora, se a aprendizagem da linguagem escrita constitui um processo difícil e moroso para a maior parte dos alunos surdos, uma vez que surge como a aprendizagem de uma segunda língua e não como vertente escrita da primeira língua (Sim-Sim, 2005), que objectivos traçar e que processos utilizar para o ensino do português como 2ª língua e língua de escolarização? Que relação estabelecer entre as aprendizagens em LGP e as aprendizagens em LPE, uma vez que, provavelmente, o ritmo de aprendizagem nas duas línguas não será o mesmo?

De salientar, ainda, que o português é a segunda língua da família do aluno, a qual entre si usa crioulo. Neste sentido, a problemática com que nos deparámos pode ser sintetizada, em forma de pergunta, do seguinte modo:

Como elaborar e desenvolver um plano de intervenção com uma criança surda sem linguagem, de forma a garantir a possibilidade de comunicação eficaz em LGP e, em simultâneo, a aprendizagem da leitura e da escrita em português?

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a caracterização da situação inicial, para a monitorização/regulação do plano de intervenção e para a avaliação final, recorreremos a diversas técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, os quais nos permitiram uma perspectiva mais rigorosa e fundamentada da situação inicial, da sua evolução e da situação final.

Assim, para a caracterização inicial, utilizámos a pesquisa e análise documental, a entrevista à mãe do aluno e respectiva análise de conteúdo e ainda a observação sistemática; para a monitorização da evolução do processo e avaliações intermédias, usámos a observação sistemática e a análise dos produtos realizados pelo aluno; para a avaliação final, recorreremos à análise comparativa dos resultados das avaliações intermédias e ainda à avaliação realizada por outros agentes educativos, como se verá mais adiante.

2.3.1 Pesquisa e análise documental

Segundo Carmo e Ferreira (2008), a pesquisa documental visa seleccionar, tratar e interpretar informação existente sobre o objecto de estudo, para depois introduzir algum valor acrescentado e dar esse conhecimento à comunidade científica de modo a que outros possam vir a desempenhar o mesmo papel no futuro.

De acordo com Quivy e van Campenhoudt (1992), o investigador deve proceder a uma selecção progressiva de documentos, por aproximações sucessivas, de modo a não perder tempo com documentação de menor qualidade. Assim, podemos dizer que a pesquisa documental é um processo de extrema importância que antecede a análise documental, na medida em que exige uma selecção dos documentos considerados pertinentes face aos objectivos de determinado estudo.

Quanto à análise documental propriamente dita, Bardin (2008:47, apud Chaumier, 1989) define-a como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Assim, a análise documental tem por objectivo a reorganização da informação de acordo com os objectivos do estudo, facilitando o acesso do observador/investigador, passando de um documento primário (em bruto) para um documento secundário que é uma representação do primeiro (Bardin, 2008).

Como este autor salienta, a análise documental, tal como a análise de conteúdo (de que falaremos mais à frente), exige o recorte em unidades de significado e o agrupamento dessas unidades em categorias; no entanto, ao contrário da primeira, destina-se sobretudo a reorganizar a informação de forma condensada, não implicando, por isso, o recurso à inferência.

A pesquisa documental visou a recolha de dados que nos permitissem, por um lado, enquadrar a situação educativa e, por outro, caracterizar a situação do aluno, em termos de história de vida, acompanhamento clínico, contexto familiar e percurso escolar. Assim, a nossa pesquisa e análise incidu sobre o Decreto-lei relativo à Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Projecto Educativo do Agrupamento, o Projecto Curricular de Turma e os vários documentos do foro médico (anexo 2), terapêutico e escolar (ficha da técnica de serviço social e avaliação psicológica feita pela psicóloga) que poderiam ajudar a caracterizar a situação actual do aluno (anexos 3 e 4).

2.3.2 Entrevista e análise de conteúdo

A entrevista é outra técnica de recolha de dados, à qual o investigador pode recorrer quando surgem questões relevantes, cuja resposta não se encontra na documentação disponível. Consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra (Morgan, 1988).

De forma mais analítica, De Ketele e Roegiers (1999: 22), definem a entrevista como

“um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”

Quivy e Van Campenhoudt (1992), por sua vez, salientam que esta técnica é particularmente adequada quando se pretende conhecer o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos vividos e quando se pretende analisar um problema específico do real, identificando as perspectivas dos sujeitos.

Segundo Merton e Kendall (1946) citados por Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas tem um grau de estruturação variado, podendo ser livres ou não estruturadas, semi-estruturadas ou estruturadas. Com vista a recolher e aprofundar dados relativos ao aluno sobre o qual este trabalho incide, foi elaborada uma entrevista semi-estruturada, com

questões suficientemente abertas para o entrevistado se expressar. A entrevista foi realizada à mãe do aluno e teve como objectivos gerais:

- Esclarecer aspectos da história de vida do aluno até à entrada na presente escola.
- Recolher elementos considerados úteis para a anamnese e para a caracterização do aluno.
- Recolher elementos que permitam caracterizar a forma de comunicação existente no contexto familiar.

Assim, elaborou-se um guião de entrevista que apresentamos no anexo 6.

A entrevista foi gravada e transcrita (anexo 7).

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo. Stone (cit in Ghiglione e Matalon, 1997), caracteriza a análise de conteúdo como “todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa”. Tal como salienta Bardin (2008), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, uma vez que a sua principal finalidade é a tirar conclusões de conhecimentos, com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). Neste sentido, o autor salienta o carácter inferencial da análise de conteúdo, uma vez que é este que permite interpretar as mensagens.

Como qualquer outra técnica de investigação, a análise de conteúdo passa por uma serie de etapas e implica a definição de objectivos e de um quadro de referência teórico. Assim, o processo de codificação exige que se definam:

- a) Unidades de registo ou seja o segmento mínimo de conteúdo considerado necessário para proceder à análise e que depende dos objectivos estabelecidos e do quadro teórico orientador da investigação.
- b) Unidades de contexto, constituídas pelo segmento mais longo de conteúdo na caracterização de uma unidade de registo, podendo ser, por exemplo, uma entrevista.
- c) Unidades de enumeração, em função da qual se procede à quantificação. Pode ser usada para distinguir a importância que foi prestada a vários temas.

O processo de categorização pode ser feito com base em procedimentos fechados, nos quais o sistema de categorias é pré-estabelecido a partir de constructos teóricos, ou procedimentos abertos, nos quais o sistema de categorias é construído a partir dos próprios dados, por comparação e diferenciação progressivas, até chegar a um quadro organizativo estável.

No processo de categorização, é necessário ter em conta algumas regras básicas: a exclusão mútua (um elemento apenas pode pertencer a uma categoria); a homogeneidade (num mesmo conjunto de categorias ou subcategorias deve existir uma só dimensão de análise); a objectividade (aplicando a mesma orientação categorial, outro observador que analise o mesmo material obtém o mesmo resultado); e a pertinência da categorização face ao material recolhido e aos objectivos da investigação (Bardin, 2008).

A interpretação dos resultados obtidos deverá ser feita tendo em conta os objectivos estabelecidos e o suporte teórico apresentado. A interpretação, isto é, o significado atribuído às características encontradas, constitui a última etapa e faz-se a partir de inferências.

Uma análise de conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa. Enquanto que na análise quantitativa, o mais importante é o que aparece com mais frequência, utilizando como critério o número de vezes em que determinada categoria ocorre, na análise qualitativa, o mais importante está relacionado com o critério de novidade, interesse, o valor de um tema.

Realizámos a análise de conteúdo da entrevista à mãe do Hugo através de procedimentos abertos ou emergentes, tendo no entanto como base os blocos temáticos do guião da entrevista.

Considerámos como unidade de registo o segmento de discurso com significado completo, podendo ser constituído por uma frase, uma parte de frase ou um conjunto de frases cujo sentido se completasse entre si (Estrela, 1994).

Após o recorte da entrevista em unidades de registo, construímos indicadores, os quais consistem numa redução da unidade de registo à sua ideia-base. Nas situações em que essa ideia-base não era clara, recorreremos à unidade de contexto para nos orientar, considerando unidade de contexto todo protocolo da entrevista.

Para a criação de categorias e subcategorias, tivemos em conta, por um lado, os blocos temáticos do guião da entrevista, que permitiram assegurar a pertinência da análise face aos objectivos da entrevista e, por outro, os indicadores, que fomos agrupando e reagrupando por analogia, até nos fixarmos numa grelha estável, que permitisse uma leitura dos dados com vista à sua interpretação. Esta grelha encontra-se no anexo 8.

As unidades de registo foram quantificadas por indicadores, o que permitiu perceber a frequência com que estes ocorreram no discurso da entrevistada.

2.3.3 Observação sistemática

Para Carmo e Ferreira (2008:97), “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Podemos afirmar que a observação é uma forma de entender e interpretar a realidade.

Ainda segundo estes autores, a observação pode implicar uma definição operacional de indicadores ou instrumentos construídos com a finalidade de revelar certos aspectos pertinentes de uma realidade, com o objectivo de a estudar, de a diagnosticar e ou agir sobre ela.

Quanto ao processo de observação, Estrela (1994) distingue 3 tipos de observação directa: a observação naturalista (realizada em ambiente natural e na qual não há qualquer selecção de situações a observar ou dados a recolher), a ocasional (que ocorre apenas em determinadas circunstâncias, recorrendo-se geralmente à técnica dos incidentes críticos para sua efectivação) e a observação sistemática (que implica uma pré-selecção daquilo que se quer observar).

Para Estrela, a observação torna-se sistemática, quando “a) É posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos; b) São utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem "repetíveis". Assim, segundo este autor,

“a sistematização não é dada pela técnica ou pelo instrumento, mas, sim, pela definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos- a observação naturalista, por exemplo, se utilizada nessa perspectiva, constitui uma forma de observação sistematizada" (Estrela, 1994: 40).

A observação sistemática é colocada em prática a partir de um plano previamente elaborado. Através dela o observador dirige a sua atenção para determinadas categorias de comportamento ou determinados aspectos que foram definidos ou seleccionados previamente em função dos objectivos definidos.

Por outro lado, se classificarmos as formas de observação directa quanto à atitude do observador, a observação pode ser participante ou não participante (Estrela, 1994). Diz-se que uma observação é participante quando o observador participa na vida do grupo

em estudo. Este tipo de observação foi muito utilizado em antropologia e é hoje muito usado em estudos de carácter etnográfico (Bogdan e Bilken, 1994).

No campo educativo, a observação participante é muito utilizada em situações de investigação-acção, exercendo o professor um duplo papel, enquanto observador e participante na situação. Este duplo papel, no entanto, levanta alguns problemas de ordem metodológica, uma vez que o registo da situação, mesmo que através de grelhas sistematizadas de categorias, é quase sempre diferido no tempo, já que o professor não poderá orientar a aula e fazer registos simultaneamente.

No presente trabalho, recorreremos sobretudo à observação sistemática e participante. Neste caso, os problemas metodológicos que referimos relativamente à observação participante são menos relevantes, uma vez que as sessões eram individuais. As grelhas de registo dos comportamentos a observar foram preparadas previamente, numa fase inicial, visando caracterizar as formas e conteúdos de comunicação usadas pelo aluno e, durante a intervenção, de acordo com a planificação das sessões, com vista à avaliação destas.

PARTE III - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJECTO

3.1 O Agrupamento de Escolas

O projecto de intervenção decorreu numa Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos, a qual está integrada num Agrupamento de Escolas da cidade de Lisboa. Este Agrupamento integra alunos desde o Jardim de Infância ao 9º ano de escolaridade.

Segundo o documento “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos” do Agrupamento (EREBAS, anexo 10), o Agrupamento orienta-se para uma política de inclusão, procurando receber e dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil de funcionalidade¹.

Num agrupamento com cerca de 1200 alunos, existe uma percentagem de 10% de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, sendo que cerca de 6% apresentam problemáticas na área da surdez e 4% problemáticas diferenciadas nos campos das deficiências mentais, esquelético-motoras e emocionais (EREBAS:2).

3.2 A Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos.

As Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos foram criadas pelo Dec.-Lei nº 3/2008 e constituem uma resposta educativa especializada para os alunos surdos, ao nível dos agrupamentos de escolas ou escolas secundárias, tendo “como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos” (nº4 do art. 23º). Com efeito, no mesmo decreto salienta-se que “a concentração de alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou

¹ 1 O Perfil de funcionalidade, tendo por referência a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da OMS, é composto por duas componentes que se complementam entre si: **O perfil intraindividual** que sintetiza, o que o aluno já sabe e é capaz de fazer em determinadas condições, e o que se pode fazer para o levar a atingir níveis superiores de desempenho. **O perfil interindividual** do aluno por sua vez, permite calcular a discrepância existente entre o nível de desempenho actual de um aluno com determinadas problemáticas e o desempenho esperado para os seus pares da mesma faixa etária e sem essas problemáticas, assim como a natureza e dimensão das barreiras que se colocam à sua aprendizagem e participação. A CIF relaciona os factores ambientais que interagem com as funções do corpo, actividade e participação, permitindo o registo do perfil de funcionalidade, incapacidade e saúde do aluno em vários domínios.

turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário” (nº2 do art.23º do Dec-lei nº3/2008).

Segundo o mesmo documento, a criação destas escolas surge da constatação que a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues (LGP e LP escrita, eventualmente falada) e que esse ambiente favorece o acesso ao currículo por parte dos alunos surdos, bem como a sua inclusão escolar e social.

O presente Projecto de Intervenção decorreu numa Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos que recebe crianças e jovens surdos com vários tipos e graus de surdez, residentes no distrito de Lisboa. Segundo o Projecto Educativo de Agrupamento (PEA – anexo 11), no ano lectivo de 2009/2010 o número de alunos surdos foi de 65, distribuídos da seguinte forma: 1 criança em Intervenção Precoce, 10 crianças em jardim de infância, 26 alunos no 1º ciclo e 28 alunos no 2º e 3º ciclo. Os alunos surdos tem prioridade na matrícula nesta escola e direito a apoio a transportes para as deslocações entre a casa e a escola.

Na Escola de Referência do Agrupamento de Escolas referido, existe uma equipa multidisciplinar, constituída por Docentes do Ensino Regular e Especial, Professores/Formadores de LGP, Interpretes de LGP, Terapeutas da Fala, Psicólogos, Técnica de Serviço Social e Assistentes Operacionais. No que diz respeito à equipa a trabalhar com os alunos surdos, dela fizeram parte: 7 docentes de ensino especial do grupo 920, 5 interpretes de LGP, 2 Terapeutas da fala destacadas mais duas do Ministério da Educação, 5 formadoras de LGP, 1 docente de apoio educativo, 1 psicóloga mais uma voluntária da Associação de Pais das Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), 1 Técnica de Serviço Social da APECDA (PEA anexo 11).

O 1ºciclo de alunos surdos funciona na escola-sede do agrupamento e, neste ano lectivo, é constituído por três turmas: 1 turma com 8 alunos matriculados no 2º e 3º anos, outra turma com 9 alunos do 3º e 4º ano e uma turma com 9 alunos do 4º ano.

3.3 A turma de alunos surdos

O aluno sobre o qual incidiu este projecto está matriculado no 1º ano e integra uma turma de 8 alunos. Esta turma é constituída por oito alunos surdos severos a profundos (3 raparigas e 5 rapazes) com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade, sendo a sua distribuição a seguinte: 1 aluno no 1º ano, cinco no 2º ano e dois alunos no 3º ano de escolaridade. Dos cinco alunos matriculados no 2º ano de escolaridade, três encontravam-se a rever conteúdos programáticos do 1º ano. Os restantes dois alunos do

3º ano continuam a desenvolver objectivos e conteúdos correspondentes ao segundo ano.

De acordo com a informação disponível no Projecto Curricular de Turma (PCT – anexo 12), relativamente ao contexto pedagógico, a turma é constituída por um grupo heterogéneo quanto: ao grau de surdez (profundo a severo); ao nível de comunicação (sem comunicação, com alguma LGP e poucos com alguma oralidade); às características e níveis de desenvolvimento e aprendizagem em que cada aluno se encontra (alunos do 1º, 2º e 3º anos). Estes aspectos reflectem-se nos níveis de concentração, de empenho, nos métodos de estudo, na autonomia, no ritmo de trabalho e organização, assim como no aproveitamento dos alunos (PCT).

Apesar de não apresentar um nível linguístico fluente, este grupo recorre preferencialmente à Língua Gestual Portuguesa (LGP) como forma de comunicação quer com os colegas, quer com professores, quer com os restantes técnicos.

Dadas as características particulares desta turma, todas as actividades propostas estão organizadas de acordo com os níveis de escolaridade a que se destinam. A LGP faz parte da carga horária lectiva e é leccionada por uma formadora de LGP surda. A formadora ensina LGP em aula formais (8 horas semanais) e está presente durante as aulas leccionadas pela professora titular de turma, ajudando na comunicação. Os alunos desenvolvem o currículo escolar nas áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Área de Projecto e Expressões. Os conteúdos destas áreas disciplinares são desenvolvidos pelo professor titular de turma e pelo professor de Educação Especial, que planificam as actividades em articulação com o formador de LGP.

Todos os alunos usufruem de apoio individualizado por parte do professor de Educação Especial. O número de horas atribuído a cada aluno varia conforme as suas necessidades.

Os alunos têm ainda actividades extra-curriculares nas áreas da Expressão Plástica, Educação Física e Tecnologia da Informação e Comunicação.

3.4 O aluno

Toda a informação sobre o “Hugo” foi obtida através de dados fornecidos pelo tio à técnica de serviço social (ficha de serviço social anexo nº3), de entrevista à mãe (anexo nº 7) , da avaliação psicológica feita pela psicóloga (anexo nº 4) e do PEI do aluno (anexo nº5).

3.4.1 História do desenvolvimento

O “Hugo” é natural de São Tomé e Príncipe, nasceu em Julho de 1998 de parto normal, no hospital e assistido por médico e parteira. Segundo a mãe, enquanto bebé chorava bastante e mexia-se muito. Era uma criança tranquila e que reagia mal quando contrariado. Sofreu um acidente de carro aos 5 anos (atropelamento).

Por volta dos 2 anos a médica não confirmou a surdez, sendo a data de detecção indeterminada, após várias consultas. A criança foi encaminhada para consulta de otorrinolaringologia em Lisboa, mas que no entanto, foi sendo protelada pelos serviços, durante anos.

O “Hugo”, com 11 anos de idade, chegou a Lisboa em Setembro de 2009 e foi-lhe diagnosticada uma surdez neurosensorial bilateral profunda sem qualquer tipo de estimulação, na consulta de otorrinolaringologia e audiometria em Novembro de 2009 (anexo nº2), tendo sido aparelhado nessa altura. De acordo com o relatório da terapeuta da fala (anexo nº 9) o aluno é portador de uma surdez pré-locutória bilateral grave. Está aparelhado bilateralmente mas os ganhos protésicos não são evidentes.

3.4.2 Contexto familiar

De acordo com a entrevista feita à mãe, o “Hugo” tem mais 3 irmãos, com 4, 7 e 16 anos respectivamente, a viverem em S. Tomé e Príncipe com o pai.

Relativamente à interação comunicativa na família, até à vinda para Lisboa, o “Hugo” evitava fazer pedidos, tentando resolver autonomamente as situações e quando pedia alguma coisa, recorria a gestos ou usava objectos. A mãe recorria a mímica e a gestos para lhe dar ordens. O aluno recorria ao acto de apontar para dar informações. A mãe refere dificuldades nos processos de disciplinação e compreensão, por ausência de uma língua partilhada. Segundo conversas informais com o tio, o Hugo não tinha regras em São Tomé e estava habituado a fazer tudo o que queria. Actualmente, o aluno vive com a mãe, em casa do tio e juntamente com a tia e um primo de 3 anos. O tio criou regras em termos de higiene e tarefas dentro de casa (pôr a mesa, lavar a loiça, não ver todo o tipo de programas na televisão) que o “Hugo” já interiorizou e cumpre.

3.4.3 Percurso Escolar

O “Hugo” entrou para o jardim-de-infância aos 3 anos e mostrava agressividade com as outras crianças e comportamentos inadequados. Ao entrar aos 7 anos para o 1ºCEB em São Tomé, mostrava gosto por ir à escola, uma boa relação tanto com os colegas como

com a professora. Frequentou a escola sem ter apoio da Educação Especial. Segundo a mãe, o “Hugo” fazia as aprendizagens por cópia, sem saber o que estava a fazer e transitava de ano porque a professora queria ficar com ele na sua sala.

O “Hugo” chegou a Portugal no fim do mês de Setembro de 2009, tendo sido matriculado no 1ºano de escolaridade, numa Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos da zona de Lisboa. Nos primeiros meses, no percurso casa-escola o aluno foi acompanhado pelo tio, tendo depois o transporte ficado assegurado por uma empresa.

A mãe indica que actualmente o filho, na interacção com ela, lhe ensina LGP. Em conversa informal com a mãe, ficámos ainda a saber que esta começou a aprender LGP, numa associação que presta apoio a famílias com filhos surdos.

A mãe refere que, desde que o filho começou a frequentar a escola do 1º CEB em Lisboa, já consegue identificar palavras e perceber o que elas dizem, relacionar assuntos, já sabe o nome de muitas coisas em LGP e explicar coisas em LGP.

3.4.4 Nível de competências no início da intervenção

Apresentamos em seguida a síntese dos resultados da avaliação inicial ao aluno, realizada através de observação directa, no início do ano lectivo.

- **Comunicação**

- **Comunicação não verbal**

- De acordo com o que observámos em situação de sala de aula e recreio, o aluno apenas utilizava gestos mímicos que criou com a sua família.

- Mostrava um olhar fixo na pessoa que com ele tentavam comunicar, apontava e recorria a movimentos físicos com os braços e a sons vocais para procurar a atenção do adulto, para fazer algo ou pedir alguma coisa. Apresentamos em formato digital um breve registo vídeo da forma de comunicação do aluno, nesta altura (apêndice 1a)

- **Linguagem oral**

- Não possuía um sistema linguístico estruturado. Não utilizava a fala para comunicar.

Quando chegou à escola, a nível da compreensão da linguagem, parecia não compreender as mensagens transmitidas pois acenava com a cabeça que sim, a toda e qualquer tentativa de diálogo.

- Língua gestual

De acordo com a formadora de LGP, o “Hugo” quando chegou à escola não tinha nem o vocabulário nem a estrutura da língua gestual portuguesa. A nível da produção da língua, expressava-se com gestos mímicos sem ligação à LGP e com pouca expressão facial. Segundo a avaliação da formadora de LGP no final do 1º período o “Hugo” mostrava empenho na aprendizagem da língua gestual, sendo um aluno bastante observador e com uma excelente memória visual, necessitando de trabalhar as expressões faciais e corporais.

- **Desenvolvimento cognitivo**

De acordo com a avaliação psicológica (anexo nº 4) o “Hugo” apresentava valores baixos na capacidade de estruturação espacial e representação mental comparativamente com o nível etário.”

Era um aluno que despendia uma atenção sistemática nas aprendizagens, esforçando-se por estar atento às aulas e aos professores, podendo na opinião da psicóloga, sentir que o sucesso escolar está associado a reforços positivos.

- **Desenvolvimento psicomotor**

É um aluno esquerdino, que demonstrava boa agilidade motora e que se deslocava sem problemas no espaço da escola. Revelava autonomia em termos de alimentação, higiene e vestuário.

- **Desenvolvimento socio-emocional**

De acordo com os testes projectivos – Casa, Árvore e Figura Humana – aplicados pela psicóloga, o aluno revelava um sentimento de auto-defesa contra o mundo que se associa a uma excessiva dependência dos outros. Esta postura explica-se pelo facto de o aluno estar em Portugal há pouco tempo, num ambiente totalmente desconhecido que o levava a demonstrar um desejo de protecção.

No domínio das emoções revelava-se retraído, cauteloso, tímido perante a autoridade e dependência materna.

É um aluno cujas funções mentais permitem manter relacionamentos satisfatórios, interagindo com os colegas e grupo de pares adequadamente. Segundo informações recolhidas a partir da entrevista feita à mãe, o “Hugo” durante na idade de jardim de infância era uma criança que mordida e batia nos colegas. Quando entrou para a escola o seu comportamento modificou-se, tendo um bom relacionamento com os colegas, de quem era amigo. É uma criança que gosta de jogar à bola e de ver televisão com o primo de três anos. No entanto a mãe referia que o filho fica muito agressivo e agitado quando contrariado. A ausência de uma língua partilhada por ambos, tornava difícil o entendimento e compreensão entre ambos.

- **Aprendizagens escolares básicas**

- **Linguagem escrita**

- Na escrita, o aluno mostra uma caligrafia cuidada embora se limite a copiar palavras e frases sem entender o seu significado. De acordo com a avaliação do 1º período, o aluno identifica as palavras seleccionadas, mas por vezes fá-lo de forma pouco consistente.

- **Matemática**

- Ao nível da matemática o aluno no final do 1º período, demonstra progressos na aquisição de conceitos matemáticos, nomeadamente na associação dos números à quantidade e na noção de “maior que”, “menor que”. Já consegue realizar pequenas operações matemáticas do algoritmo da adição com apoio de material manipulável. Não consegue dizer e pôr por ordem os dias da semana.

PARTE IV - PLANO DE ACCÇÃO

4.1 Pressupostos teóricos, questão orientadora e objectivos da intervenção

Tendo em conta que 90% das crianças surdas provêm de famílias ouvintes que não conhecem a língua gestual, muito dificilmente chegam à escola com uma língua desenvolvida, gestual ou oral.

A inserção num meio linguístico gestual é o primeiro passo para a aquisição do que será a sua primeira língua, desenvolvida também em termos de aprendizagem sistemática. Reconhecendo a importância da língua gestual para as crianças surdas e tendo em consideração que a maioria delas tem famílias ouvintes, cabe à escola proporcionar condições para que os alunos surdos a adquiram, de preferência, na interacção com formadores/professores surdos, com os quais poderão aprender não só os gestos, mas também o uso de todos os recursos que a língua gestual oferece.

Além da exposição à língua gestual, os alunos surdos devem ser inseridos em actividades de leitura. Tovar (2000), linguista colombiano da área da surdez, destaca que a leitura é a principal fonte de informação para a criança surda adquirir a linguagem escrita. No entanto, é importante não esquecer que a aprendizagem da leitura e escrita para a criança surda é a aprendizagem de uma nova língua e não apenas, como para as crianças ouvintes, a aprendizagem da vertente secundária da língua oral (Sim-Sim, 2005).

O pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa, o papel da língua gestual para as crianças surdas, assim como a importância do acesso visual a textos escritos são algumas das especificidades das crianças surdas, que interagem sobretudo através de meios visuo-espaciais. Estas especificidades devem ser tidas em conta tanto no ensino como na avaliação das crianças surdas.

Para este projecto de intervenção partimos, pois, das seguintes premissas, que decorrem da revisão da literatura sintetizada no capítulo 1:

- a) A língua gestual é a língua natural das crianças surdas.
- b) A língua portuguesa escrita assume um estatuto de segunda língua das crianças surdas.

Estando provado que o ser humano nasce com uma capacidade inata para a linguagem, e considerando a criança já se encontra além do período crítico de aquisição da linguagem, a questão orientadora deste trabalho é a seguinte:

O desenvolvimento sistematizado de um plano articulado de aprendizagem de LGP e de iniciação à leitura e à escrita em Português, realizado no âmbito de uma Escola de Referência de Ensino Bilingue para alunos surdos em colaboração com a formadora de LGP, contribuirá para melhorar as interações e a possibilidade de ensino formal de uma criança de 11 anos sem acesso anterior a um código linguístico?

Nesta perspectiva, estabelecemos como objectivos para o Projecto de Intervenção:

- 1) Desenvolver processos de articulação com a formadora de LGP que permitam a definição conjunta de um plano de acção ao nível da compreensão e uso do léxico básico e das estruturas sintácticas mais frequentes nesta língua;
- 2) Criar situações e desenvolver actividades que favoreçam a compreensão e uso em LGP dos vocábulos e estruturas mais frequentes necessários a uma interacção eficaz;
- 3) Promover situações de iniciação à leitura e à escrita em articulação com o plano de intervenção em LGP, de forma a garantir o acesso ao significado e a favorecer a aprendizagem futura do português escrito.

Assim, as competências essenciais a desenvolver no aluno são:

- a) compreender e usar LGP, adquirindo o léxico básico e as estruturas sintácticas mais frequentes e de que necessita para interagir;
- b) reconhecer, identificar e reproduzir palavras de uso corrente e pequenas frases em português escrito.

4.2 Planificação da intervenção e da avaliação

A preocupação em elaborar um plano de intervenção para o “Hugo”, deve-se ao facto deste aluno só agora com 11 anos (estando a atingir o final do período considerado crítico de aquisição da linguagem de acordo com a fundamentação teórica já apresentada), ter chegado à escola sem possuir nenhuma linguagem. Assim, tendo em conta as especificidades linguísticas do aluno, procurámos organizar actividades de ensino aprendizagem tanto da LGP como da Língua Portuguesa escrita.

4.2.1 Materiais e procedimentos

Para seleccionar o vocabulário a introduzir numa fase inicial, recorreremos à lista de vocabulário Makaton (versão de Janeiro de 1993, em anexo 1). Esta lista foi usada apenas como referência para a escolha dos vocábulos e expressões mais frequentes na comunicação, uma vez que este sistema de comunicação em si mesmo não se adequa às características do aluno em causa. Para além destas, foram introduzidas palavras, expressões e frases decorrentes das necessidades diárias do aluno e do contexto escolar e familiar em que se insere.

O material verbal a trabalhar com o aluno foi organizado para que fosse recebido através do canal visual. O vocabulário foi introduzido em situações estruturadas de ensino, usando imagens/símbolos ou fotografias, gestos da LGP e a palavra escrita correspondente. Tanto os gestos como as imagens e as fotografias foram usados como formas de acesso ao significado da escrita.

Como instrumentos de trabalho para iniciação à leitura e escrita, utilizámos:

- Tabelas com todo o vocabulário e as imagens de suporte visual (15 a 16 palavras por semana)
- Cartões individuais com as palavras e imagens a utilizar em situação de jogo
- Textos de frases com lacunas (com ou sem suporte de imagens) para avaliar a capacidade de aplicação/compreensão do vocabulário trabalhado.
- Grelhas semanais de registo do vocabulário aprendido em termos de compreensão/produção tanto em LGP como em Português escrito. Cada grelha tem uma lista de 15 a 16 palavras.

O aluno encontrava-se todos os dias na turma, seleccionando-se três tempos de 45 minutos por semana, para uma intervenção individualizada na sala de apoio. Escolheu-se este espaço de forma a não suscitar a desatenção do aluno com estímulos externos às actividades a desenvolver.

A posição do aluno na sala de apoio permitia-lhe olhar directamente de frente para a formadora de LGP e para o docente de educação especial e estar mais atento.

Apresentamos, de seguida, a planificação a longo prazo que definimos para a nossa intervenção: quadro 2 (planificação a longo prazo da intervenção em LGP); quadro 3 (planificação a longo prazo da intervenção em LPE).

A sua calendarização decorreu de 22 de Fevereiro a 21 de Maio de 2010. A planificação para a aprendizagem em LGP foi realizada em colaboração com a formadora surda e a

intervenção nesta área foi iniciada pela formadora e continuada pelo docente de educação especial.

A planificação para a iniciação à leitura e escrita em articulação com a LGP foi da responsabilidade do docente de Educação especial, autor deste trabalho. Dela foi sendo dado conhecimento à professora titular da turma da Escola de Referência. Com efeito, os quadros que apresentamos referem-se à planificação global de intervenção que foi feita para o “Hugo”. No entanto, o trabalho foi realizado sem deixar de ter em conta o que era trabalhado em contexto de sala de aula, pela professora titular de turma.

Quadro 2: Planificação a longo prazo da intervenção em LGP

Competência essencial: compreender e usar LGP, adquirindo o léxico básico e as estruturas sintáticas mais frequentes e de que necessita para interagir

Intervenientes	Áreas curriculares	Domínios organizadores ²	Competências específicas
Formador de LGP Professor de EE	LGP: Interacção	Atenção visual	Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversas colectivas.
		Compreensão	Prestar atenção a mensagens curtas em LGP e reagir fisicamente ou responder
		Comunicação interpessoal	Comunicar de forma a ser compreendido pelos que com ele convivem.
		Comunicação em grupo	Tomar e dar a vez nas conversas em grupo de forma apropriada.
	LGP: Literacia	Compreensão	Compreender enunciados simples, sobre assuntos familiares
		Produção	Relatar e sequenciar vivências Expressar sentimentos e ideias
		Funções da língua	Usar gestos isolados e frases pequenas para recontar de forma simples coisas que lhe aconteceram.
	LGP: Estudo da Língua	Unidades mínimas	Usar a expressão facial para expressar dúvida, surpresa, indignação...
		Vocabulário	Desenvolver o vocabulário, relacionado com objectos, animais e pessoas familiares
		Estrutura frásica	Juntar dois a três gestos para fazer uma frase
			Usar gestos isolados e frases pequenas para comunicar com os que o rodeiam
		Alfabeto gestual	Conhecer o alfabeto gestual e relacionar a configuração com a forma escrita da letra minúscula
	LGP: Comunidade e Cultura	Identificação	Saber perguntar e dizer o seu nome gestual e o de pessoas que lhe são familiares

² Os domínios organizadores e as competências essenciais decorrem do Programa Curricular de LGP-Pré-escolar e 1º CEB (Carmo e outros, 2008)

Quadro 3: Planificação a longo prazo da intervenção em LPE

Competência essencial: reconhecer, identificar e reproduzir palavras de uso corrente e pequenas frases em português escrito.

Intervenientes	Áreas curriculares	Domínios organizadores³	Competências específicas
Prof. EE	LP: Emergência da decifração e escrita de palavras e frases	Reconhecimento e escrita de palavras e letras	Sabe quando começa e acaba uma palavra
			Sabe isolar uma letra
			Usa correctamente os instrumentos da escrita
			Escreve o seu nome
			Distingue os grafemas uns dos outros
			Reconhece globalmente palavras frequentes
			Reconhece globalmente palavras trabalhadas
			Faz a correspondência alfabeto manual/grafema
		Escreve palavras e frases	
		Conhecimento das convenções gráficas	Conhece o sentido direccional da escrita
			Atribui significado à escrita em contexto
			Distingue letras de n ^o s
			Produz uma caligrafia legível com diferentes instrumentos de escrita
			Copia palavras e frases em letra manuscrita
		Compreensão de textos	Transcreve de letra impressa para letra manuscrita
			Lê em LGP pequenas frases
		Planificação do texto	Identifica os personagens numa frase
			Preenche com palavras um esquema pré-estabelecido

³ Os domínios organizadores e as competências essenciais decorrem do Currículo Nacional do Ensino Básico – 1^o Ciclo (Abrantes e outros, 2001) e documentos do PNEP (Sim-Sim, 2007; 2008)

Para as avaliações intermédias, realizadas semana a semana, tivemos em conta as competências específicas do plano a médio prazo; a análise qualitativa do processo e dos resultados a este nível realizou-se semana a semana, sendo objecto de descrição qualitativa.

De forma sistemática, registámos os resultados da aprendizagem do vocabulário novo introduzido semanalmente em LGP e LPE, tendo em conta os objectivos da planificação a curto prazo e centrando-nos nos seguintes comportamentos observáveis, como o quadro seguinte mostra.

Quadro 4: Comportamentos Observáveis

Domínios	Comportamentos
Compreensão da LGP	Identifica e associa o gesto à imagem
Produção em LGP	Articula o gesto quando solicitado Usa o gesto espontaneamente
Compreensão da escrita	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP
Produção escrita	Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida Escreve palavras a partir da solicitação em LGP

No final, realizar-se-á a análise da evolução do aluno nas duas competências específicas atrás explicitadas, tendo em conta os resultados das avaliações intermédias e ainda a avaliação final da formadora, no que respeita à aprendizagem da LGP.

4.3 Planificação a curto prazo, implementação e resultados das avaliações intermédias

Apresentamos, seguidamente, a planificação semanal, uma breve descrição do trabalho realizado e os resultados da avaliação intermédia, o que corresponde ao nosso projecto de intervenção com o aluno, que decorreu de 22 de Fevereiro a 21 de Maio de 2010, como já foi referido (11 semanas, 36 sessões).

Embora partindo da lista de vocabulário antes referida, procurámos ter em conta também as temáticas abordadas na sala de aula e as necessidades do aluno e dos seus interlocutores no quotidiano. O formato dos trabalhos realizados em Língua Portuguesa Escrita foi adaptado à sua capacidade de percepção da informação (exercícios de conexão, associação, completamento).

No início da semana era dada ao aluno, uma tabela com as imagens e as palavras que seriam exploradas em termos de correspondência em LGP e reconhecimento global na forma escrita. Este reconhecimento global pode ser considerado uma forma de pré-leitura, que não configura ainda o processo de decifração (Sim-Sim, 2009) Para favorecer o processo de descodificação, a partir de certa altura, recorreremos ainda à dactilologia, como forma de ir iniciando o aluno na decomposição das palavras escritas. Os momentos de intervenção com o aluno começavam sempre com a livre exploração das imagens apresentadas numa tabela que o aluno levava para casa.

No final da semana eram feitos exercícios escritos para avaliar a capacidade de reconhecimento global das palavras, produção em LGP e produção escrita no preenchimento de textos com palavras em falta, com ou sem ajuda de imagens.

O projecto foi desenvolvido em parceria da formadora surda de LGP, que mostrava as imagens uma de cada vez e realizava o gesto correspondente. De forma lúdica e alternada, o aluno manipulava os cartões e reproduzia os gestos a pedido da formadora ou do docente de ensino especial.

O docente de ensino especial mostrava as palavras escritas depois de terem sido associadas às imagens respectivas e pedia ao aluno para que as “lesse” produzindo o gesto respectivo.

Anotámos nas respectivas grelhas de registo as respostas observadas de forma sistemática.

No final da semana era dado ao aluno um texto simples com lacunas. Era dada a indicação de que tinha de seleccionar a palavra em falta de uma caixa de texto com todas as palavras trabalhadas ao longo da semana. Numa primeira vez, o aluno tinha de “ler” a frase e substituir as imagens pela palavra em falta. Numa segunda fase, o “Hugo” tinha de seleccionar e escrever a palavra escrita por indicação do gesto.

Estes trabalhos que o aluno realizou ao longo de toda a intervenção encontram-se referenciados (em apêndice) ao longo da descrição das semanas de intervenção assim como as fichas de avaliações de Língua Portuguesa que o aluno realizou dentro deste período de intervenção.

4.3.1 Planificação da Intervenção e Avaliação da 1ª semana

Quadro 5: Planificação da 1ª Semana

Vocabulário específico a trabalhar: Mãe, pai, irmão, água, bolacha, cama, cadeira, mesa, casa, carro, autocarro, eu, tu, onde, aqui, ali				
Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem que fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de loto de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversação sobre situações do dia a dia, usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.
Compreensão da Escrita	Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos	O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras. O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a	Grelhas com as palavras e as imagens. Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.	Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno)

	Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.	imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens. Realizar jogos de loto de associar gestos/desenhos a palavras.		
Produção Escrita	Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida. Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.	O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem. Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de 3 ou várias palavras fornecido). Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.	Fichas de trabalho	Observação da realização de fichas de trabalho; análise do produto escrito realizado.

4.3.1.1 Descrição da 1ª semana de intervenção

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a planificação. As palavras foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial nas 3 sessões realizadas.

Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice 1) com imagens e palavras a trabalhar que o aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, o aluno fez pares com cartões individuais que o docente de E. Especial mostrou e lhe deu um a um. As palavras e as imagens foram introduzidas pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

A formadora entregou ao aluno um cartão com as imagens (apêndice 2) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

O aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com o cartão com as palavras a trabalhar. O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens.

Na última sessão da semana o aluno completou frases (com o apoio de imagens) (apêndice 3), com a palavra em falta que teve de seleccionar de um conjunto de 3 palavras presente ao lado da imagem.

O aluno completou frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que teve de seleccionar de um conjunto de várias palavras fornecido. Por fim, o aluno completou frases (sem o apoio de imagens) com as palavras em falta (apêndice 4). À medida que o aluno lia em LGP a frase, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP fazia o gesto da palavra em falta. O aluno teve de seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.

4.3.1.2 Avaliação dos resultados da 1ª semana de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: Mãe, pai, irmão, água, bolacha, cama, cadeira, mesa, casa, carro, autocarro, eu, tu, onde, aqui, ali

Domínio da LGP

O aluno mostra força de vontade e interesse em aprender.

Quando o docente de educação especial apresenta uma imagem das seleccionadas, o aluno identifica e expressa sem dificuldade o gesto em LGP correspondente.

No quadro seguinte apresentam-se os resultados da avaliação do aluno em LGP, no final da primeira semana de intervenção.

Quadro 6: Resultado da avaliação em LGP na 1ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
Mãe	X			X			X		
Pai	X			X			X		
Irmão	X			X					X
Água	X			X			X		
Bolacha	X			X			X		
Cama	X			X					X
Cadeira	X			X			X		
Mesa	X			X			X		
Casa	X			X			X		
Carro	X			X			X		
Autocarro	X			X			X		
Eu	X			X			X		
Tu	X			X					X
Onde?	X			X					X
Aqui	X			X					X
Ali	X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno identifica e associa todos os gestos trabalhados às imagens correspondentes e articula o gesto quando solicitado. No entanto, usa espontaneamente apenas 10 desses gestos, o que corresponde a 62,5% do vocabulário trabalhado.

Domínio da Língua Portuguesa

Perante as palavras escritas, o aluno é capaz de as reconhecer globalmente, lendo-as em LGP. As palavras onde teve mais dificuldade foram: onde, aqui, ali. É capaz de preencher correctamente frases em que tem de substituir a imagem pela palavra em falta, que pode seleccionar de 3 hipóteses de escolha. Mostra atenção e concentração antes de responder.

Na situação em que tinha de substituir a imagem pela palavra que podia escolher de um conjunto com todas as palavras em falta, verificou-se que o aluno só olhava para a caixa de texto, quando tinha dúvidas em como se escrevia a palavra. Na ficha em que tinha de completar frases com palavras em falta, sem o apoio de imagens, o aluno identificava o gesto realizado pelo adulto e escrevia a palavra correspondente. O aluno só recorreu à caixa de texto com as palavras em falta para verificar algumas palavras onde tinha mais dúvidas.

Por solicitação em LGP, é capaz de escrever as palavras: mãe, pai, irmão, água, mesa, carro e autocarro sem recorrer ao modelo. Escreveu com a omissão de alguns fonemas as palavras bolacha, onde, cadeira, aqui. No quadro 7 é possível verificar os resultados da avaliação da leitura e escrita no final da 1ª semana de intervenção.

Quadro 7: Resultado da avaliação em Português Escrito no final da 1ª semana

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
Mãe	X			X			X			X		
Pai	X			X			X			X		
Irmão	X			X			X			X		
Água	X			X			X			X		
Bolacha	X			X			X					X
Cama	X			X			X					X
Cadeira	X			X			X					X
Mesa	X			X			X			X		
Casa	X			X			X					
Carro	X			X			X			X		
Autocarro	X			X			X			X		
Eu	X				X		X					X
Tu	X				X		X					X
Onde?	X			X			X					X
Aqui	X			X			X					X
Ali	X			X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 1ª semana, o aluno associava já todas as palavras escritas trabalhadas a um gesto e a uma imagem e reconhecia globalmente 14 das 16 palavras. Também conseguia seleccionar e copiar as palavras adequadas às imagens/gestos a partir de uma pequena lista fornecida. No entanto, apresentava dificuldades em reproduzir de memória essas palavras escritas.

4.3.2 Planificação da Intervenção e Avaliação da 2ª semana

Quadro 8: Planificação da 2ª semana

Vocabulário específico a trabalhar: Xixi, dormir, comer/comida, beber, ver, estar de pé, sentar-se, estar sentado, lavar(mãos/cara), tomar banho, ir, vir, dar, lápis, tv, bem, mal, sim, não, por favor!, obrigado!, bom dia!, adeus!

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de loto de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação, (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno)
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala

<p>Compreensão da Escrita</p>	<p>Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos</p> <p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de loto de associar gestos/imagens a palavras.</p>	<p>Grelhas com as palavras e as imagens.</p> <p>Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	<p>Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno)</p>
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem.</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de 3 ou várias palavras fornecido).</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho; análise do produto escrito realizado.</p>

4.3.2.1 Breve descrição da intervenção na 2ª semana

Antes da introdução dos gestos e palavras novas, fez-se uma rápida revisão dos gestos e palavras trabalhados na 1ª semana. Com o aluno na posse dos cartões com as imagens e/ou as palavras, o docente apontava para uma das imagens ou palavra e o aluno reproduzia o gesto. Na actividade em que o aluno teve de escrever procurou-se ter em conta as palavras já trabalhadas anteriormente.

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a planificação. As palavras foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial nas 4 sessões realizadas.

Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice nº5) com imagens e palavras a trabalhar (24) que aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, o aluno fez pares com cartões individuais que o docente de E. Especial mostrou e lhe deu um a um. As palavras e as imagens foram introduzidas pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

A formadora entregou ao aluno dois cartões com as imagens (apêndice 6) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

O aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com os cartões com as palavras a trabalhar. O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens.

No final de cada sessão da semana o aluno completou algumas frases (com o apoio de imagens) (apêndice 7), com a palavra em falta que teve de seleccionar de um conjunto de 3 palavras presente ao lado da imagem.

Na sessão seguinte reveu-se os gestos e as palavras trabalhadas e o aluno completou frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que teve de seleccionar de um conjunto de várias palavras fornecido. Por fim o aluno escreveu palavras por solicitação em LGP e sem o apoio de imagens ou palavras (apêndice 8).

4.3.2.2 Avaliação dos resultados da avaliação da 2ª semana

Palavras/Gestos seleccionados: Xixi, dormir, comer/comida, beber, ver, estar de pé, sentar-se, estar sentado, lavar(mãos/cara), tomar banho, ir, vir, dar, lápis, tv, bem, mal, sim, não, por favor!, obrigado!, bom dia!, adeus!

Domínio da LGP

Neste domínio, o aluno revela uma boa capacidade de memorizar os gestos apresentados e de os associar às imagens apresentadas. Manifesta também uma boa capacidade de expressão de todos os gestos.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 2ª semana.

Quadro 9: Resultado da avaliação em LGP na 2ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
Xixi	X			X			X		
lápis	X			X			X		
Tv	X			X			X		
Dormir	X			X					X
Comer	X			X			X		
Comida	X			X					X
Beber	X			X			X		
Ver	X			X			X		
Estar de pé	X			X					X
Sentar-se	X			X			X		
Lavar (mãos)	X			X			X		
Lavar (cara)	X			X					X
Tomar banho	X			X			X		
Ir	X			X					X
Vir	X			X					X
Dar	X			X			X		
Bem	X			X					X
Mal	X			X					X
Sim	X			X			X		
Não	X			X			X		
Por favor!	NP			X					X
Obrigado!	NP			X					X
Bom dia!	X			X			X		
Adeus!	X			X			X		

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno identifica e associa todos os gestos trabalhados às imagens correspondentes e articula o gesto quando solicitado. Apenas tem dificuldade em identificar os gestos relativos a por favor e obrigado para os quais não foi dada nenhuma imagem e que são muito parecidos no modo de articulação, deferindo no modo de expressão facial. No entanto, usa espontaneamente apenas 14 desses gestos.

Domínio da Língua Portuguesa

O aluno continua a mostrar poder de concentração e atenção na realização das actividades. É capaz de preencher correctamente frases em que tem de substituir a imagem pela palavra em falta, que pode seleccionar de 3 hipóteses de escolha. As palavras onde teve mais dificuldade foram os verbos que não estavam no infinito e as expressões por favor e obrigado. Por vezes hesitava na resposta, apontava para uma palavra que não era a correcta, dava conta do erro e acabava por seleccionar a palavra em falta. O aluno ainda não adquiriu a regra de que no início das frases se escreve sempre com letra maiúscula, mas consegue escrever algumas das palavras seleccionadas (xixi, tv, vir, mãos, ir) sem recorrer ao modelo.

No quadro 10 é possível verificar os resultados da avaliação da leitura e escrita no final da 2ª semana.

Quadro 10: Resultado da avaliação em Português Escrito na 2ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
Xixi	X			X			X			X		
lápiz	X			X			X					X
Tv	X			X			X			X		
Dormir	X			X			X					X
Comer	X			X			X					X
Comida	X				X		X					X
Beber	X			X			X					X
Ver	X			X			X					X
Estar de pé	X			X			X					X
Sentar-se	X					X			X			X
Lavar (mãos)	X			X				X				X
Lavar (cara)	X					X		X				X
Tomar banho	X					X		X				X
Ir	X			X				X		X		
Vir	X				X		NP			X		
Dar	X					X	NP					X
Bem	X			X			X					X
Mal	X				X		X				X	
Sim	X			X			X					X
Não	X			X			X					X
Por favor!		NP		X					X			X
Obrigado!		NP		X			NP					X
Bom dia!	X			X			X					X
Adeus!	X				X		X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 2ª semana, o aluno associava já todas as palavras escritas trabalhadas a um gesto e a uma imagem com a excepção das palavras por favor e obrigado às quais não se associou nenhuma imagem. Reconhecia globalmente 16 palavras e com dificuldade 4 das 24 palavras. Também conseguia seleccionar e copiar 15 palavras adequadas às imagens/gestos a partir de uma pequena lista fornecida e 4 palavras com alguma inconstância. No entanto, apresentava muitas dificuldades em reproduzir de memória essas palavras escritas.

4.3.3 Planificação da Intervenção e Avaliação da 3ª semana

Quadro 11: Planificação da 3ª Semana

Vocabulário específico a trabalhar: Xixi, dormir, comer/comida, beber, ver, estar de pé, sentar-se, estar sentado, lavar(mãos/cara), tomar banho. ir. vir. dar. lápis. tv. bem. mal. sim. não. por favor!. obrigado!. bom dia!. adeus!

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de lotó de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.
Compreensão da Escrita	Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem	O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha	Grelhas com as palavras e as imagens.	Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de

	<p>fornecidos</p> <p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>fornecida com várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de loto de associar gestos/imagens a palavras.</p>	<p>Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	<p>E.Especial/aluno).</p>
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem.</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de 3 ou várias palavras fornecido).</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho.</p>

4.3.3.1 Breve descrição da intervenção na 3ª semana

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a planificação. As palavras foram trabalhadas pela formadora de LGP e pelo docente de E. Especial nas 3 sessões realizadas.

Nesta semana houve necessidade de manter o mesmo grupo de palavras da semana anterior que não estavam na sua maioria adquiridas em termos de identificação e expressão escrita. O aluno fez um trabalho de ligação/correspondência de imagem/gesto (já trabalhados anteriormente) com a palavra em letra manuscrita e impressa (apêndice 9).

O aluno fez leitura de frases com o apoio de imagens (Apêndice 10). Depois de completar frases (com o apoio de imagens) com o verbo em falta que teve de seleccionar de um conjunto de vários verbos fornecidos (apêndice 11) o aluno completou frases só com o apoio da caixa com as palavras em falta, que teve de seleccionar e copiar (apêndice 12).

4.3.3.2 Avaliação dos resultados da 3ª semana de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: Xixi, dormir, comer/comida, beber, ver, estar de pé, sentar-se, estar sentado, lavar (mãos/cara), tomar banho, ir, vir, dar, lápis, tv, bem, mal, sim, não, por favor!, obrigado!, bom dia!, adeus!

Domínio da LGP

Em termos de LGP, o aluno conhece todos os gestos seleccionados na semana anterior, associando-os com as imagens seleccionadas. Apenas confunde por vezes comer com comida.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 3ª semana.

Quadro 12: Resultado da avaliação em LGP na 3ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
Xixi	X			X			X		
lápiz	X			X			X		
Tv	X			X			X		
Dormir	X			X			X		
Comer	X			X			X		
Comida	X					X			X
Beber	X			X			X		
Ver	X			X			X		
Estar de pé	X			X					X
Sentar-se	X			X			X		
Lavar (mãos)	X			X			X		
Lavar (cara)	X			X					X
Tomar banho	X			X			X		
Ir	X			X					X
Vir	X			X					X
Dar	X			X			X		
Bem	X			X					X
Mal	X			X					X
Sim	X			X			X		
Não	X			X			X		
Por favor!		NP		X					X
Obrigado!		NP		X					X
Bom dia!	X			X			X		
Adeus!	X			X			X		

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno identifica e associa os gestos trabalhados às imagens correspondentes assim como os gestos relativos a por favor e obrigado às quais não se associaram imagens. Só não articula 1 gesto (comida) quando solicitado. Apenas foi possível verificar o uso espontâneo de 15 dos 24 gestos trabalhados.

Domínio da Língua Portuguesa

Na correspondência da palavra escrita com a imagem verifica-se que o aluno consegue associar a palavra escrita a um gesto ou imagem fornecidos com alguma facilidade, embora tenha por vezes dificuldades na identificação de alguns verbos. O reconhecimento global de alguns dos verbos apresentados (sentar-se, lavar a cara, tomar banho, dar) e das palavras, comida, bem e mal, não se verifica de forma consistente. No

entanto, o aluno conseguiu realizar bem a tarefa de completar frases em tinha de substituir a imagem pelo verbo em falta e também frases em que tinha de escrever no espaço em branco, o verbo indicado em LGP, a partir de uma lista fornecida.

No quadro 13 é possível verificar os resultados da avaliação da leitura e escrita no final da 3ª semana.

Quadro 13: Resultado da avaliação em Português Escrito na 3ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
Xixi	X			X					NP			NP
lápiz	X			X					NP			NP
Tv	X			X					NP			NP
Dormir	X			X			X					NP
Comer	X			X			X					NP
Comida		X			X				NP			NP
Beber	X			X					NP			NP
Ver	X			X					NP			NP
Estar de pé	X			X					NP			NP
Sentar-se	X					NP			NP			NP
Lavar (mãos)	X			X			X					NP
Lavar (cara)	X			X			X					NP
Tomar banho	X			X			X					NP
Ir	X								NP			NP
Vir	X				X				NP			NP
Dar	X					X			NP			NP
Bem	X			X					NP			NP
Mal	X			X					NP			NP
Sim	X			X					NP			NP
Não	X			X					NP			NP
Por favor!			NP	X					NP			NP
Obrigado!			NP	X					NP			NP
Bom dia!	X			X					NP			NP
Adeus!			NP	X					NP			NP

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 3ª semana, o aluno associava quase todas as palavras escritas trabalhadas a um gesto ou imagem. Reconhecia globalmente 19 das 24 palavras. Também conseguia seleccionar e copiar adequadamente os cinco verbos no infinitivo a partir da pequena lista fornecida. Nesta semana, não foi pedido ao aluno que escrevesse palavras por solicitação em LGP.

4.3.4 Planificação da Intervenção e Avaliação da 4ª semana

Quadro 14: Planificação da 4ª Semana

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de lotó de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.
Compreensão da Escrita	Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos	O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras.	Grelhas com as palavras e as imagens. Cartões com as	Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno).

	<p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de loto de associar gestos/desenhos a palavras.</p>	<p>palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem.</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de 3 ou várias palavras fornecido).</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho.</p>

4.3.4.1 Breve descrição da intervenção na 4ª semana

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a planificação. As palavras foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial nas 4 sessões realizadas.

Para além das palavras novas introduzidas em LGP, houve necessidade de continuar ainda a trabalhar a nível da compreensão da escrita e da expressão escrita as palavras: Xixi, dormir, comer/comida, beber, ver, estar de pé, sentar-se, estar sentado, lavar(mãos/cara), tomar banho, ir, vir, dar, lápis, tv, bem, mal, sim, não, por favor!, obrigado!, bom dia!, adeus!

Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice nº13) com imagens e palavras a trabalhar que aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, o aluno fez pares com cartões individuais, com a imagem e palavra juntos (apêndice 14), que o docente de E. Especial mostrou e lhe deu um a um. As palavras e as imagens foram introduzidas pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

A formadora entregou ao aluno um cartão com as imagens (apêndice 15) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

O aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com o cartão com as palavras a trabalhar (apêndice 16). O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens.

O aluno fez um trabalho de ligação/correspondência de imagens/gestos (já trabalhados anteriormente e desta semana) com as palavras em letra manuscrita e impressa (apêndice 17).

O aluno fez leitura de frases com o apoio de imagens (Apêndice 18). Depois de completar frases (com o apoio de imagens) com palavras em falta que teve de seleccionar de palavras fornecidos (apêndice 19) o aluno completou frases só com o apoio da caixa com as palavras em falta, que teve de seleccionar e copiar (apêndice 20).

4.3.4.2 Avaliação dos resultados da 4ª semana de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: Bebê, menino, menina, cão, gato, urso, pássaro, árvore, flor, porta, janela, pão, manteiga, leite, bolo. Xixi, dormir, comer/comida, beber, ver, estar de pé, sentar-se, estar sentado, lavar(mãos/cara), tomar banho, ir, vir, dar, lápis, tv, bem, mal, sim, não, por favor!, obrigado!, bom dia!, adeus!

Domínio da LGP

Na correspondência da imagem verifica-se que o aluno consegue associar os gestos seleccionados para esta semana às imagens fornecidas, com alguma facilidade. Também perante as imagens expressa com facilidade todos os gestos solicitados. Utiliza espontaneamente os gestos de : leite, bolo, cão, gato.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 4ª semana.

Quadro 15: Resultado da avaliação em LGP na 4ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
leite	X			X			X		
pão	X			X					X
manteiga	X			X					X
bolo	X			X			X		
bebê	X			X					X
menino	X			X					X
menina	X			X					X
cão	X			X			X		
gato	X			X			X		
urso	X			X					X
pássaro	X			X					X
árvore	X			X					X
flor	X			X					X
porta	X			X					X
janela	X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno identifica e associa todos os gestos trabalhados às imagens correspondentes e articula o gesto quando solicitado. No entanto, só se verificou o uso espontâneo de 4 desses gestos.

Domínio da Língua Portuguesa

Tem dificuldade em reconhecer globalmente as palavras escritas: árvore, pão, pássaro, manteiga e porta e lê-las em LGP. Já na associação da imagem à palavra apenas tem dificuldade nas palavras manteiga e árvore.

Realiza a leitura de frases com a ajuda de imagens associadas às palavras seleccionada para esta semana.

Faz a correspondência de todas as palavras em letra manuscrita e de imprensa com a respectiva imagem.

Perante frases em que tem de substituir a imagem pela palavra correcta ou escrever a palavra de acordo com o gesto indicado, o aluno é capaz de seleccionar e escrever as palavras adequadas a partir de uma lista fornecida. Apenas teve dificuldades com as palavras pão e comer. Na escrita das palavras bom e sim trocou o “m” por “n”.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em Português Escrito no final da 4ª semana.

Quadro 16: Resultado da avaliação em Português Escrito na 4ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
leite	X						X					NP
pão		X				X			X			NP
manteiga	X					X			X			NP
bolo	X			X			X					NP
bebé	X			X			X					NP
menino	X			X			X					NP
menina	X			X			X					NP
cão	X			X			X					NP
gato	X			X			X					NP
urso	X			X			X					NP
pássaro	X				X		X					NP
árvore	X				X		X					NP
flor	X			X			X					NP
porta	X				X		X					NP
janela	X						X					NP

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 4ª semana, o aluno só tinha dificuldade em associar a palavra pão a um gesto e reconhecia globalmente 8 das 15 palavras, tendo dificuldade em reconhecer 3 das palavras (pássaro, árvore, porta). Também conseguia seleccionar e copiar 13 das palavras adequadas às imagens/gestos a partir de uma pequena lista fornecida. Não foi pedido para reproduzir de memória as palavras trabalhadas nesta semana.

4.3.5 Planificação da Intervenção e Avaliação da 5ª semana

Quadro 17: Planificação da 5ª Semana

Vocabulário específico a trabalhar: Copo, garfo, faca, colher, prato, telefone, livro, chocolate, ovo, sumo, gelado, calor, quente, frio, limpo, sujo.

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de loto de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.

<p>Compreensão da Escrita</p>	<p>Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos</p> <p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de loto de associar gestos/desenhos a palavras.</p>	<p>Grelhas com as palavras e as imagens.</p> <p>Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	<p>Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno).</p>
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem.</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de 3 ou várias palavras fornecido).</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho.</p>

4.3.5.1 Breve descrição da intervenção na 5ª semana

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a planificação. As palavras foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial nas 3 sessões realizadas. Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice 21) com imagens e palavras a trabalhar que o aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. As palavras e as imagens foram introduzidas uma a uma pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, a formadora entregou ao aluno um cartão com as imagens (apêndice 22) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

De seguida o aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com o cartão com as palavras a trabalhar (apêndice 23). O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens.

O aluno fez um trabalho de ligação/correspondência de imagens/gestos com as palavras em letra manuscrita e impressa (apêndice 24). O aluno fez um trabalho de colagem de imagens e escrita da palavra correspondente (apêndice 25).

Esta semana o aluno fez um teste de língua português (apêndice 26) com aplicação de muito do vocabulário já trabalhado anteriormente.

O aluno fez leitura de frases com o apoio de imagens (Apêndice 27) e depois completou frases (com o apoio de imagens) com palavras em falta que teve de seleccionar de palavras fornecidos (apêndice 28).

4.3.5.2 Avaliação dos resultados da 5ª semana de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: Copo, garfo, faca, colher, prato, telefone, livro, chocolate, ovo, sumo, gelado, calor, quente, frio, limpo, sujo.

Domínio da LGP

Na correspondência da imagem verifica-se que o aluno consegue associar facilmente os gestos seleccionados para esta semana às imagens fornecidas, com a excepção de sumo. Também perante as imagens articula os gestos solicitados, menos o gesto de sumo. Usa espontaneamente praticamente todos os gestos seleccionados para esta semana.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 5ª semana.

Quadro 18: Resultado da avaliação em LGP na 5ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
ovo	X			X			X		
chocolate	X			X			X		
sumo		X			X				X
gelado	X			X			X		
faca	X			X			X		
garfo	X			X			X		
colher	X			X			X		
prato	X			X			X		
copo	X			X			X		
quente	X			X			X		
frio	X			X			X		
calor	X			X			X		
limpo	X			X			X		
sujo	X			X			X		
livro	X			X			X		
telefone	X			X			X		

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno só tem dificuldade em identificar e associar o gesto de sumo à imagem correspondente e articula os gestos quando solicitado. Usa espontaneamente 15 dos 16 gestos trabalhados.

Domínio da Língua Portuguesa

O aluno é capaz de associar as palavras escritas às imagens fornecidas com a excepção da palavra sumo. Reconhece globalmente as palavras escritas: ovo, chocolate, faca, copo, quente, limpo, livro e telefone assim como as lê em LGP. Não reconhece globalmente as palavras escritas: sumo, gelado, garfo, colher, prato, frio, calor, sujo e não as lê em LGP.

Realiza a leitura de frases com a ajuda de imagens associadas às palavras seleccionada para esta semana.

Faz a correspondência de todas as palavras em letra manuscrita e de imprensa com a respectiva imagem.

Perante frases em que tem de substituir a imagem pela palavra correcta ou escrever a palavra de acordo com o gesto indicado e a partir de uma lista fornecida, o aluno mostra dificuldades (hesitação) na selecção das palavras: faca, garfo, prato, quente, calor e não consegue seleccionar as palavras: sumo, colher, sujo.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em Português Escrito no final da 5ª semana.

Quadro 19: Resultado da avaliação em Português Escrito na 5ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
ovo	X			X			X			X		
chocolate	X			X			X					X
sumo			X			X			X			X
gelado	X					X	X					X
faca	X			X				X				X
garfo	X					X		X				X
colher	X					X			X			X
prato	X					X		X				X
copo	X			X			X					X
quente	X			X				X				X
frio	X					X	X					X
calor	X					X		X				X
limpo	X			X			X					X
sujo	X					X			X			X
livro	X			X			X			X		
telefone	X			X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 5ª semana, o aluno só não associava a palavra sumo ao gesto e à imagem. Reconhecia globalmente 8 das 16 palavras. Conseguia seleccionar e copiar 8 das palavras trabalhadas. Era capaz de escrever por solicitação em LGP apenas duas das 16 palavras trabalhadas (livro, ovo).

No teste de Língua Portuguesa verificava-se que o aluno era capaz de reproduzir de memória palavras já muito trabalhadas, assim como de seleccionar a palavra correcta de um conjunto de 3, para completar uma dada frase. O aluno era capaz de seleccionar a

palavra correcta de um conjunto de várias, para completar uma frase em que tem de substituir uma imagem pela palavra correspondente. Era ainda capaz de realizar a divisão silábica de algumas palavras já muito trabalhadas quer na sala de aula, quer no apoio individual.

4.3.6 Planificação da Intervenção e Avaliação da 6ª semana

Quadro 20: Planificação da 6ª Semana

Vocabulário específico a trabalhar: Maçã; laranja; pêra; banana; peixe; coelho; galinha; cavalo; vaca; porco; pato; ovelha; borboleta; saltar; grande; pequeno. pássaro, árvore, flor, porta, pão, manteiga, copo, garfo, faca, colher, prato, telefone, livro, chocolate, ovo, sumo, gelado, calor, quente, frio, limpo, sujo;

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de lotó de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.

<p>Compreensão da Escrita</p>	<p>Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos</p> <p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de loto de associar gestos/desenhos a palavras.</p>	<p>Grelhas com as palavras e as imagens.</p> <p>Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	<p>Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno).</p>
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem.</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de 3 ou várias palavras fornecido).</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho.</p>

4.3.6.1 Breve descrição da intervenção na 6ª semana

Nesta semana para além dos gestos, imagens e gestos novos que foram trabalhados, foi revisto vocabulário anteriormente abordado. As palavras foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial nas 4 sessões realizadas. Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice 29) com imagens e palavras a trabalhar que o aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. As palavras e as imagens foram introduzidas uma a uma pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, a formadora entregou ao aluno um cartão com as imagens (apêndice 30) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

De seguida o aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com o cartão com as palavras a trabalhar (apêndice 31). O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens.

O aluno fez um trabalho de ligação/correspondência de imagens/gestos com as palavras em letra de imprensa (apêndice 32).

O aluno fez leitura de frases com o apoio de imagens (Apêndice 33) e depois completou frases (com o apoio de imagens) com palavras em falta que teve de seleccionar de palavras fornecidas (apêndice 34). O aluno também fez o mesmo exercício e completou frases sem o apoio de imagens, com vocabulário da semana anterior, que foi novamente revisto e (apêndice 35). No final da semana o aluno fez ainda leitura de frases (sem o apoio de imagens) com vocabulário novo trabalhado esta semana (apêndice 36).

4.3.6.2 Avaliação dos resultados da 6ª semana de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: Maçã; laranja; pêra; banana; peixe; coelho; galinha; cavalo; vaca; porco; pato; ovelha; borboleta; saltar; grande; pequeno.

Domínio da LGP

O aluno consegue associar os gestos seleccionados para esta semana às imagens fornecidas, com alguma facilidade, com a excepção de vaca e ovelha que inicialmente desconhecia o gesto. Também perante as imagens expressa com facilidade todos os

gestos solicitados, com alguma hesitação vaca e ovelha. Utiliza espontaneamente os gestos de maçã, laranja, banana, peixe, saltar, pequeno e grande.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 6ª semana.

Quadro 21: Resultado da avaliação em LGP na 6ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
maçã	X			X			X		
laranja	X			X			X		
pêra	X			X					X
banana	X			X			X		
peixe	X			X			X		
coelho	X			X					X
galinha	X			X					X
cavalo	X			X					X
vaca			X		X				X
porco	X			X					X
ovelha			X		X				X
borboleta	X			X					X
pato	X			X					X
saltar	X			X			X		
pequeno	X			X			X		
grande	X			X			X		

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 6ª semana, o aluno identifica e associa 14 dos gestos trabalhados às imagens correspondentes e articula esses mesmos gestos quando solicitado, tendo dificuldade nos gestos referentes a vaca e ovelha. Só se verifica o uso espontâneo de apenas 7 dos gestos.

Domínio da Língua Portuguesa

O aluno é capaz de associar com facilidade quase todas as palavras escritas às imagens ou gestos fornecidas, com hesitação a palavra galinha e não associa ou faz com dificuldade as palavras coelho, cavalo, ovelha e borboleta. Tem dificuldade em reconhecer globalmente as palavras escritas: pêra, galinha, e não reconhece as palavras: coelho, cavalo, vaca, ovelha e borboleta.

Realiza a leitura de frases com a ajuda de imagens associadas às palavras seleccionadas para esta semana.

Faz a correspondência de quase todas as palavras em letra manuscrita e de imprensa com a respectiva imagem, apresentando dificuldade nas palavras: coelho, cavalo, ovelha e borboleta.

Perante frases em que tem de substituir a imagem pela palavra correcta ou escrever a palavra de acordo com o gesto indicado e a partir de uma lista fornecida, o aluno mostra dificuldades (hesitação) na selecção das palavras: coelho, cavalo e ovelha. Não conseguiu seleccionar da lista a palavra borboleta. É capaz de escrever por solicitação em LGP as palavras: maçã, banana, porco.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em Português Escrito no final da 6ª semana.

Quadro 22: Resultado da avaliação em Português Escrito na 6ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
maçã	X			X			X			X		
laranja	X			X			X					X
pêra	X				X		X					X
banana	X			X			X			X		
peixe	X			X			X					X
coelho			X			X		X				X
galinha		X			X		X					X
cavalo			X			X		X				X
vaca	X					X	X					X
porco	X			X			X			X		
ovelha			X			X		X				X
borboleta			X			X			X			X
pato	X			X			X					X
saltar	X			X								X
pequeno	X			X			X					X
grande	X			X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 6ª semana, o aluno associava apenas 11 das palavras escritas trabalhadas a um gesto e a uma imagem e reconhecia globalmente 9 das 16

palavras. Também conseguia seleccionar e copiar adequadamente 11 das palavras às imagens a partir de uma pequena lista fornecida. Apenas conseguia reproduzir de memória 3 dessas palavras escritas.

4.3.7 Planificação da Intervenção e Avaliação da 7ª e 8ª semanas

Quadro 23: Planificação da 7ª e 8ª Semanas

Vocabulário específico a trabalhar: Barco, avião, mota, bicicleta, comboio, pentear, lavar os dentes, meu, teu, em cima, debaixo, correr, cair, nadar, subir, descer.

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de loto de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial.
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.

<p>Compreensão da Escrita</p>	<p>Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos</p> <p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de loto de associar gestos/desenhos a palavras.</p>	<p>Grelhas com as palavras e as imagens.</p> <p>Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	<p>Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno).</p>
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>O docente de E. Especial dá ao aluno uma folha com as palavras escritas em letra de imprensa e também manuscrita que o aluno deverá fazer a correspondência, ligando-as à respectiva imagem.</p> <p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial ou a formadora de LGP dá ao aluno uma folha com frases (sem o apoio de imagens), com palavras em falta, que deverá completar. À medida que o aluno lê em LGP as frases, o docente de E. Especial ou a formadora de LGP faz o gesto da palavra em falta. O aluno deverá seleccionar e escrever a palavra em falta de um conjunto de várias palavras fornecido.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho.</p>

4.3.7.1 Breve descrição da intervenção na 7ª e 8ª semanas

No início da sétima semana, o aluno fez revisão de palavras já trabalhadas através da leitura de frases sem o auxílio de imagens (apêndice 36). Os novos gestos e palavras destas duas semanas, foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial durante as 6 sessões realizadas.

Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice 37) com imagens e palavras a trabalhar que o aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. As palavras e as imagens foram introduzidas uma a uma pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, a formadora entregou ao aluno um cartão com as imagens (apêndice 38) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

De seguida o aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com o cartão com as palavras a trabalhar (apêndice 39). O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens.

O aluno fez um trabalho de ligação/correspondência de imagens/gestos com as palavras em letra de imprensa (apêndice 40).

O aluno fez leitura de frases com o apoio de imagens (Apêndice 41) e depois completou frases (com o apoio de imagens) com palavras em falta que teve de seleccionar de uma lista de palavras fornecida (apêndice 42). O aluno também fez o mesmo exercício mas sem o apoio de imagens (apêndice 43). Durante estas semanas foi pedido ao aluno para escrever de memória algumas palavras, por solicitação em LGP (apêndice 44). No final da oitava semana o aluno fez um teste de Língua Portuguesa com aplicação de vocabulário já trabalhado (apêndice 45).

4.3.7.2 Avaliação dos resultados da 7ª e 8ª semanas de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: Barco, avião, mota, bicicleta, comboio, pentear, lavar os dentes, meu, teu, em cima, debaixo, correr, cair, nadar, subir, descer.

Domínio da LGP

O aluno associa facilmente todos os gestos seleccionados às imagens fornecidas. Perante as imagens expressa com facilidade todos os gestos solicitados. Utiliza espontaneamente os gestos de correr, cair, lavar os dentes.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 8ª semana.

Quadro 24: Resultado da avaliação em LGP na 8ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
barco	X			X					X
mota	X			X					X
comboio	X			X					X
bicicleta	X			X					X
avião	X			X					X
nadar	X			X			X		
correr	X			X			X		
subir	X			X					X
descer	X			X					X
cair	X			X			X		
lavar os dentes	X			X			X		
pentear	X			X					X
meu	X			X					X
teu	X			X					X
em cima	X			X					X
debaixo	X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno identifica e associa todos os gestos trabalhados às imagens correspondentes e articula o gesto quando solicitado. No entanto, só se verificou o uso espontâneo de apenas 4 desses gestos.

Domínio da Língua Portuguesa

Durante estas duas semanas o aluno consolidou a associação das palavras escritas às imagens ou gestos fornecidos. No entanto demonstrou dificuldade em associar as

palavras: barco, comboio, bicicleta, em cima, debaixo. Não conseguiu associar as palavras subir e descer.

Tem dificuldade em reconhecer globalmente as palavras escritas: comboio, descer, meu, em cima e debaixo. Não reconhece globalmente as palavras: bicicleta, subir.

Realiza a leitura de frases com a ajuda de imagens associadas às palavras seleccionadas para esta semana.

Perante frases em que tem de substituir a imagem pela palavra correcta ou escrever a palavra de acordo com o gesto indicado e a partir de uma lista fornecida, o aluno mostra dificuldades (hesitação) na selecção das palavras: comboio, bicicleta, descer. Não é capaz de escrever por solicitação em LGP as palavras seleccionadas e a maioria surgiu com erros ou omissões de letras. Ex: nader (em vez de nadar), avia (avião), mata (mota), cai, cari (cair).

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em Português Escrito no final da 8ª semana.

Quadro 25: Resultado da avaliação em Português Escrito na 8ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
barco	X			X			X					X
mota	X			X			X					X
comboio			X		X			X				X
bicicleta			X			X		X				X
avião	X			X			X					X
nadar	X			X			X					X
correr	X			X			X					X
subir			X			X	X					X
descer			X		X			X				X
cair	X			X			X					X
lavar os dentes	X			X			X					X
pentear	X			X			X					X
meu	X				X				X			X
teu	X			X			X					X
em cima		X			X		X					X
debaixo		X			X		X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 8ª semana o aluno associa 9 palavras escritas a um gesto e a uma imagem fornecidos e 3 com dificuldade. Reconhece globalmente 9 das 16 palavras escritas, lendo-as em LGP. Selecciona e escreve 12 palavras adequadamente a partir de uma lista fornecida mas não consegue escrever de memória nenhuma das palavras trabalhadas.

No teste de língua portuguesa o aluno conseguiu seleccionar e copiar adequadamente as palavras de um texto para completar frases com lacunas. Conseguiu escolher e seleccionar as palavras que ficavam bem em frases, de um conjunto de hipóteses.

É capaz de pôr por ordem algumas frases simples desordenadas.

O aluno apresenta uma diferença notória entre os progressos em LGP e em LPE. Associa com mais facilidade os gestos a imagens do que a palavras escritas e é capaz de articular com mais facilidade gestos por solicitação do que escrever palavras de memória por solicitação em LGP.

4.3.8 Planificação da Intervenção e Avaliação da 9ª e 10ª semana

Quadro 26: Planificação da 9ª e 8ª Semanas

Vocabulário específico a trabalhar: dentro, desenhar, contar, escrever, amigos, trabalhar, cozinhar, contente, triste, zangado, brincar, professora, tesoura, cola, ler, pintar.

Domínios	Objectivos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Forma da avaliação
Compreensão da LGP	Identificar e associar o gesto à imagem Rever os gestos da semana anterior.	O docente de E. Especial ou a formadora de LGP mostra as imagens uma a uma e realiza o gesto. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece ao aluno uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar. O aluno tem de fazer pares com as imagens e palavras fornecidas uma a uma pelo professor. O docente de E. Especial ou a formadora de LGP fornece uma grelha com as imagens e palavras a trabalhar, faz um gesto e o aluno tem de identificar a imagem ou a palavra correspondente.	Grelhas com imagens e palavras. Jogo de loto de imagens e palavras. Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação directa pela formadora de LGP e/ou docente de E. Especial.
Expressão da LGP	Articular/utilizar os gestos correspondentes por solicitação e espontaneamente	O docente de E. Especial mostra imagens perante as quais o aluno deverá realizar o gesto correspondente. Dramatização de situações do dia a dia. Conversas sobre situações do dia a dia usando os vocábulos em LGP.	Cartões individuais com as imagens e as palavras a trabalhar na semana.	Observação da interacção com formadora de LGP, docente de E. Especial e colegas de sala.

<p>Compreensão da Escrita</p>	<p>Associar a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos</p> <p>Reconhecer globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP.</p> <p>Rever as palavras da semana anterior</p>	<p>O docente de E. Especial mostra uma imagem e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a palavra correspondente numa grelha fornecida com várias palavras.</p> <p>O docente de E. Especial mostra uma palavra e o aluno deverá realizar o gesto correspondente e encontrar a imagem correspondente, numa grelha fornecida com várias imagens.</p> <p>Realizar jogos de lotó de associar gestos/desenhos a palavras.</p>	<p>Grelhas com as palavras e as imagens.</p> <p>Cartões com as palavras e as imagens impressas individualmente.</p>	<p>Jogo com diálogo a pares (formadora de LGP ou docente de E.Especial/aluno).</p>
<p>Produção Escrita</p>	<p>Seleccionar e escrever palavras adequadas a partir de uma lista fornecida.</p> <p>Escrever palavras a partir da solicitação em LGP.</p> <p>Rever as palavras que já sabe escrever</p>	<p>Completar frases (com o apoio de imagens) com a palavra em falta que deverá seleccionar de um conjunto de várias palavras.</p>	<p>Fichas de trabalho</p>	<p>Observação da realização das fichas de trabalho.</p>

4.3.8.1 Breve descrição da intervenção na 9ª e 10ª semanas

O trabalho foi desenvolvido de acordo com a planificação. As palavras foram introduzidas pela formadora de LGP e trabalhadas pelo docente de E. Especial nas 6 sessões realizadas.

Foi entregue ao aluno uma grelha (apêndice 46) com imagens e palavras a trabalhar que o aluno pode levar para casa, de modo a poder “estudar” e ter facilmente acesso ao material. As palavras e as imagens foram introduzidas uma a uma pela formadora de LGP, que fez o gesto correspondente e o aluno imitou, repetindo o gesto.

Depois de o aluno ter tido um tempo para observar as imagens e as palavras, a formadora entregou ao aluno um cartão com as imagens (apêndice 47) e o aluno apontou para a imagem correspondente à medida que a formadora fazia um gesto.

De seguida o aluno fez o gesto correspondente à imagem que o docente de E. Especial mostrou aleatoriamente. O mesmo sucedeu com o cartão com as palavras a trabalhar (apêndice 48). O aluno depois de fazer correspondência das imagens com o gesto e das palavras com o gesto, teve de fazer correspondência das imagens com as palavras e das palavras com as imagens. Na revisão de palavras já trabalhadas, o aluno escreveu palavras por solicitação em LGP (apêndice 49).

O aluno fez um trabalho de ligação/correspondência de imagens/gestos novas com as palavras em letra de imprensa (apêndice 50).

O aluno durante estas duas semanas fez leitura de frases com o apoio de imagens (apêndice 51) e completou frases (com o apoio de imagens) com palavras em falta que teve de seleccionar de uma lista de palavras fornecida (apêndice 52).

4.3.8.2 Avaliação dos resultados da 9ª e 10ª semanas de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: dentro, desenhar, contar, escrever, amigos, trabalhar, cozinhar, contente, triste, zangado, brincar, professora, tesoura, cola, ler, pintar.

Domínio da LGP

O aluno inicialmente teve dificuldade em identificar e associar os gestos: professora, pintar, contar, cola, dentro, escrever, desenhar, trabalhar, cozinhar, às imagens fornecidas. No final da décima semana já não apresentou dificuldades em nenhuma das associações. No final da 10ª semana, perante as imagens o aluno expressa com facilidade todos os gestos solicitados. Utiliza espontaneamente os gestos: contar, trabalhar, brincar, ler, amigos e contente.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 10ª semana.

Quadro 27: Resultado da avaliação em LGP na 10ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
dentro	X			X					X
desenhar	X			X					X
contar	X			X			X		
escrever	X			X					X
trabalhar	X			X			X		
cozinhar	X			X					X
brincar	X			X			X		
pintar	X			X					X
ler	X			X			X		
amigos	X			X			X		
triste	X			X					X
contente	X			X			X		
zangado	X			X					X
cola	X			X					X
tesoura	X			X					X
professora	X			X					X

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como o quadro anterior mostra, o aluno identifica e associa todos os gestos trabalhados às imagens correspondentes e articula o gesto quando solicitado. No entanto só se verificou o uso espontâneo de 6 dos 16 gestos trabalhados.

Domínio da Língua Portuguesa

Durante estas duas semanas o aluno demonstrou pouca concentração nos momentos de apoio. Mostrou dificuldades em associar as palavras: contar, cozinhar, pintar e tesoura às imagens fornecidas. Não conseguiu associar as palavras: dentro, desenhar, triste às imagens.

Reconhece globalmente apenas as palavras escritas: amigos, contente, cola, e faz com alguma hesitação o reconhecimento das palavras: cozinhar e zangado. Se for dada em dactilografia a sílaba inicial da palavra em falta, o aluno é capaz de identificar expressar o gesto correspondente de um maior número de palavras.

O aluno é capaz de realizar a leitura de frases com a ajuda de imagens associadas às palavras seleccionadas para esta semana.

Perante frases em que teve de escrever por baixo da imagem, a palavra correcta em falta a partir de uma lista de palavras fornecida, o aluno não conseguiu seleccionar as palavras: dentro, desenhar, cozinhar, pintar, triste e zangado.

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em Português Escrito no final da 10ª semana.

Quadro 28: Resultado da avaliação em Português Escrito na 10ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
dentro			X			X			X			NP
desenhar			X			X			X			NP
contar		X				X	X					NP
escrever	X					X	X					NP
trabalhar	X					X	X					NP
cozinhar		X			X				X			NP
brincar	X					X	X					NP
pintar		X				X			X			NP
ler	X					X	X					NP
amigos	X			X			X					NP
triste			X			X			X			NP
contente	X					X	X					NP
zangado	X				X		X					NP
cola	X			X			X					NP
tesoura		X				X		X				NP
professora	X					X	X					NP

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, no final da 10ª semana, das 16 palavras trabalhadas, o aluno associava 9 palavras escritas a um gesto e a uma imagem fornecidos e 4 com alguma dificuldade ou insegurança. Reconhecia globalmente apenas 2 palavras escritas, lendo-as em LGP.

Era capaz de seleccionar e escrever 11 palavras adequadamente a partir de uma lista fornecida e com o apoio de imagens.

Nestas semanas, dada a dificuldade em reconhecer globalmente as palavras, não foi pedido que o aluno escrevesse de memória as palavras novas introduzidas.

4.3.9.1 Breve descrição da 11ª semana de intervenção

Durante esta semana, não foi feita uma planificação de introdução de novos gestos/imagens e palavras. Foi revisto e trabalhado durante 3 sessões algum vocabulário em que o aluno demonstrava mais dificuldade nas semanas anteriores.

4.3.9.2 Avaliação dos resultados da 11ª semana de intervenção

Palavras/Gestos trabalhados: dentro, desenhar, contar, escrever, trabalhar, cozinhar, brincar, pintar, ler, amigos, triste, contente, zangado, cola, tesoura, professora, borboleta, ovelha, barco, grande, cavalo, em cima, coelho, debaixo, pequeno, comboio, bicicleta.

Domínio da LGP

No quadro seguinte, apresentamos os resultados da avaliação em LGP no final da 11ª semana.

Quadro 29: Resultado da avaliação em LGP na 11ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão			Expressão					
	Identifica e associa o gesto à imagem			Articula o gesto quando solicitado			Usa o gesto espontaneamente		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
dentro	X			X					NV
desenhar	X			X					NV
contar	X			X					NV
escrever	X			X					NV
trabalhar	X			X					NV
Cozinhar	X			X					NV
Brincar	X			X					NV
pintar	X			X					NV
ler	X			X					NV
amigos	X			X					NV
triste	X			X					NV
contente	X			X					NV
zangado	X			X					NV
cola	X			X					NV
tesoura	X			X					NV
professora	X			X					NV
Borboleta	X			X					NV
ovelha	X			X					NV
barco	X			X					NV
grande	X			X					NV
cavalo	X			X					NV
Em cima	X			X					NV
coelho	X			X					NV
debaixo	X			X					NV
pequeno	X			X					NV
comboio	X			X					NV
bicicleta	X			X					NV

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NV (não verificado)

Como o quadro mostra, o aluno identifica e associa todos os 27 gestos às imagens com facilidade assim como os articula quando solicitado. Não foi verificado o uso espontâneo dos gestos revistos.

Domínio da Língua Portuguesa

No quadro seguinte apresentamos os resultados da avaliação em Português Escrito no final da 11ª semana.

Quadro 30: Resultado da avaliação em Português Escrito na 11ª semana de intervenção

Palavras/Gestos seleccionados	Compreensão da Escrita (Leitura global)						Produção Escrita					
	Associa a palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos			Reconhece globalmente a palavra escrita, lendo-a em LGP			Selecciona e escreve palavras adequadas a partir de uma lista fornecida			Escreve palavras a partir da solicitação em LGP		
	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF	F	FCD	NF
dentro			X			X	X					NP
desenhar			X			X	X					NP
contar			X	X			X					NP
escrever			X			X			X			NP
trabalhar	X					X			X			NP
Cozinhar			X			X			X			NP
Brincar			X	X					X			NP
pintar	X					X	X					NP
ler			X	X					X			NP
amigos			X	X					X			NP
triste			X	X			X					NP
contente			X	X					X			NP
zangado			X	X					X			NP
cola			X	X					X			NP
tesoura			X			X	X					NP
professora			X	X					X			NP
Borboleta	X			X					X			NP
ovelha	X			X					X			NP
barco	X			X					X			NP
grande	X			X					X			NP
cavalo	X			X					X			NP
Em cima	X			X					X			NP
coelho	X			X			X		X			NP
debaixo	X			X			X		X			NP
pequeno	X			X					X			NP
comboio	X			X					X			NP
bicicleta	X					X			X			NP

Legenda: F (faz); FCD (faz com dificuldade); NF (não faz); NP (não foi pedido)

Como se pode verificar, o aluno foi capaz de associar 13 palavras às imagens correspondentes. Durante esta semana, foi capaz de reconhecer globalmente e ler em LGP 20 palavras escritas.

Perante frases em que teve de escrever por baixo da imagem, a palavra correcta em falta a partir de uma lista de palavras fornecida, o Hugo já conseguiu seleccionar as palavras: tesoura, pinta, dentro, desenha, conta, triste, coelho e debaixo, embora com alguma hesitação e insegurança. Não foi pedido ao aluno para escrever as palavras de memória.

PARTE V - AVALIAÇÃO FINAL DO PROJECTO

O “Hugo” é um aluno que se enquadra dentro do grupo de crianças surdas oriundas de famílias ouvintes, que chegam à escola sem uma língua desenvolvida, seja ela a gestual ou a oral/escrita. Este aluno tem agravante de ter sido aparelhado tardiamente (com 11 anos) e só desde a sua chegada a Portugal (este ano lectivo) estar a receber apoio do ensino especial, nomeadamente a nível da língua gestual.

A partir desta realidade, identificámos o problema, o qual pode ser sintetizado da seguinte forma: como elaborar e desenvolver um plano de intervenção com uma criança surda sem linguagem, de forma a garantir a possibilidade de comunicação eficaz em LGP e, em simultâneo, a aprendizagem da leitura e da escrita em português?

Após a revisão da literatura e a caracterização do contexto e do aluno, foi possível especificar melhor o problema, antevendo já uma solução, pelo que colocámos a seguinte questão, orientadora do trabalho: o desenvolvimento sistematizado de um plano articulado de aprendizagem de LGP e de iniciação à leitura e à escrita em Português, realizado no âmbito de uma Escola de Referência de Ensino Bilingue para alunos surdos em colaboração com a formadora de LGP, contribuirá para melhorar as interações e a possibilidade de ensino formal de uma criança de 11 anos sem acesso anterior a um código linguístico?

Na sequência desta questão orientadora, definimos os objectivos do projecto e as competências a desenvolver com o aluno em LGP e LPE.

A partir desses objectivos e da definição das competências a desenvolver, elaborámos um programa sistematizado de ensino e de aprendizagem, articulando a introdução e ensino sistematizado da LGP (em colaboração com a formadora surda de LGP) com a iniciação à LPE. Tendo em conta que a linguagem escrita é, para os alunos surdos, a aprendizagem de uma segunda língua, esta iniciação foi planeada, na fase em que decorreu o projecto, apenas a nível do reconhecimento global de palavras escritas, de forma a garantir o estabelecimento da relação palavra escrita/significado, antes de iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita (processo de decifração e desenvolvimento da compreensão e produção textual).

O projecto, como vimos, decorreu ao longo de 11 semanas, tendo sido objecto de uma planificação geral a longo prazo em LGP e LPE e de planificações semanais específicas.

O gráfico na página seguinte mostra os resultados da avaliação da intervenção por semana por comportamentos observáveis.

Como se pode concluir pela leitura do gráfico o aluno demonstrou uma maior rapidez na compreensão e reprodução dos gestos, em comparação com a capacidade de reconhecer globalmente e escrever as palavras correspondentes. Esta constatação está de acordo com todos os estudos referidos na Parte I deste trabalho, que afirmam ser a língua gestual a língua natural dos surdos, mesmo daqueles que provém de famílias ouvintes.

Com efeito, é possível verificar que a “identificação e associação do gesto à imagem” e a “produção do gesto quando solicitado” são os dois comportamentos que mantêm uma média de sucessos semelhante ao longo das semanas de intervenção⁴. O “uso espontâneo do gesto”, por sua vez, parece mostrar tendência a diminuir, mas esta constatação pode ser devida ao facto de as palavras introduzidas nas primeiras semanas serem as mais necessárias ao quotidiano e, por isso, de uso mais frequente.

Em contrapartida, o sucesso nos comportamentos relacionados com a LPE mostra tendência a diminuir à medida que aumenta o número de palavras escritas introduzidas, o que nos parece relacionar-se com a maior dificuldade da LPE para os alunos surdos, não esquecendo, porém, que o reconhecimento global de palavras escritas que antecede a aprendizagem da leitura depende exclusivamente da memória visual e que esta tem limites.

Nos itens relacionados com a LPE, é possível verificar ainda que o reconhecimento global de palavras escritas a partir do gesto em LGP fornecido pelo adulto (“associação da palavra escrita a um gesto e a uma imagem fornecidos”) tem um maior número de sucessos que o “reconhecimento global da palavra escrita, lendo-a em LGP”. Este resultado parece-nos estar relacionado com o facto de a identificação de palavras escritas a partir da leitura (em LGP) de outrem ser mais fácil do que a leitura (em LGP) pelo próprio, uma vez que funciona quase como um processo de escolha múltipla.

⁴ A comparação não pode ser feita de forma linear, mas apenas aproximada, uma vez que o número de palavras novas introduzidas não foi o mesmo em cada uma das semanas.

Número de gestos ou palavras

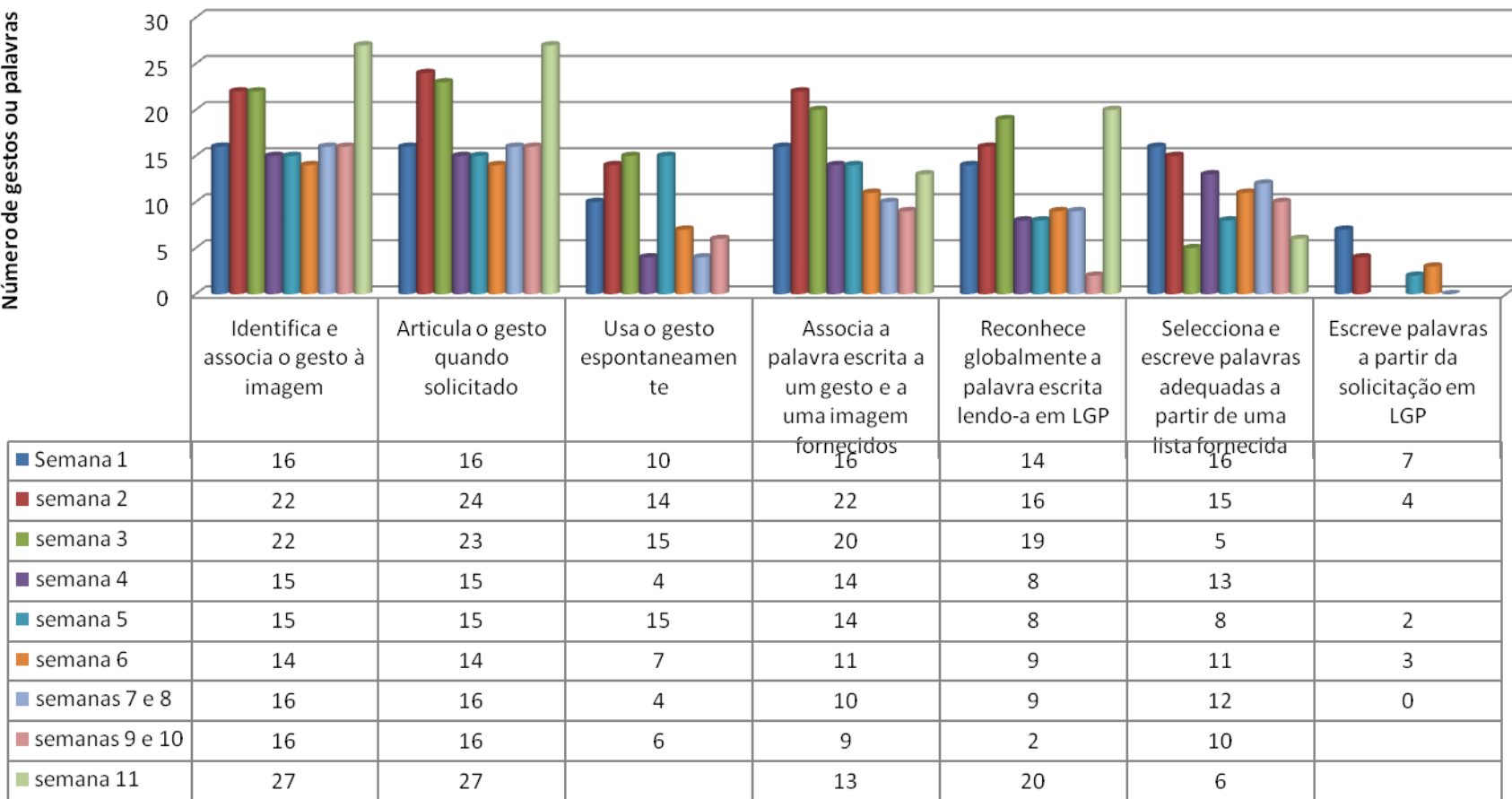


Gráfico 1: Resultados da avaliação da Intervenção por comportamentos observáveis

Os dois últimos itens, referentes à produção escrita, são os que alcançam resultados mais baixos ao longo das semanas (não tendo mesmo sido pedidos em algumas semanas), o que decorre da dificuldade acrescida característica desta dimensão linguística, já que a produção escrita envolve o recurso aos conhecimentos de leitura e, no caso, aos conhecimentos em LGP.

O gráfico seguinte mostra o número de gestos e palavras escritas aprendidas de um total de 119 introduzidas e trabalhadas ao longo de 11 semanas de intervenção.

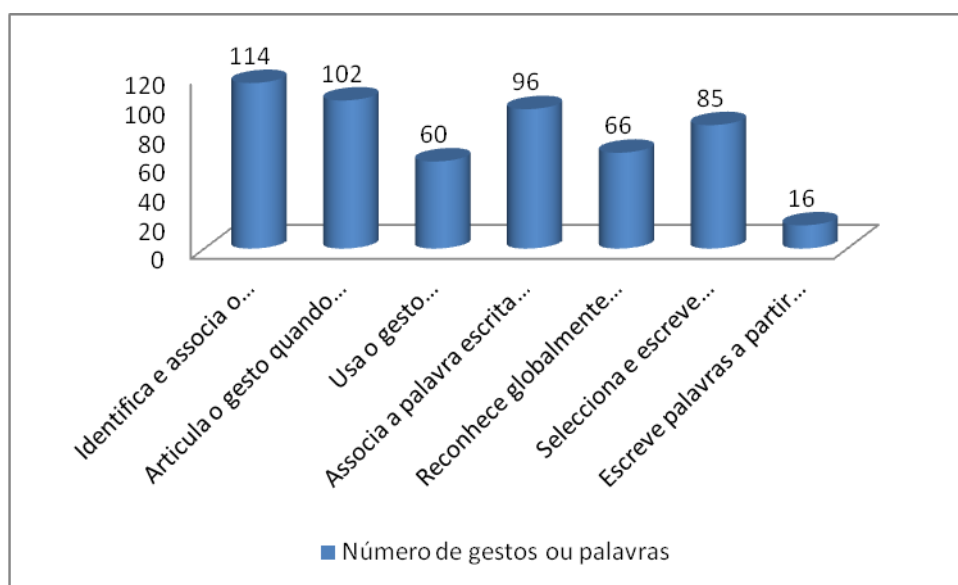


Gráfico 2: Número total de gestos e palavras escritas aprendidos

Como se pode verificar, há mais palavras aprendidas em LGP que por escrito. A nível da LGP, o uso espontâneo revela níveis mais baixos, mas tal pode dever-se ao facto de, nas sessões, esses gestos não terem sido necessários. A nível da linguagem escrita, verifica-se que os resultados melhoram quando lhe é fornecido um gesto, tendo apenas que o associar com a imagem e pioram quando se torna necessário evocar a palavra escrita.

Assim, no que se refere à primeira competência que pretendíamos desenvolver com o aluno durante este projecto de intervenção (compreender e usar LGP, adquirindo o léxico básico e as estruturas sintácticas mais frequentes e de que necessita para interagir), parece possível concluir que o aluno teve a oportunidade de aprender um vasto leque de gestos que foram introduzidos de uma forma sistemática com a colaboração da formadora de LGP surda, mas procurando não perder de vista a relação desses gestos com o contexto e as situações quotidianas.

Com efeito, verificou-se uma grande capacidade de memorização dos gestos introduzidos ao longo das 11 semanas de intervenção. De um total de 119 gestos o aluno conseguiu identificar e associar 114 gestos a imagens fornecidas e, quando solicitado, articulou 102 dos gestos trabalhados.

Como vimos antes, porém, o seu nível de compreensão dos gestos e de articulação quando solicitado é superior em comparação com a capacidade de expressão espontânea. Apesar das muitas circunstâncias de interacção com formadores surdos e com outros colegas surdos, apenas foi possível verificar o uso espontâneo de 60 desses gestos. No futuro, deveremos proporcionar mais situações comunicativas de modo a assegurar a aplicação dos gestos trabalhados em contextos comunicativos significativos para o aluno. Segundo Vygotsky (1997) o conhecimento não se constrói apenas pela acção da pessoa sobre a realidade, mas também e sobretudo através da qualidade das interacções que desenvolve com os outros que o rodeiam. É através da interacção que a criança interioriza a linguagem e se constrói como ser social (Geraldi, 1996).

As aprendizagens do aluno em LGP contribuíram não só para melhorar as interacções dentro do seio familiar como também no contexto escolar no modo de se relacionar e comunicar quer com os professores, quer com os restantes colegas surdos. A mãe, nomeadamente, refere que o filho

“dantes ele sabia escrever mas não conhecia as coisas, não sabia identificar as coisas. Agora ela já conhece o nome dos frutos. Quando ele chega lá a casa, nós estamos com um fruto... ele diz o nome do fruto em língua gestual. Ele explica o nome dos frutos.”

Para efeitos de avaliação final do projecto em LGP, comparámos ainda, com a ajuda da formadora de LGP, dois vídeos onde o “Hugo” tentava transmitir uma mensagem em contexto de grande grupo. Esta comparação permite confirmar os dados recolhidos e anteriormente apresentados, uma vez que mostra bem a evolução do aluno na forma como se expressa em LGP.

No primeiro vídeo, feito em Novembro, por altura do S. Martinho, o aluno tentava recontar a lenda de S. Martinho. Verifica-se que a sua comunicação estava em fase inicial. O aluno tinha necessidade de olhar para as imagens que continham a sequência da lenda, expressava-se com 1 ou dois gestos por imagem e com muita ajuda da formadora de LGP.

No segundo vídeo, feito no dia da criança, em Junho, depois de terem sido trabalhados, em pequenos grupos, os Direitos da Criança, o “Hugo” fala para o grande grupo sobre

dois desses Direitos, verificando-se uma evolução notável na forma como se expressa e comunica, nomeadamente uma maior riqueza de vocabulário e estruturas frásicas completas e correctas, não se limitando a gestos isolados.

Na sua avaliação final, a formadora de LGP refere que o “Hugo” gradualmente foi aprendendo a língua, imitando e copiando os gestos através da interacção diária com a formadora, com os outros adultos e colegas, tanto nos momentos de sala de aula como nos tempos de apoio individualizado e noutros espaços como o recreio e a cantina. Refere que aluno tem vindo a desenvolver a competência de representar pessoas, objectos, acontecimentos e sentimentos através de gestos e expressões da LGP. Já compreende mensagens simples transmitidas em LGP e é capaz de associar os gestos a imagens relacionadas com objectos, animais e acções de uso corrente. Recebe e compreende mensagens simples com significado literal e implícito na língua gestual.

É um aluno com uma boa memória visual, muito observador e concentrado tanto na realização das actividades como nos momentos de interacção pessoal. Capta com facilidade a informação, memorizando os gestos da LGP.

A nível global, podemos, pois, afirmar, que o “Hugo” tem mostrado muito empenho nas aprendizagens e quando questionado procura pistas visuais próximas que o possam ajudar a responder bem. Consegue compreender e participar em conversas em LGP sobre temas familiares do dia a dia. Em momentos de interacção na sala de aula e no recreio, tanto com os professores como com os colegas, verifica-se que o “Hugo” consegue aplicar e expressar grande parte do vocabulário seleccionado e outro que foi aprendendo ao longo de todo o ano lectivo.

Em termos de intervenção futura, importa pois continuar a usar do gesto, de modo a proporcionar o desenvolvimento global da criança, ou seja, o seu desenvolvimento linguístico, intelectual, social, académico, cultural, e acima de tudo garantir as condições para a construção de uma boa identidade própria (Gomes, 2010 :33).

Reconhece-se a importância da presença de adultos surdos no contexto educacional das crianças surdas, em primeiro lugar por serem falantes nativos de língua gestual, e depois por serem modelos não só de identificação linguística como também cultural, tanto para os alunos como para as suas famílias.

Em relação à Língua Portuguesa Escrita tínhamos definido como competência a desenvolver no aluno: reconhecer, identificar e reproduzir palavras de uso corrente e pequenas frases em português escrito.

Ao longo e no final das 11 semanas de intervenção, verifica-se que o ritmo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita é muito mais lento do que o observado na Língua Gestual Portuguesa. Com efeito, à medida que o número de palavras escritas aumenta, o aluno demonstra mais dificuldades na leitura (reconhecimento global) de palavras novas. Também a produção escrita tem tido um desenvolvimento lento, mas lembremo-nos que se trata de escrita de palavras a partir da evocação visual da palavra global.

Como vimos no gráfico 2, o aluno associa com alguma facilidade as palavras trabalhadas a uma imagem fornecida. De um total de 119 palavras conseguiu associar 96 a um gesto ou imagem. Na selecção e escrita de palavras adequadas a partir de uma lista fornecida, verificou-se que conseguiu seleccionar 85 dessas palavras, sendo mais fácil seleccionar, associando simultaneamente a uma imagem. Isto é visível no reconhecimento global das palavras escritas em que o aluno só conseguiu ler em LGP 66 do número total de palavras trabalhadas.

Através de uma análise das fichas de avaliação de Língua Portuguesa do aluno referentes ao 2º e 3º períodos do ano lectivo, elaboradas pela professora titular de turma com colaboração do docente de ensino especial, verifica-se que o aluno é capaz de escrever de memória palavras muito trabalhadas, na sala de aula e na sala de apoio. É capaz de fazer divisão silábica de algumas palavras referentes a vocabulário básico, muito trabalhado. O aluno também consegue escrever por ordem frases muito simples, apresentadas de forma desordenada. É capaz de identificar quem faz o quê, como e onde em frases muito simples.

De acordo com o relatório de avaliação final da terapeuta da fala, na escrita, o “Hugo” é agora capaz de identificar palavras muito frequentes e de reconhecer frases referentes a palavras trabalhadas em contexto fechado. Consegue escrever palavras muito exercitadas e de reproduzir algumas frases simples SVO, de memória. Em contexto próprio é capaz de preencher, por escrito, lacunas morfológicas de plural regular e de género. No entanto não aplica as regras funcionalmente.

O aluno mostra mais dificuldade em reconhecer a forma escrita, quando o vocabulário se relaciona com acções (verbos) ou termos mais abstractos como dentro, sujo.

Neste momento, o aluno já conhece e identifica bem o alfabeto gestual relacionado a configuração da mão com a forma escrita da letra. O facto de se lembrar de algumas palavras expressas em dactilologia, ajuda-o a escrever algumas. De acordo com alguns investigadores (Bouvet, D. 1989, Paul, P., Quigley, S. (1984), Paul, P., Bernhardt, E.,

Gramly, C. (1992) a escrita precoce e a dactilologia são dois recursos fundamentais para que a criança surda adquira conhecimentos relativos às especificidades próprias da língua escrita e que lhe irão possibilitar aceder à aprendizagem da leitura. Também Locke e Locke (1971) em estudos que desenvolveram com crianças surdas demonstraram que o recurso à dactilologia, enquanto representação com uma dimensão manual e/ou quinestésica, é importante para o acesso ao léxico e conseqüentemente à aprendizagem da leitura.

No que diz respeito a escrever palavras por solicitação em LGP, o aluno apenas consegue escrever um número muito reduzido de palavras escritas e algumas com omissões de letras. Nalgumas semanas, não foi pedido ao aluno a escrita de palavras por solicitação em LGP. No entanto e analisando as vezes em que a tarefa foi proposta, de um total de 97 palavras, o aluno conseguiu escrever 16 palavras (gráfico 2).

Podemos dizer que o objectivo de promover situações de iniciação à leitura e à escrita em articulação com o plano de intervenção em LGP, de forma a garantir o acesso ao significado e a favorecer a aprendizagem do português escrito só foi parcialmente atingido. Uma vez que o aluno manifestava alguma dificuldade no reconhecimento e leitura em LGP de palavras, as actividades desenvolvidas centraram-se essencialmente na identificação de gestos e palavras e na sua associação a palavras escritas.

No futuro, este é um domínio no qual será necessário investir. Com efeito, no final deste projecto, parece-nos que o “Hugo” compreendeu já que as palavras escritas têm significado e que são reproduzíveis em LGP. Garantida a apreensão da função da escrita, importa agora trabalhar o processo de decifração de forma sistemática e com recurso ao alfabeto manual, de modo a que seja possível avançar para a compreensão de pequenos textos.

A leitura e a escrita são dois aspectos que não podem ser descurados na educação dos surdos e cuja aprendizagem os professores devem encorajar e motivar. Para a criança surda, aprender uma segunda língua é segundo Krashen (1982), dominar a variante leitura/escrita da língua ouvinte da sociedade onde está inserida.

Analisados os resultados da intervenção ao nível do desenvolvimento de competências do “Hugo”, procuraremos agora aferir até que ponto os objectivos do Projecto foram alcançados.

No que concerne ao 1º objectivo, (desenvolver processos de articulação com a formadora de LGP que permitam a definição conjunta de um plano de acção ao nível da compreensão e uso do léxico básico e das estruturas sintácticas mais frequentes nesta

língua), pensamos que, como se foi referindo ao longo do trabalho, a articulação com a formadora de LGP foi essencial para o desenvolvimento do Projecto, conseguindo-se um nível de colaboração que em muito facilitou a desenvolvimento comunicativo do aluno. Com efeito, parece-nos fundamental aperfeiçoar e continuar a melhorar o trabalho de articulação entre o professor titular de turma, o docente de ensino especial e o formador de LGP de modo a que haja um trabalho de parceria bem estruturado e organizado.

Em relação ao 2º objectivo, (criar situações e desenvolver actividades que favoreçam a compreensão e uso em LGP dos vocábulos e estruturas mais frequentes necessários a uma interacção eficaz), os resultados antes enunciados parecem mostrar que este objectivo foi alcançado, uma vez que o “Hugo”, actualmente, consegue interagir em LGP com interlocutores que conheçam a língua e aumentou o nível de comunicação mesmo com interlocutores que não têm grande domínio de LGP, como a mãe e o tio. Devendo a criança surda ter a possibilidade de comunicar com os pais e familiares, através da língua a que realmente tem acesso de uma forma mais natural – a língua gestual - e sabendo que a mãe do aluno se encontra neste momento a iniciar também a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa, seria interessante no futuro observar e investigar de que modo esse aspecto está a melhorar ou não a interacção comunicativa com o filho.

No que se refere ao 3º objectivo (promover situações de iniciação à leitura e à escrita em articulação com o plano de intervenção em LGP, de forma a garantir o acesso ao significado e a favorecer a aprendizagem futura do português escrito), os resultados, não sendo tão favoráveis quanto os da LGP, permitem constatar que o aluno, neste momento, não só compreende que a escrita tem significado e que pode ser lida em LGP, como reconhece várias palavras escritas, podendo agora ser feito um trabalho mais sistemático a nível da decifração.

Como afirmava Amaral, em 2002, aprender a comunicar em duas línguas não só aumenta as capacidades linguísticas da criança, como também lhe proporciona um maior desenvolvimento cognitivo social e cultural. Para finalizar, gostaríamos de salientar que, para possibilitar um ensino de qualidade aos alunos surdos é necessária a elaboração de material de apoio pedagógico diversificado e específico para o ensino da LGP e da Língua Portuguesa como segunda língua, em articulação com os formadores de LGP, terapeutas da fala e outros técnicos integrados na equipa escolar da EREBAS e outras entidades de possível parceria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Afonso, C. *Reflexões sobre a surdez*. (2008) Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro p.74.

Ahlgren, I. (1994) *Sign Language as the first language*. In: I. Ahlgren & K. Hyltesntam (eds) *Bilingualism in deaf education*.(pp. 55- 60) Hamburg: Signum-Verlag.

Almeida, D. et al. (2009) *Educação Bilingue de Alunos Surdos Manual de Apoio à Prática* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.

Amaral, I. (1999) *Comunicação e Linguagem*. In Capa, A. e outros *A especificidade da criança surda* (pp. 37 – 47) Lisboa: Ministério da Educação.

Amaral, M. A. (2006) *Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas* In Bispo, M., Couto, A., Clara, M.C., Clara, L. *O gesto e a palavra I Antologia de textos sobre a surdez* (pp.109 – 150) Ed. Caminho. SA.

Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2005) *Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas*. In O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 107 – 117) Lisboa: Edições Afrontamento.

Amaral, M. A. (2002) *Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas – Estudo experimental de aplicação de um modelo bilingue*. Dissertação de Doutoramento.

Amorim (1998) Amorim, M. A. C. (1999) *O ensino do português como segunda língua para surdos: o campo semântico de ingerir*. Dissertação de Mestrado. Puc-Rio.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baptista, J. et al. (2010) *Programas de Português L2 para Alunos Surdos Ensino Básico e Secundário* DGIDC

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barker, C. & Prys J. S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Avon, England Matters Ltd.

Behares, L. (1990) Adquisición Inicial del Niño Sordo. In Actas del IX Congreso Internacional de La Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Campinas. SP. Agosto de 1990.

Bellugi, U., Van Hoek, K., Lillo Martin, D., O'Grady, L. (2002) "A aquisição de sintaxe e espaço nos surdos jovens que utilizam mímica e língua de sinais". In Mogford, K.; Bishop, D. (orgs.) *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, pp. 179-202.

Bloomfield, L. (1935) Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science* 2: 499-517.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bonvillian, J. ;Orlansky e Novak (1993) Early sign language acquisition and its relation to cognitive and motor development. In Kyle, J. & Woll, B. (ed) *An International Perspective in Sign Language*. London. Croom Helm. P. 110-125.

Bouvet, D. (1989) *La Parole de l'Enfant, Pour une Éducation Bilingue de l'Enfant Sourd*, Paris, Ed, PUF, pp.255-256, 287-296)

Bouvet, D. (1999) "Être sourd et lecteur", *Langage et Pratique*, nº 23, 47-54, Suisse.

Brito, L.F. (1992) *A intermediação da fala na escrita pelo surdo*. Abralín n.13 pp. 117-123.

Brito, L.F. (1993) *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem 2ª Edição* Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H.; Martins, M.; Morgado, M.; Estanqueiro, P., *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*, Dgicd 2008 Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000) *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chaumier, J. (1989) *Les techniques documentaires*.- Paris : P.U.F., Collection "Que Sais-je", nº 1419 Septembre 1989

Cohen, L. & Manion, L. (1998) *Research methods in education*. London: Routledge.

Coutinho, A. (1993) *Integração, surdez e angústia*. Revista da Casa Pia de Lisboa 12, p.48-49

Cox, M. & Assis-Peterson, A. (2001) *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras.

Cummins, J. (2001) *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* In Sprogforum Journal of Language and Culture Pedagogics Nr. 19 Fev. 2001 www.Iteachilearn.com/Cummins

Cummins, J. (1988). Review of K. Hakuta "Mirror of language: The debate on bilingualism." *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 74-75.

Cunha Coutinho (2003) M. D. M. *A mediação de esquemas na resolução de problemas de Matemática por estudantes surdos: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) UFRJ, Faculdade de Letras. Rio de Janeiro.

- Drasgow, E. (1993). Bilingual/Bicultural deaf education: In *Sign Language Studies*. (80): 243-266.
- Emmorey, K. (1993) Processing a dynamic visual-spatial language: psycholinguistic studies of American Sign Language. In *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 22 (2), 1993, pp. 153-185
- Estanqueiro, P. (2006) *Língua Gestual Portuguesa In O Gesto e a Palavra I Antologia de textos sobre a surdez* Coord. Bispo, M.; Couto, A.; Clara, M.C.; Clara, L. (2006) Editorial Caminho, SA, Lisboa.
- Esteves (1987) Esteves, A. J. (1987). A Investigação-Acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (4.^a ed.)
- Faria, S. P.(2001) Interface da língua brasileira de sinais – LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português como segunda língua para surdos. *Revista Pesquisa Lingüística* n.º 6. Brasília: LIV-UnB.
- Fernandes, E. (2003) *linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreira-Brito, L (1993) *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora.
- Fischer, S. (1973) *Verb Inflections in American Sign Language and their Acquisition by the Deaf Child*. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America [s.l., s.n.]
- Fishman, J. & Lovas, J. (1970). *Bilingual education in socio-linguistic perspective*. TESOL Quarterly, 4:215-222

Fletcher, P. & Garman, M. (1986) *Language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.

Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado das Letras.

Gesueli, Z. M. (1994) A criança surda e o processo de aquisição da escrita. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba, v.6, n.2, p.26-30

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997) *O Inquérito Teoria e Prática*. Celta Editora

Góes, M.C.R. (1999) *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados. p.13

Goldfeld, M. (2001) *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus Editora.

Goldin-Meadows, S. (1979) Structure in a manual communication system developed without a conventional language model: language without a helping hand. In Whitaker, H.; (Org.). *Neurolinguistics*. V.4 New York: Academic Press, pp. 125-209.

Goldin-Meadow, S. & Feldman, H. (1977) The development of language-like communication without a language model. *Science*, 197, 401-403.

Gomes, M. C. (2009) O Ensino do Português num contexto de Educação Bilingue. In *Gestos que falam...* Revista Diversidades nº25 Ano7 Julho, Agosto, Setembro 2009, Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

Gomes, M. C. (2010) *Lugares e Representações do Outro – A surdez como diferença*. Coleção Ciências da Educação, CIII/Livpsic.

Harmers, J & Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hocevar, S. O. et al. (1999) Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe. In: Skliar, C. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação 2v. p.83-94.

Hoffmeister, R.J. (1978) *Word order in the acquisition of ASL*. Ms. Bonston University.

Ingram, D. (1989) *First language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.

Jacobson, R. (1988), In Strong, M., *Language, Learning and Deafness*, Cambridge, Ed Cambridge University Press.

Johnson, R.; Scott, L. e Carol, E. (1989) *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington: Gallaudet University.

Ketele, J. De, Roegiers, X (1999) *Metodologia da recolha de dados-Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*, Lisboa, Instituto Piaget. P.22

Kozlowski, L. (2000) A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: Lacerda, C. B.; Nakamura, H.; Lima, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 84-102.

Kozlowski, L. (1995). O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. *Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, 7(2):147-156.

<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/espaco18/Reflexao03.pdf>

Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Ed. Pergamon Press.

Lenneberg, E.M. (1967) *Biological foundations of language*. New York. Wiley.

Lenneberg, E. M. (1964). The capacity for language acquisition. In Jerry Fodor & Jerrold Katz (eds.), *The structure of language* (pp. 579-603). Nova Iorque: Englewood Cliffs.

Lillo-Martin, D. (2008) Estudos de aquisição de língua de sinais: Passado, presente e futuro. In *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul.

Lima, D. M., Crisciotti, G., Lima, V. R., Vasconcelos, S. R., Faria, S. P. & Vasconcelos, R. G. (2003), *Educação Infantil – Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez. Saberes e Práticas da Inclusão 7*, 2ª Edição. Secretaria de Educação Especial Brasília: Ministério da Educação do Brasil

Locke, J., Locke, V., Deaf Children`s Phoetic Visual and Dactylic Coding in a Graphema Recall Task, In *Journal of Experimental Psychology*, n. 89, pp. 142-146.

Mackey, W. (2000) The Description of Bilingualism. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge.

Macnamara, J. (1967) The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. In *Journal of Sociological Issues*, 1967, 23(2).

Maestas & Moores, J. (1980). Early linguistic environment: interactions of deaf parents with their infants. *Sign Language Studies*, 26, pp. 1-13.

Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

Martins, M. R. D. (1997) *Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever* In *Noesis* Out/Dez 1997

Mayberry, R. (1992) The cognitive development of deaf children: recent insights. In Segalowitz, S. J.; Rapin, I. (eds). *Handbook of Neuropsychology*, v.7, New York, 1992, pp. 51-68.

Mayberry, R.; Eichen, E.B. (1991) The lost-lasting advantage of learning sign language in childhood: another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language*, v.30. pp.486-512.

Megale, A.H. (2005). Bilingüismo e Educação Bilíngüe - Discutindo Conceitos. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVel*. ano 3, n.5. [www.revelhp.cjb.net]

Meier, R. (1980) *A Cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. University of California, San Diego and the Salk Institute for Biological Studies. April.

Merton, R. K. ; Kendall, P. L. (1946) The Focused Interview. *The American Journal of Sociology*, Vol. 51, No. 6. (May, 1946), pp. 541-557.

Mogford, K.; Bishop, D. (2002) O desenvolvimento da linguagem em condições normais. In Mogford, K; Bishop. D. (orgs.) *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, Pp.1-26

Morford, J.P. (1996) Insights to language from the study of gesture: a review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. *Language & Communication* v.16, n.2. pp.165-178.

Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Moura, M. C.; Lodi, A. C.; Harrison, K. M. A história e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: Lopes Filho, O. C. (Ed.). *O tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005. v. 2, p. 341-364.

Moura, M. C.; Lodi, A. C.; Harrison, K. M. A história e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: Lopes Filho, O. C. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, p.327- 357.

Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5, 9-31.

Newport, E. (1990) Maturational constraints in language learning. In *Cognitive Science*, v.14, pp. 11-28.

Newport, E. (1991), Constraints on learning and their role in language acquisition: studies of the acquisition of american sign language. In *Languages Sciences*, n.10,1.

Newport, E.; Johnson, J.S. (1999) Critical period effects on second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In *Cognitive Psychology*. V.21, pp. 60-99.

Paul, P., Quigley,(1984) *Language and Deafness*, College Hill Press, San Diego pp.169-178

Paul, P., Bernhardt, E., Gramly, C. (1992), *Use of ASL in Teaching Reading and Writing to Deaf Students: An Interactive Theoretical Perspective* In: Paul, P. et al. Bilingual Considerations in the Deaf Education of Deaf Students ASL and English pp. 82-83 Washington, DC: Gallaudet University.', College for Continuing Education.

Petitto, L. & Marantette, P. (1991) Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, Quebec v.251, Mar.

Porto Editora *Dicionário da Língua portuguesa 2006* Dicionários Editora Porto Editora.

Quadros, R.M. de (1997) *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem* Porto Alegre: Artes Médicas.

Quadros, R.M. de & Schmiedt, M. L. P. (2006) *Ideias para ensinar Português para alunos surdos* Brasília; MEC, SEESP.

Quadros, R. M. de & Pizzio, A. (2007) *Aquisição da Língua de Sinais Brasileira: Constituição e transcrição dos corpora*. Salles, H. Editora da UnB.

Quadros, R. M. de & Cruz, C. R. A. (2009) *A avaliação da Língua de Sinais*. Porto Alegre: Editora ArtMed.

Quivy, R. & Van Campenhoudt (1992) . *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 1992.

Reis, M.J. (2002) *Alunos Surdos severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no final do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial – Ministério da Educação.

Ruela, A. (2000) *O aluno surdo na escola regular*. Lisboa; Instituto de Inovação Educacional.

Sá, N. R. L.(1999) *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFF.

Sacks, O. (1990) *Vendo vozes*. Rio de Janeiro: Imago.

Sánchez, C. (1993) *Vida para os surdos*. Revista *Nova Escola*. São Paulo, Set. 1993.

Sánchez, C. M. (1990) *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Editora Ceprosord.

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

Saunders, G. (1988). *Bilingual Children: from Birth to Teens*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Schlesinger, H. & Meadow, K. (1972) *Sound and Sign: Childhood Deaf and Mental Health*, Berkeley, Ed. University of California Press.

Sim-Sim, I. (1999) *Introdução – Linguagem e Educação In A Especificidade da Criança Surda*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.

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

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

Sim-Sim, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*; PNEP. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009) *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC.

Singleton, J.L. and Newport, E. (2004) When Learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. In *Cognitive Psychology* 49 pp. 370 -407.

Skliar, C. (1997) Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In Carlos Skliar (Org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Socio-Antropológicas em Educação Especial*, Porto Alegre, Ed. Mediação, pp.105-153.

Skliar, C. (1990). Il problema della relazione pensiero-linguaggio nei bambini sordi: una metodologia di valutazione dei contesti comunicativi. In Fabiani M. (a cura di) *Le ipocusie: Prevenzione, diagnosi e terapia*. Roma: Acumetron.

Slobin, D.I. (1986) *The cross linguistic study of language acquisition*. Volume 1. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers Hillsolate. New Jersey.

Strong, M. (1988) *Language Learning and Deafness*, Cambridge, Ed Cambridge University Press.

Svartholm, K. (1998) Aquisição de segunda língua por surdos in *Espaço* p. 38-45 Junho 1998 INES/Brasil.

Svartholm, K. (1997) La Educación Bilingüe de los Sordos: principios básicos. In *El Bilingüismo de los Sordos. Memorias IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*. Santa fé de Bogotá: INSOR, 1997.- Vol. 1, n.3, pp. 29-36.

Svartholm, K. (2008) Educação Bilingue para os Surdos na Suécia: Teoria e Prática. In: M.C.. Moura; S. A. A. Vergamine & S.R.L. Campos (orgs.) *Educação para Surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Santos Editora, 2008. 119-143.

Taglieber, V.J. (1988) A leitura na língua estrangeira. In *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. H. Bohn & P. Vandresen (Org.) Florianópolis: Editora da UFSC. Série Didática. 1988 pp. 237 – 257

Titone, R. (1972) *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando.

Tovar, L.A. (2000) La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. In *Revista El Bilinguismo de los sordos*, v.1, n.4. Santa Fé de Bogotá: INSOR, p. 74-88.

Unesco, (1994) *Declaração de Salamanca*, Paris.

Valmaseda, M. (1995) Interaccion, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. In A. Marchesi (Eds.), *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos* pp. 153 – 164. Alianza Psicología.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Editora Morais.

Wallin, B. A. L. (1990) Os Surdos e o Bilinguismo. In *GELES*. N.5 Ano 4 UFRJ.

Wei Li (2000) Dimensions of Bilingualism. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge.

Wilbur R.B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5: 81-104

Zheng M.; Goldin-Meadows, S. (2002) Thought before language: How deaf and hearing children Express motion events across cultures. *Cognition* 85: pp. 145 – 175.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, I série, nº4, XVII Governo Constitucional.

APÊNDICES

- Apêndice 1 – Cartões com imagens e palavras a trabalhar (1ª semana)
- Apêndice 2 – Cartão com as imagens a trabalhar (1ª semana)
Cartão com as palavras a trabalhar (1ª semana)
- Apêndice 3 – Frases para completar com o apoio de imagens e palavras
- Apêndice 4 – Frases para completar sem o apoio de imagens e com a solicitação em LGP
- Apêndice 5 – Imagens e palavras da 2ª semana
- Apêndice 6 – Cartão com imagens para identificação do gesto correspondente –
Semana 2
Cartão com palavras para identificação do gesto correspondente -
Semana 2
- Apêndice 7 – Frases para completar com o apoio de imagens e palavras (2ª semana)
- Apêndice 8 – Palavras solicitadas por indicação do gesto em LGP
- Apêndice 9 – Correspondência de imagem com palavra manuscrita e impressa
- Apêndice 10 – Leitura de frases com o apoio de imagens
- Apêndice 11 – Completar frases com o apoio de imagens e palavras.
- Apêndice 12 – Completar frases com o apoio de palavras
- Apêndice 13 – Grelha com as imagens e palavras trabalhadas na 4ª semana
- Apêndice 14 – Cartões com as palavras e imagens para identificar o gesto correspondente
- Apêndice 15 – Cartão com as imagens introduzidas na 4ª semana
- Apêndice 16 – Cartão com as palavras introduzidas na 4ª semana
- Apêndice 17 – Correspondência de imagem com a palavras em letra de imprensa e manuscrita.
- Apêndice 18 – Leitura de frases com o apoio de imagens
- Apêndice 19 – Completar frases com o apoio de imagens e palavras em falta
- Apêndice 20 – Completar frases com o apoio de palavras em falta
- Apêndice 21 – Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (5ª semana)
- Apêndice 22 – Cartão com as imagens trabalhadas (5ª semana)
- Apêndice 23 – Cartão com as palavras trabalhadas (5ª semana)
- Apêndice 24 – Correspondência imagem com a palavra em letra manuscrita e de imprensa
- Apêndice 25 – Colagem de imagens e escrita da palavra correspondente
- Apêndice 26 – Teste de Língua Portuguesa
- Apêndice 27 – Leitura de frases com o apoio de imagens

Apêndice 28 – Frases (com o apoio de imagens) para completar com palavras em falta

Apêndice 29 – Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (6ª semana).

Apêndice 30 – Cartão com as imagens a trabalhar.

Apêndice 31 – Cartão com as palavras a trabalhar

Apêndice 32 – Ligação da imagem à palavra correspondente.

Apêndice 33 – Leitura de frases com o apoio de imagens.

Apêndice 34 – Completar frases com o apoio de imagens.

Apêndice 35 – Completar frases com e sem o apoio de imagens.

Apêndice 36 – Leitura de frases sem o apoio de imagens.

Apêndice 37 - Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (7ª e 8ª semanas).

Apêndice 38 – Cartão com as imagens a trabalhar

Apêndice 39 – Cartão com as palavras a trabalhar

Apêndice 40 – Ligação da imagem à palavra correspondente

Apêndice 41 – Leitura de frases com o apoio de imagens

Apêndice 42 – Completar frases com o apoio e imagens

Apêndice 43 – Completar frases sem o apoio de imagens

Apêndice 44 – Escrita de memória de palavras por solicitação em LGP.

Apêndice 45 – Teste de Língua Portuguesa

Apêndice 46 – Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (9ª e 10ª semanas)

Apêndice 47 – Cartão com as imagens a trabalhar.

Apêndice 48 – Cartão com as palavras a trabalhar.








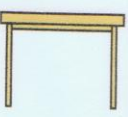
Apêndice 49 – Escrita de memória de palavras por solicitação em LGP.









Apêndice 50 – Ligação da imagem à palavra correspondente.

Apêndice 51 – Leitura de frases com o apoio de imagens.

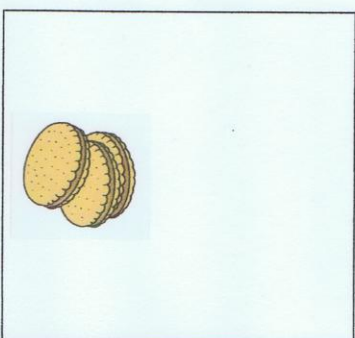
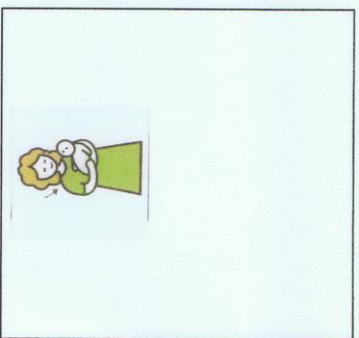
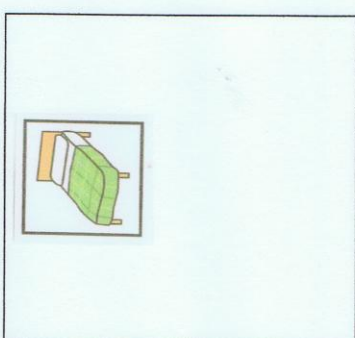
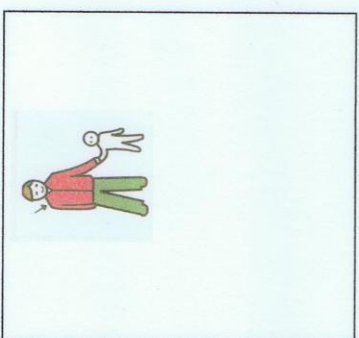
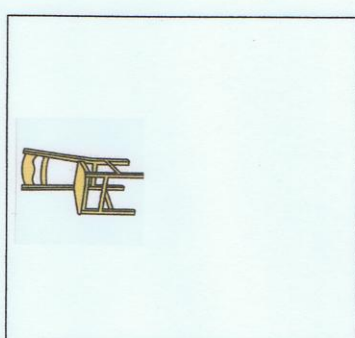
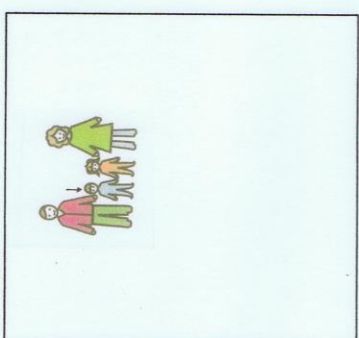
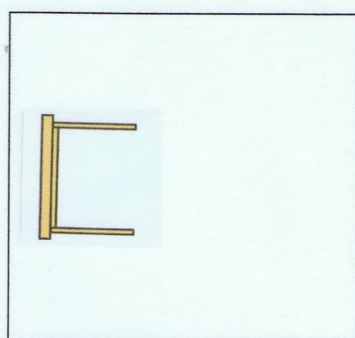
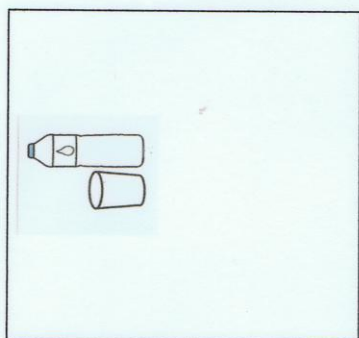
Apêndice 52 – Completar frases com palavras em falta.

Apêndice 1 Cartões com imagens e palavras a trabalhar (1ª semana)

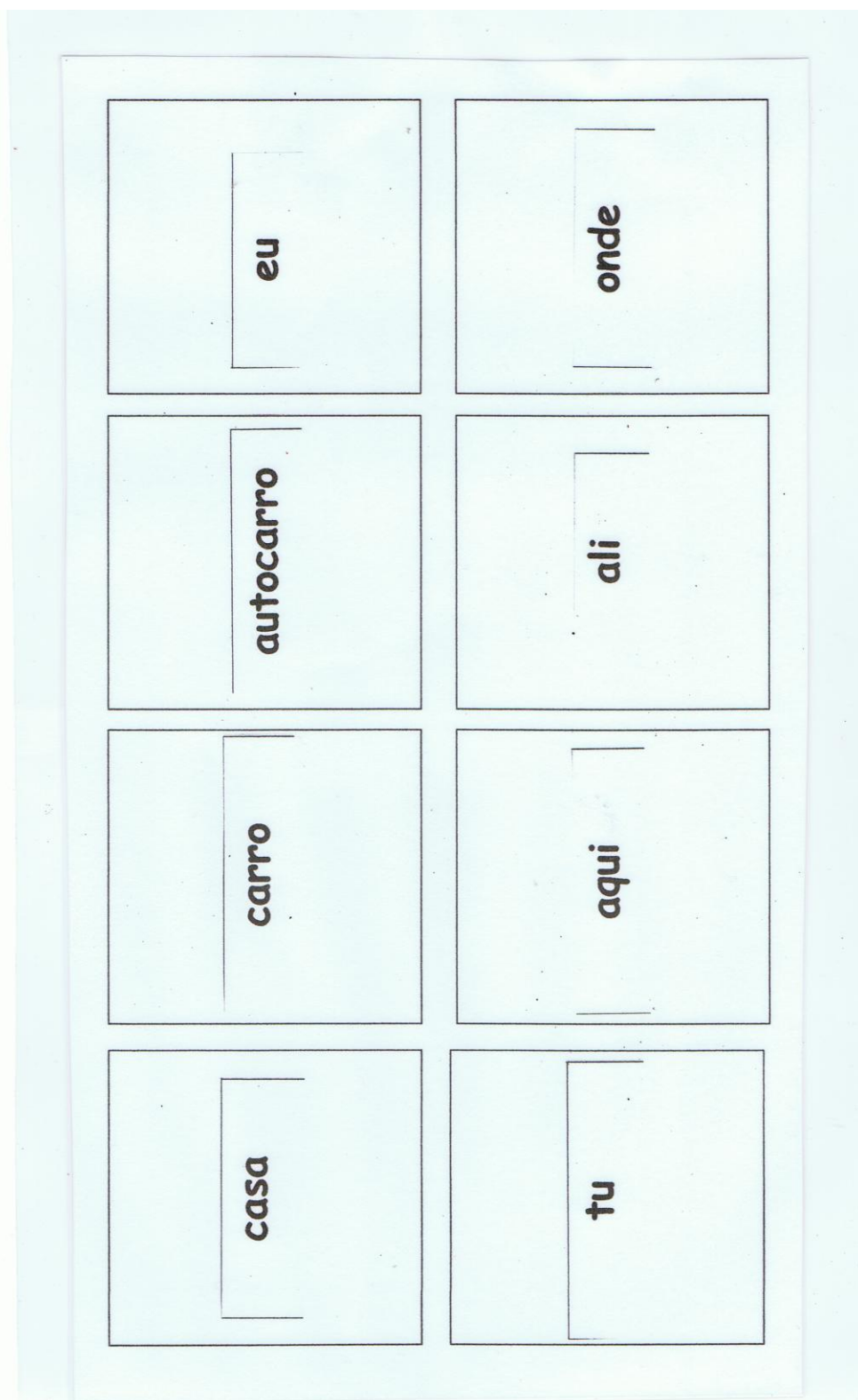
mãe		pai	
	irmão		cadeira
água		bolacha	
	cama		mesa

casa		autocarro	
	eu		tu
onde		aqui	
	ali		carro

Apêndice 2 Cartão com as imagens a trabalhar (1ª semana)



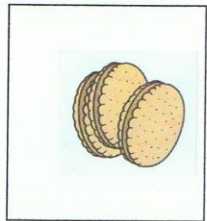
Apêndice 2 Cartão com as palavras a trabalhar (1ª semana)



Apêndice nº 3 - Frases para completar com o apoio de imagens e palavras



Eu
Tu
Ele



bola
bolacha
bota

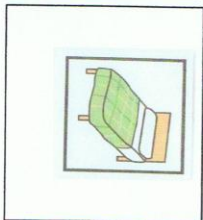
Tu _____

gostas de _____

bolacha ?



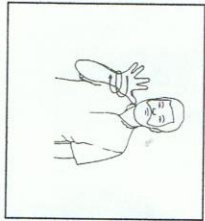
Eu
Tu
Ele



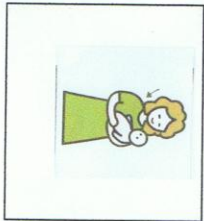
mesa
cadeira
cama

eu _____

vejo o livro na cama .



Aqui
Ali
Onde



mãe
pai
irmão

onde

está a mãe ?

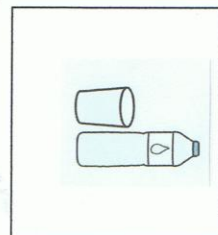
26/02/2010

Apêndice 3 - Frases para completar com o apoio de imagens e palavras

26/02/2010



Eu
Tu
Ele

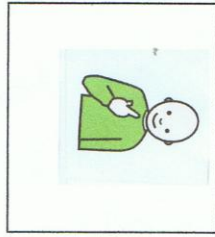


casa
mesa
água

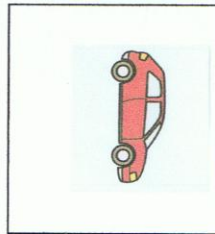
eu

bebo

água.



Eu
Tu
Ele



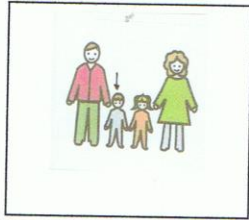
cadeira
carro
cama

eu

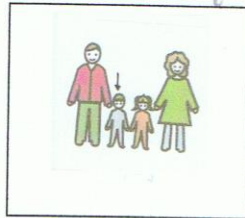
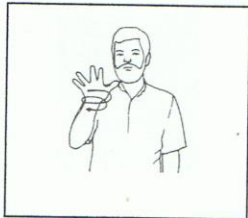
brinco com o carro.

Apêndice 3 - Frases para completar com o apoio de imagens e palavras

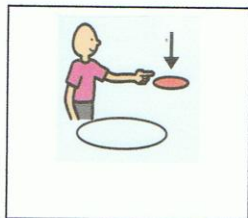
26/02/2010



O meu irmão não está aqui.



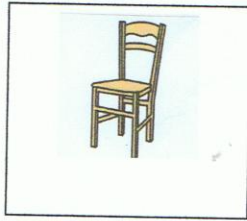
onde está o meu irmão?



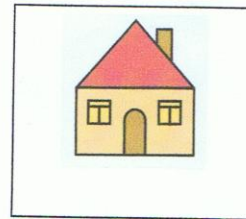
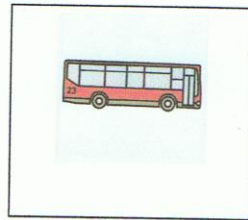
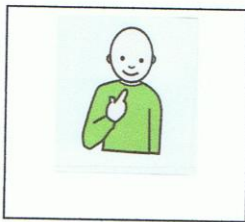
Está ali com o meu pai.

mãe autocarro pai aqui irmão ali carro
mesa cadeira cama onde água bolacha

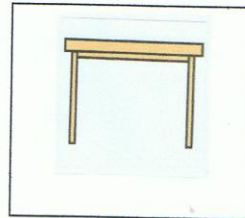
Apêndice 3 - Frases para completar com o apoio de imagens e palavras



A cadeira é do pai .



eu vou de autocarro para casa .



O livro está não está na mesa .

mãe autocarro pai aqui irmão ali carro
mesa cadeira cama onde casa eu

Apêndice 4 Frases para completar sem o apoio de imagens e com a solicitação em LGP

26/02/2010

pai água cadeira eu irmão mesa
ali autocarro casa ali carro cama
onde tu mãe

A mãe é bonita.

eu gosto de bolacha.

O irmão quer água.

A cama é do pai.

O carro é vermelho.

tu vais de autocarro?

onde fica a tua casa?

Apêndice 4 Frases para completar sem o apoio de imagens e com a solicitação em LGP

26/02/2010

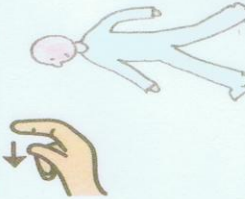
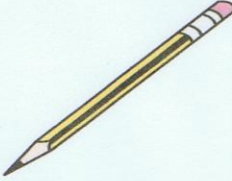

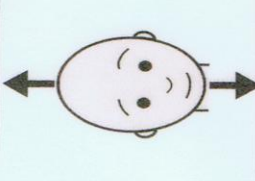


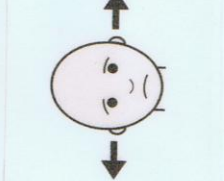


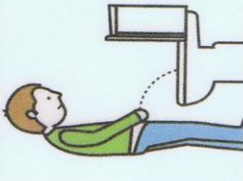
A minha casa fica aqui perto da escola.

Como está o meu lápis?





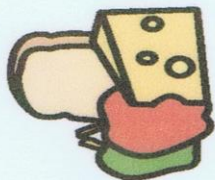




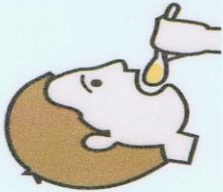

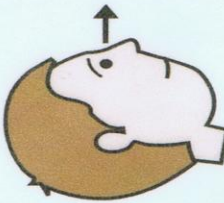
O lápis está alí em cima da mesa.

A mãe está na cozinha.

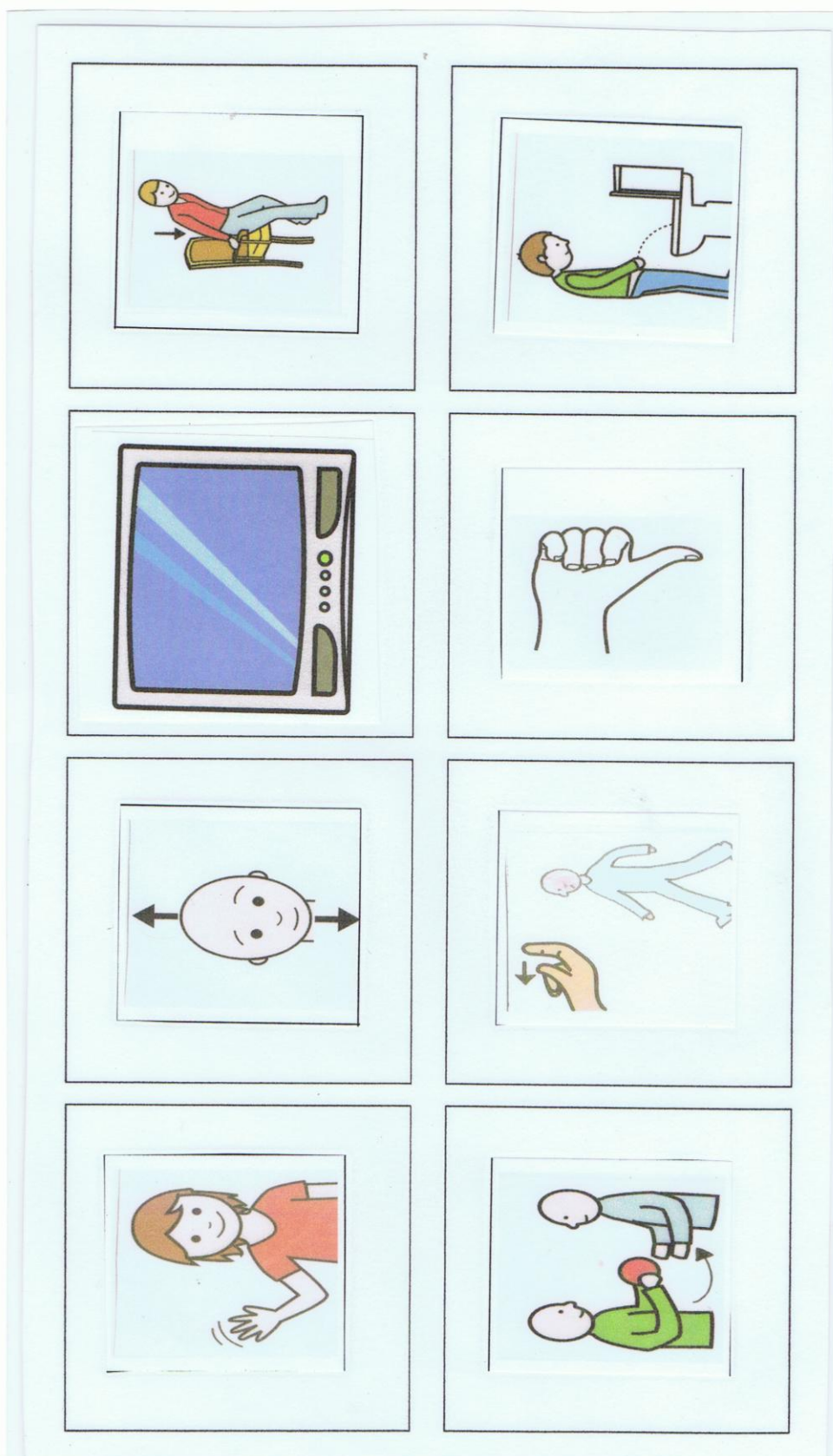
Apêndice 5 - Imagens e palavras da 2ª semana

vir		lápis		Obrigado!	
dar		sim		Bom dia!	
bem		não		Adeus!	
mal		por favor!		xixi	

Apêndice 5 - Imagens e palavras da 2ª semana

			
lavar as mãos	lavar a cara	tomar banho	ir
			
comida	estar de pé	estar sentado	sentar-se
			
dormir	comer	beber	ver

Apêndice 6 – Cartão com imagens para identificação do gesto correspondente
2ª semana



Apêndice 6 – Cartão com palavras para identificação do gesto correspondente
2ª Semana

estar sentado

estar de pé

lápiz

bem

não

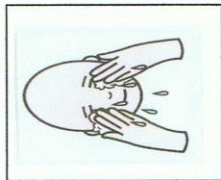
lavar a cara

adeus

beber

Apêndice 7 – Frases para completar com o apoio de imagens e palavras 2ª semana

11/03/2016



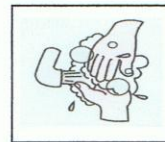
carro
cara
cama

O Raul lava a cara.



bola
bota
banho

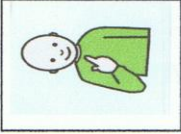

A Adcilsa toma banho.



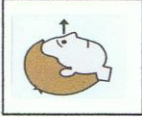

mãe
mal
mãos

O pai lava as mãos.

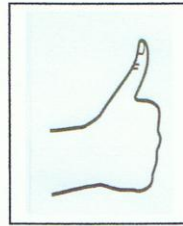
1103/2010

	ir Eu Tu
	beber cama comer

eu gosto de comer maçã.

	beber ver comer
	ir ver tv

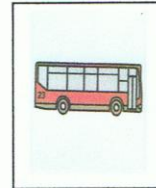
Tu gostas de ver tv.



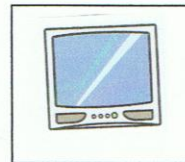
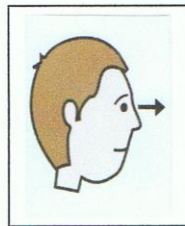
eu lavo a cara muito bem



eu tomo banho.



eu venho para a escola de autocarro.

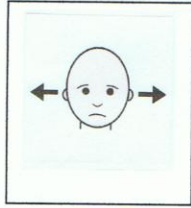


Tu gostas de ver tv ?

- tv
- ver
- cara
- autocarro
- bem
- banho
- Eu
- Tu

2/03/2010

Gostas de chuva?



comida

casa

mal

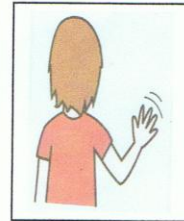
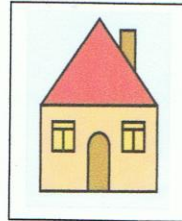
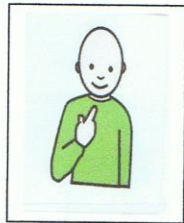
Eu

Adeus

mãe

Naõ

eu gosto do sol.

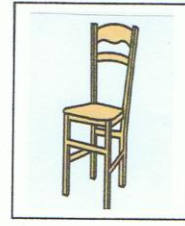
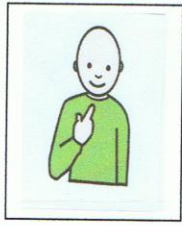


eu vou para casa. Adeus!



A mãe dá-me comida.

2/03/2010

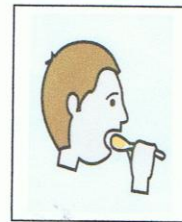


Eu durmo na cadeira.



Eu durmo-me sozinho.

durmo
cadeira
Eu
sento-me



Eu lavo as mãos para comer.



Eu comer sumo de maçã.

comer
bebo
Eu
lavo as mãos

3/03/2010

5/03/2010



Bom dia!

ir

Bom dia

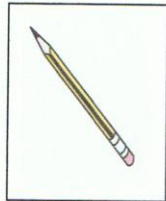
Tu

Por favor

bem

Eu

xixi



Dá-me um lapis _____!



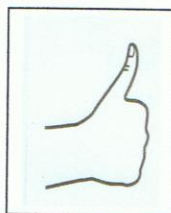
Eu

quero



ir

fazer xixi.



Eu hoje trabalhas-te bem.

Apêndice 8 – palavras solicitadas por indicação do gesto em LGP

5/03/2010

pê ir

nir (vir)

xixi (xixi)

(banhar as
mãos) mãos

cira (comer)

agua (beber)

Tr lava dm (mal)
(banho)

pai

mãe

carro

água

bol (bolacha)

autocarro (autocarro)

irmão

o onde (onde)

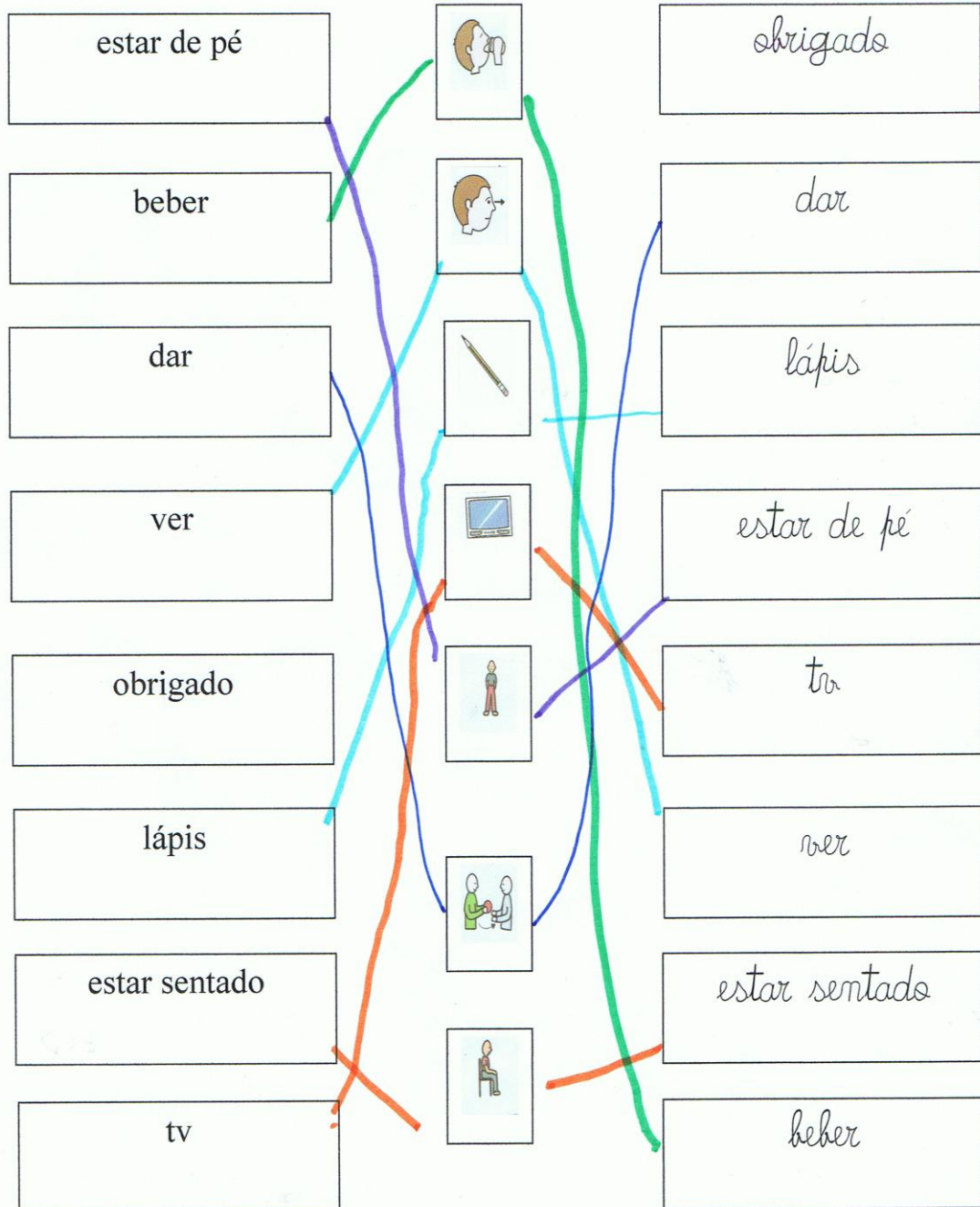
cadeira (cadeira)

eu Tu ^(aqui) quida eu c ^m mesa (mesa)

carra

Apêndice 9 – Correspondência de imagem com palavra manuscrita e impressa









Faz a correspondência das palavras escritas



8/03/2010









8/03/2010

Faz a correspondência das palavras escritas

autocarro		mesa
cadeira		cama
mesa		Tu
Eu		cadeira
aqui		ali
cama		autocarro
Tu		Eu
ali		aqui

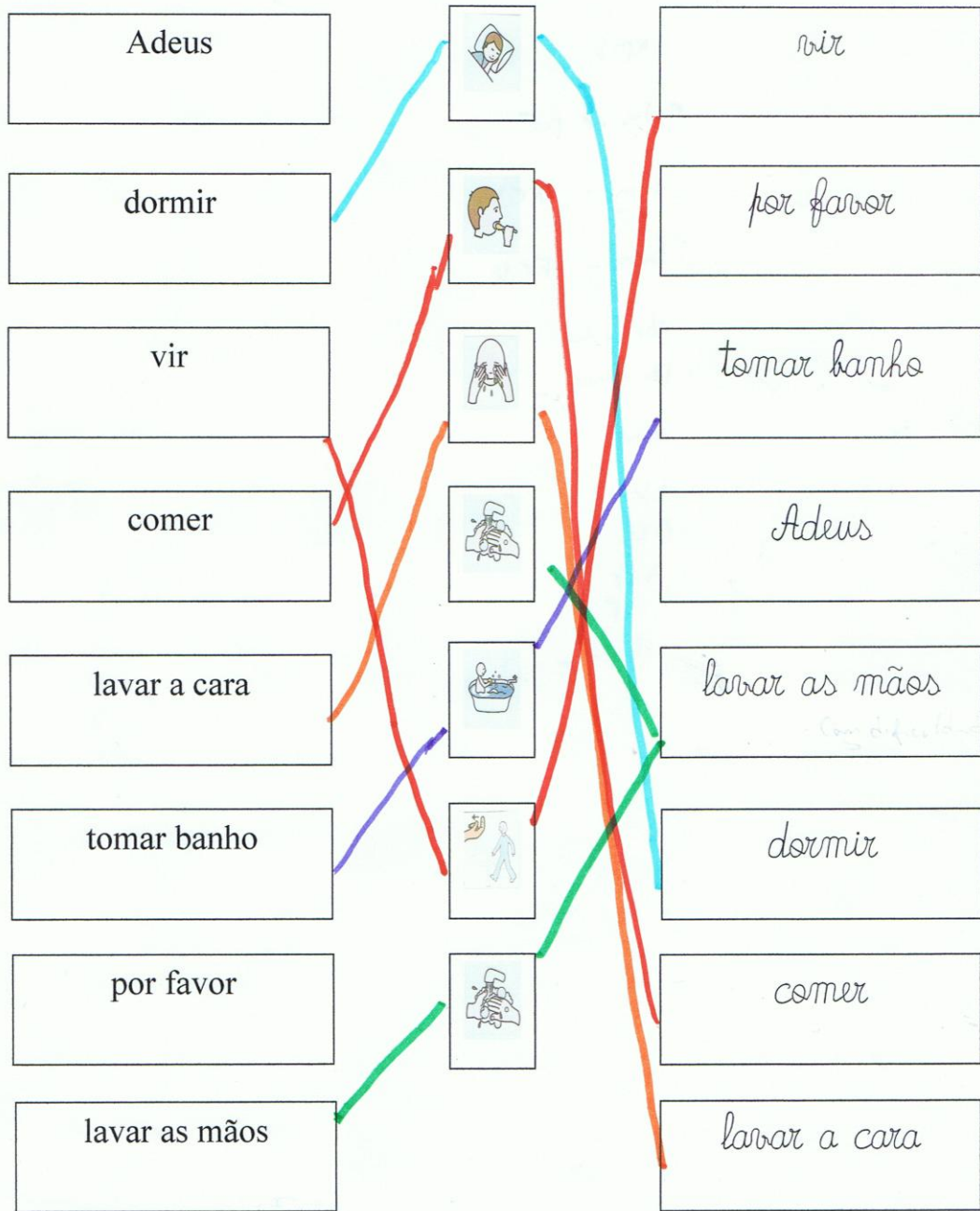
8/03/2010

Faz a correspondência das palavras escritas

carro		mesa
casa		água
mãe		bolacha
pai		carro
bolacha		mãe
onde		casa
irmão		pai
água		irmão

Uma palavra para cada imagem

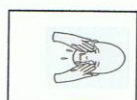
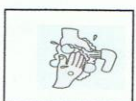
Faz a correspondência das palavras escritas



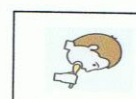
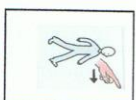
9/03/2010

Apêndice 10 – Leitura de frases com o apoio de imagens

O Paul vai lavar as mãos.



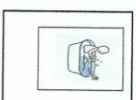
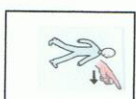
O Joan lava a cara e a Jara lava as mãos.



O Joan e a Jara não comem a sopa.


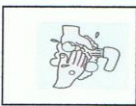



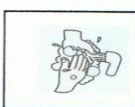
O pai vai dormir.


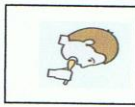


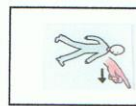

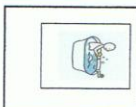
O Daniel vai tomar banho.

Apêndice 11 – Completar frases com o apoio de imagens e palavras.

 
 O Paul vai lavar a face e a Sara lava as mãos.

 
 O Thom lavar a carra e a Sara lava as mãos.

 
 O Thom e a Sara vão comer a sopa.

  
 O pai vai dormir.

O Daniel vai tomar banho.

- comer
- lavar as mãos
- lavar a cara
- tomar banho
- lavar as mãos
- dormir

10/03/2010

Apêndice 12 – Completar frases com o apoio de palavras

O Paul *nai* lavar as mãos.

O Daniel *nai* tomar banho.

O Ivan lava a carra e a Jara lava as mãos.

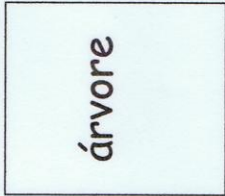
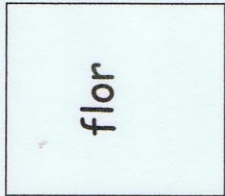
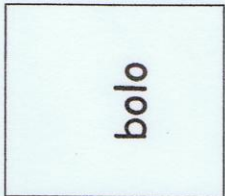
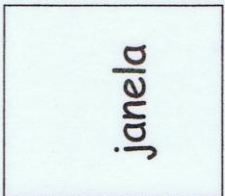
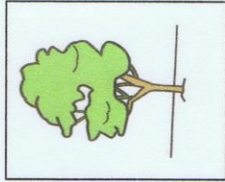
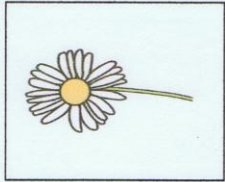

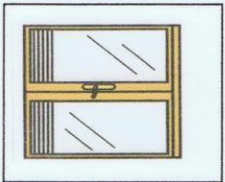
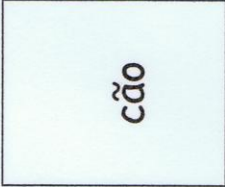
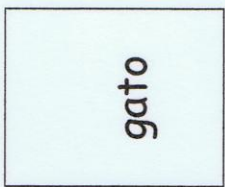
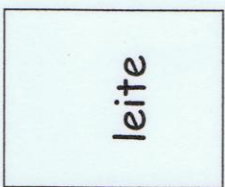
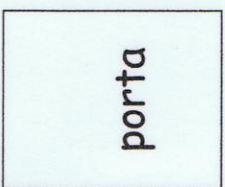


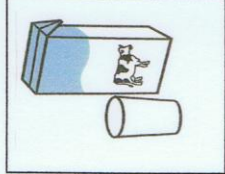
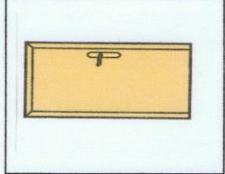
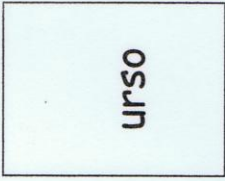
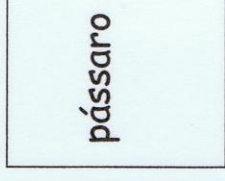
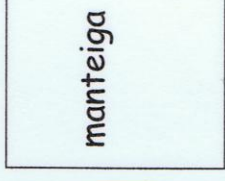
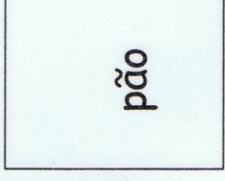


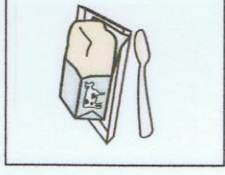
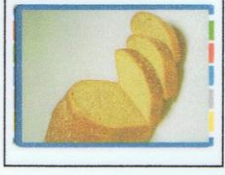
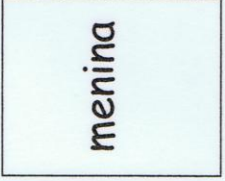
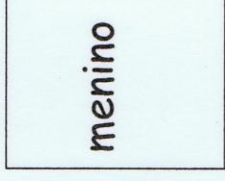
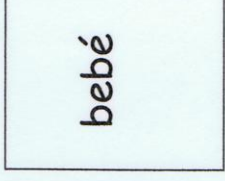
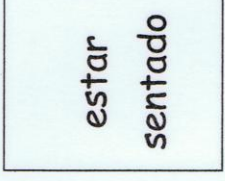
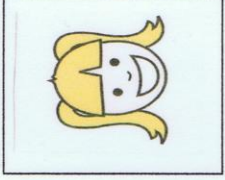

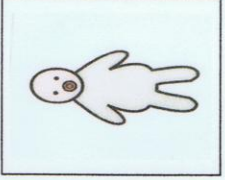
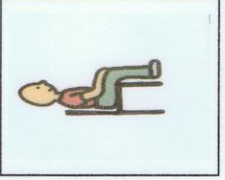
O Ivan e a Jara *não* comem a sopa.

O pai *nai* dormir.

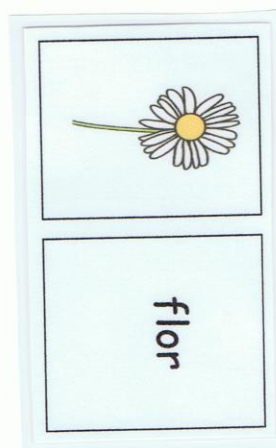
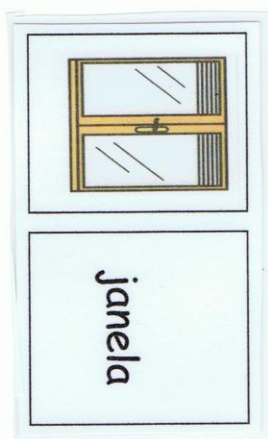
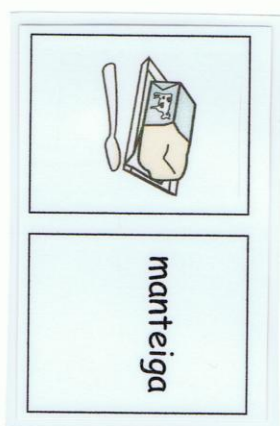
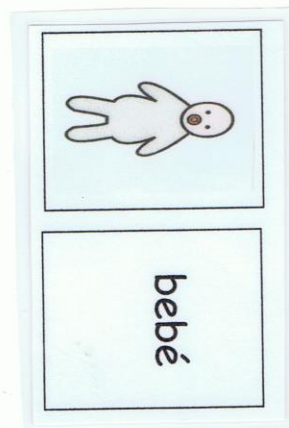
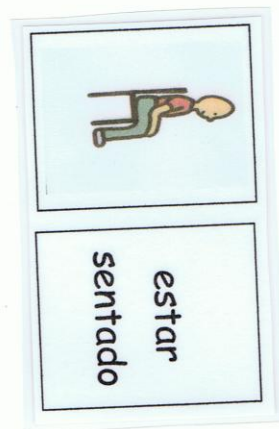
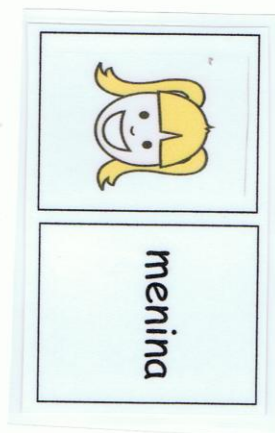
comer
lavar as mãos
tomar banho
lava a cara
lava as mãos
dormir

10/03/2010

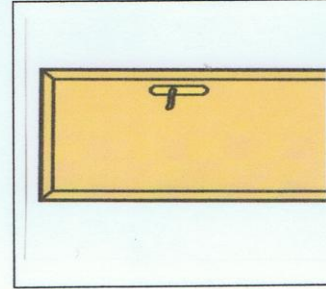
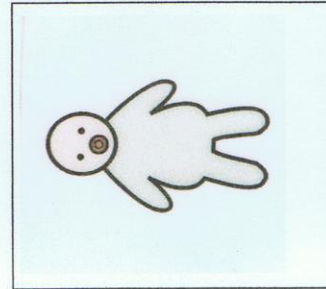
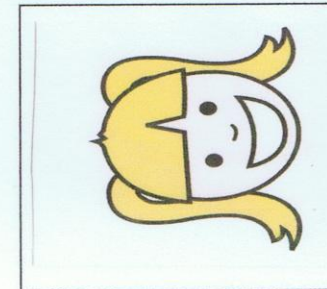
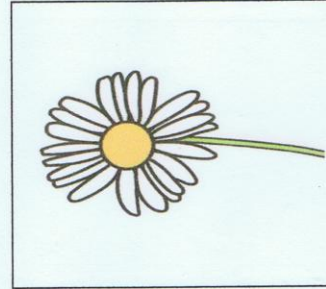
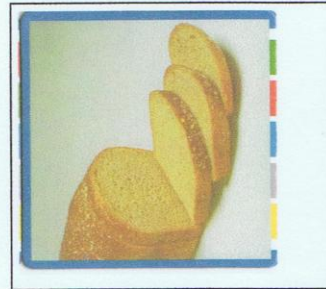
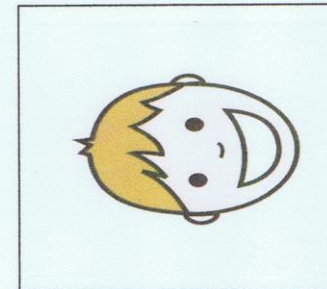
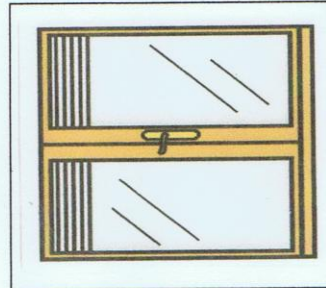
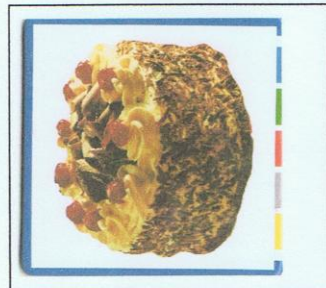
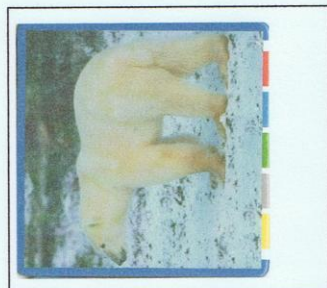
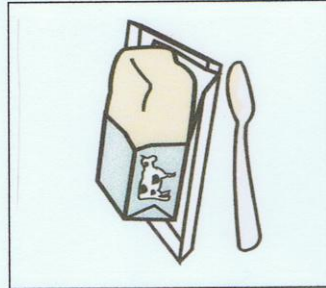
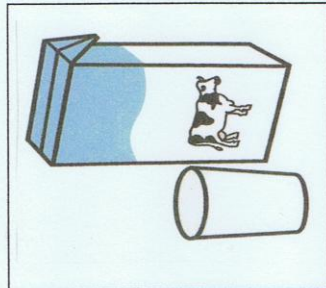
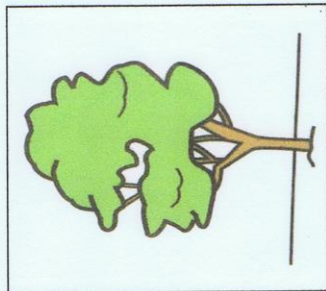
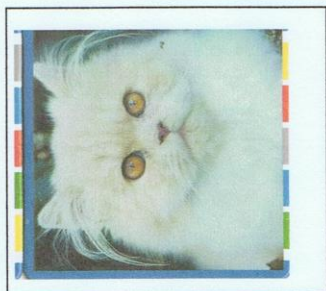
Apêndice 13 – Grelha com as imagens e palavras trabalhadas na 4ª semana

 <p>árvore</p>	 <p>flor</p>	 <p>bolo</p>	 <p>janela</p>
			
 <p>cão</p>	 <p>gato</p>	 <p>leite</p>	 <p>porta</p>
			
 <p>urso</p>	 <p>pássaro</p>	 <p>manteiga</p>	 <p>pão</p>
			
 <p>menina</p>	 <p>menino</p>	 <p>bebé</p>	 <p>estar sentado</p>
			

Apêndice 14 – Cartões com as palavras e imagens para identificar o gesto correspondente



Apêndice 15 – Cartão com as imagens introduzidas na 4ª semana



Apêndice 16 – Cartão com as palavras introduzidas na 4ª semana

bebé

pão

leite

menino

manteiga

menina

bolo

cão

gato

urso

porta

janela

pássaro

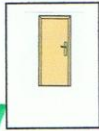







árvore

flor

Apêndice 17 – Correspondência de imagem com a palavras em letra de imprensa e manuscrita









16/03/2010

Faz a correspondência das palavras escritas

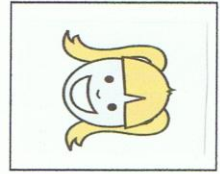
gato		flor
urso		pássaro
janela		árvore
árvore		gato
porta		janela
pássaro		pão
flor		porta
pão		urso

16/03/2010

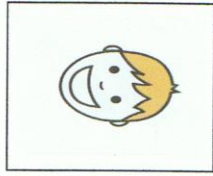
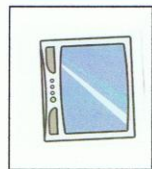
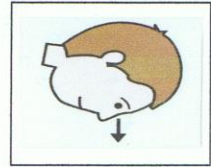
Faz a correspondência das palavras escritas

sentar		manteiga
bebé		leite
menino		menina
manteiga		bolo
bolo		cão
cão		sentar
menina		menino
leite		bebé

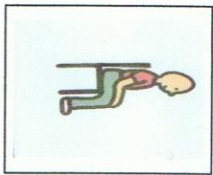
Apêndice 18 – Leitura de frases com o apoio de imagens



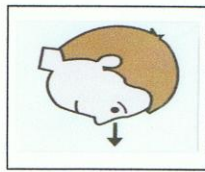
A menina *gosta* de *ver* o *urso* na *tv*.



O menino

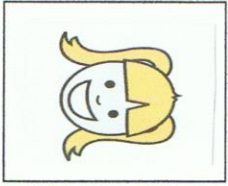


está *sentado* e *vê*

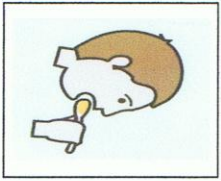


o *cão* a *brincar*.

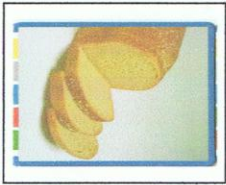




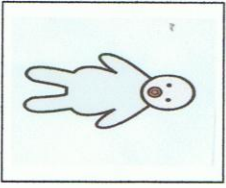
a menina



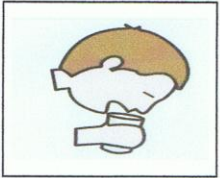
come



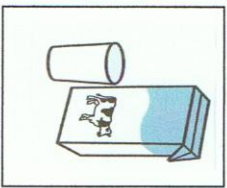
o pão.



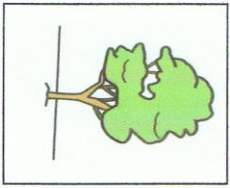
o bebê



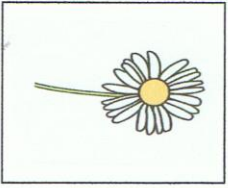
bebe



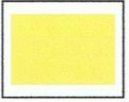
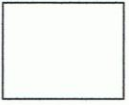
o leite.

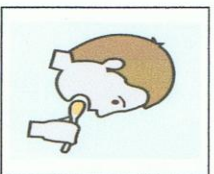
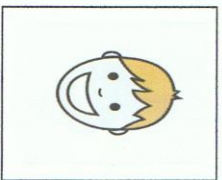


A árvore é grande.

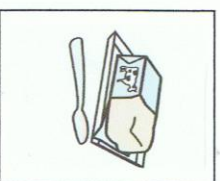
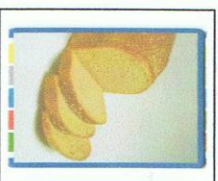


A flor é branca e amarela.





A menina come a bolo.



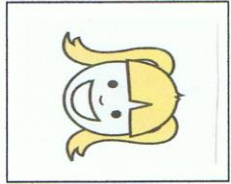
A mãe dá pão com manteiga ao menino.



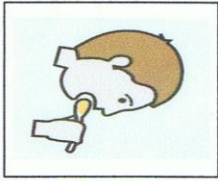
o gato



o gato



é da menina.



quer comer



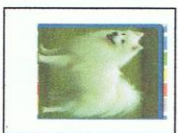
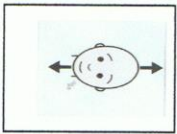
o passarinho.



Bom dia Pedro e Raquel!



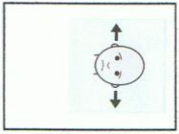
Querem brincar com o cão?



Sim! Eu quero brincar com o cão.



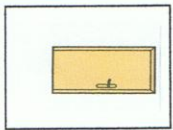
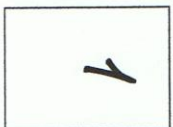
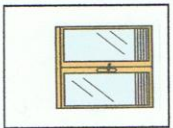
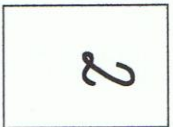
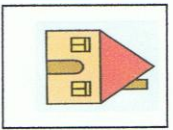
A Pedro *brinca* com o *cão*.



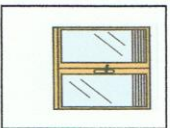
Mãe! Eu *quero brincar* com o *gato*.



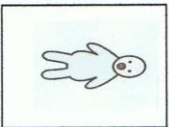
A Raquel *brinca* com o *gato*.



A casa tem duas janelas e uma porta.



A mãe está à janela.



A mãe dá comida ao bebé.

Apêndice 19 – Completar frases com o apoio de imagens e palavras em falta

16/03/2010



Bom dia!

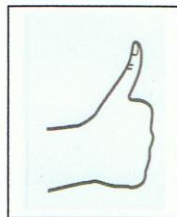
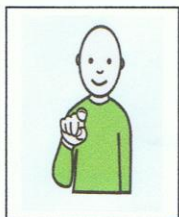
- ir
- Bom dia
- Tu
- Por favor
- bem
- Eu
- xixi



Dá-me um lápis por favor!

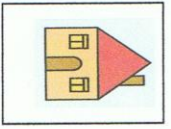


Eu quero ir fazer xixi.

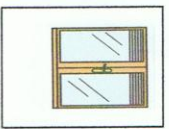


Tu hoje trabalhas-te bem.

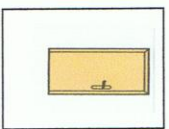
17/03/2010



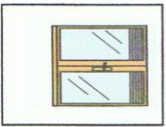
2



1



A casa tem duas janelas e uma porta.



A menina está à janela.



A mãe

da

comida

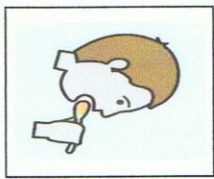
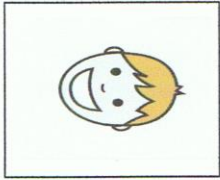
o

bebê.

preciso de vet

comida
janelas
bebê
porta
casa
mãe
janela

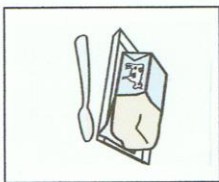
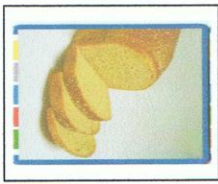
17/03/2010



o menino

come

a pizza.

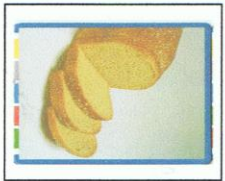
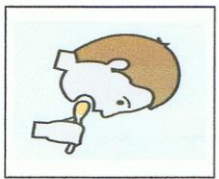
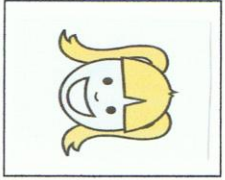


Amor da mãe

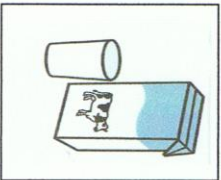
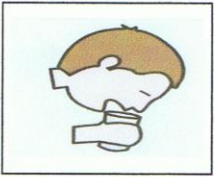
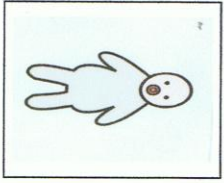
com carinho as meninas

precisa de ver

17/03/2019



A menina come e faz.

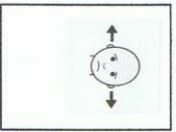


o lele bebe e bebe .

19/10/2012



O Pedro *brinca* com o catê.



Mãe! eu *quero brincar* com o gato.



A Raquel *brinca* com o gato.

Sim	Não	Eu
Bom dia	cão	
gato		

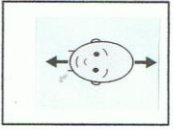
19/03/2010



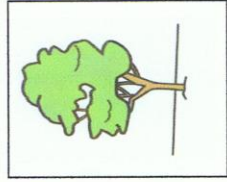
Boa dia Pedro e Raquel!



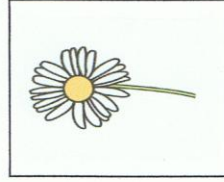
Querem brincar com o cão ?



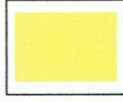
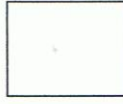
Sim! eu quero brincar com o cão.



A árvore é grande.



A flor é branca e amarela.



pássaro comer
memina gato cão
bebê flor urso touro
árvore meminho bebo
manteiga leite sorvete
mãe pais

19/03/2010

Apêndice 20 – Completar frases com o apoio de palavras em falta

16/20/2010

O trabalho está Bem.

A avó gosta de ver TV.

O pai toma banho.

Ele lava as mãos.

O irmão Bele leite.

A mãe lava a carro.

Ele Vou para a escola.

comida	pai
xixi	
dormir	
mãos	
bem	
mal	
eu	
Bom dia	
mãe	
carra	
dar	
irmão	
banho	
TV	
ver	
pé	

comida
pai
xixi
dormir
mãos
bem
mal
eu
Bom dia
mãe
carra
dar
irmão
banho
TV
ver
pé

10.10.3/2010

O país está a decolmir.

Eu meo gosto de semelh peixe.
Com grande ! (com eu e usul)

Bom dia ! Hoje eu quero trabalhar muito sem.

A menina está de se a deite os cadernos.
(Com a grande usul)

O Daniel foi fazer liti.

O país comprou semelh.
(Com eu e usul)

Bom dia Pedro e Raquel!

Querem brincar com o cão ?

Sim ! *Eu* *quero* brincar com o cão .

O Pedro brinca com o cão .

Não ! *Eu* *quero* brincar com o gato .

A Raquel brinca com o gato .

19/03/2019

Sim	Não	Eu
Bom dia	cão	
gato		

19/03/2010

A casa tem duas janelas e uma porta.

A mãe está à janelas.

A mãe dá comida ao bebê.

comida janelas bebê

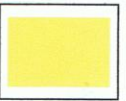
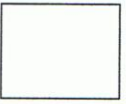
porta casa mãe

janela

19/10/2010

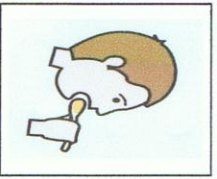
A árvore é grande.

A flor é branca e amarela.

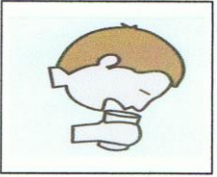


hárvore comer
memina gata cãe
keke flor urso tra
árvore memina kolo
manteiga leite over
mãe hãe

19/03/2019



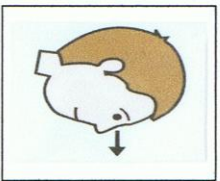
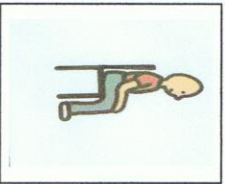
A menina come a lanche.



A menina bebe a leite.

19/03/2011

A menina gosta de ler o livro na Tar.





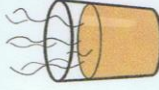




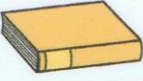





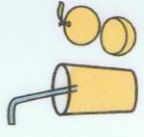
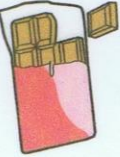

A menina está sentada e mê o par a brincar.

19 f03 12910

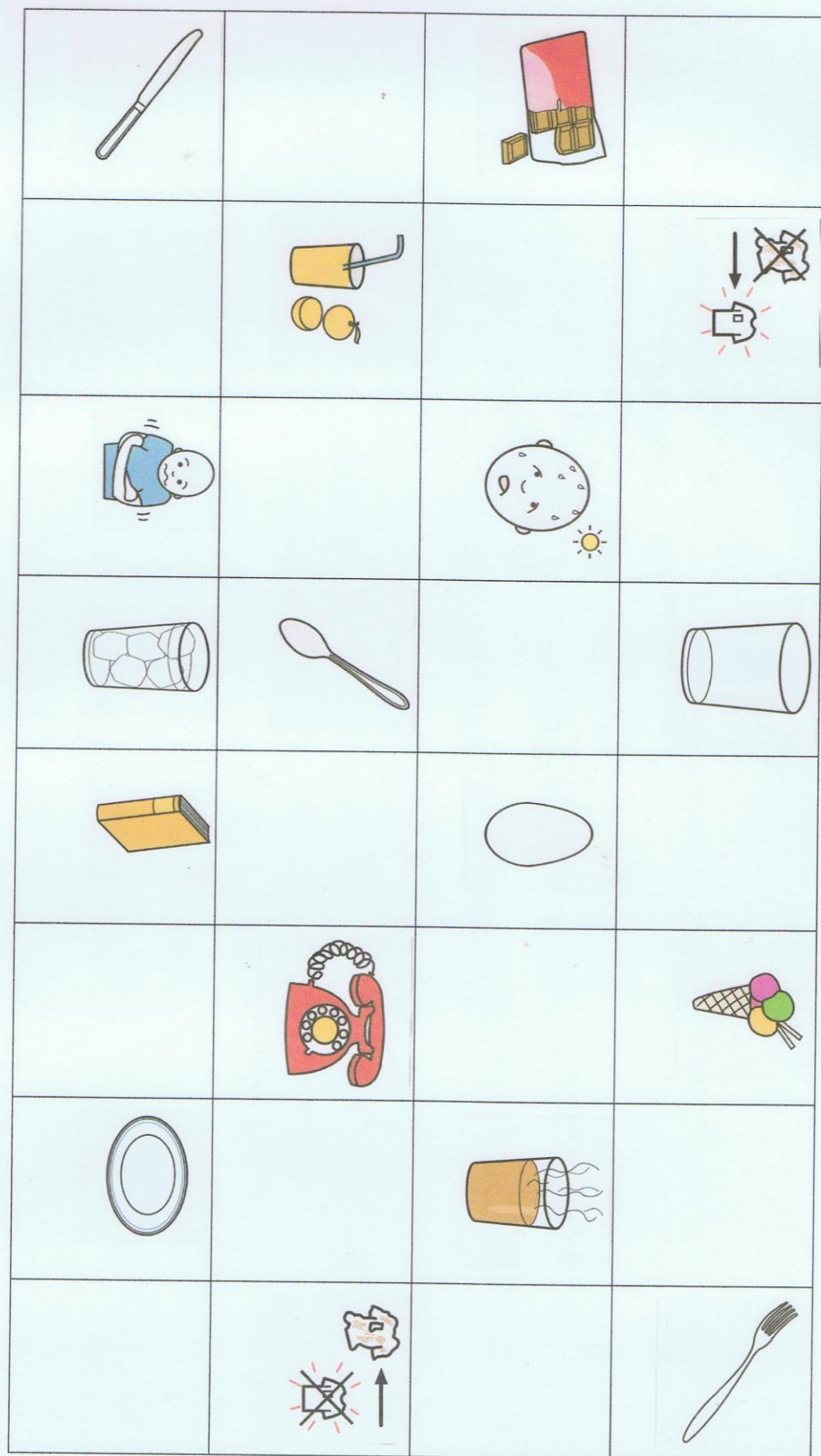
a gesta é da memória.

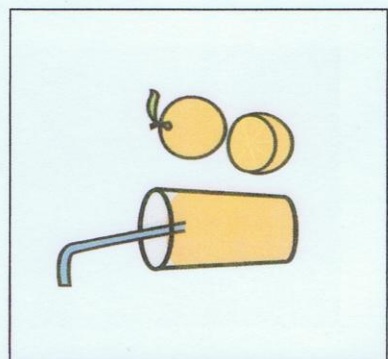
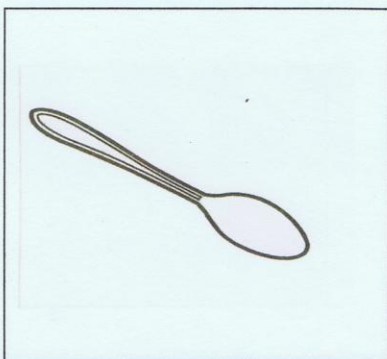
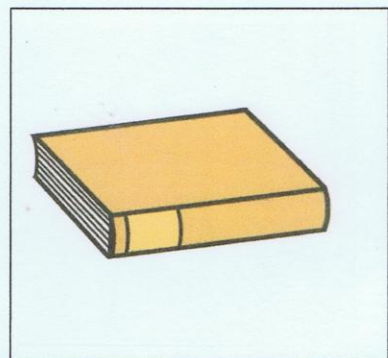
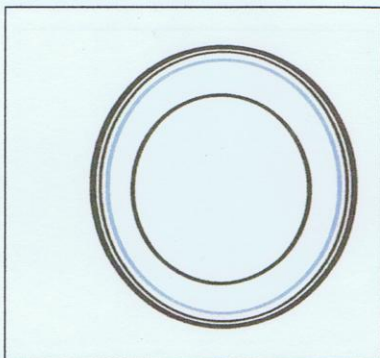
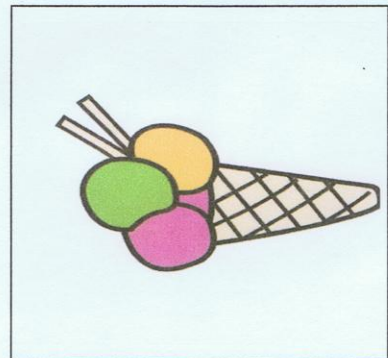
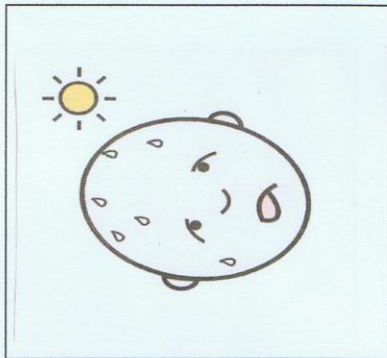
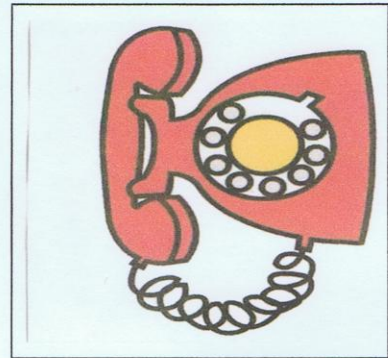
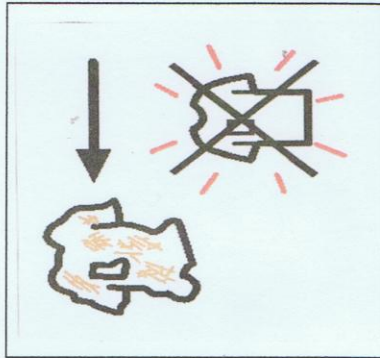
a gesta quer comer a prognose.

Apêndice 21 – Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (5ª semana)

	<i>quente</i>		<i>prato</i>
<i>garfo</i>		<i>sujo</i>	
	<i>ovo</i>		<i>livro</i>
<i>gelado</i>		<i>telefone</i>	
	<i>calor</i>		<i>friso</i>
<i>cofe</i>		<i>colher</i>	
	<i>chocolate</i>		<i>faca</i>
<i>limpo</i>		<i>sumo</i>	

Apêndice 22 – Cartão com as imagens trabalhadas (5ª semana)





ovo

chocolate

sumo

gelado

faca

garfo

colher

prato

Apêndice 24 – Correspondência imagem com a palavra em letra manuscrita e de imprensa

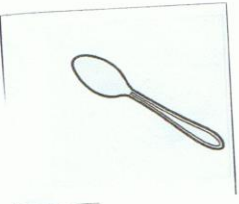
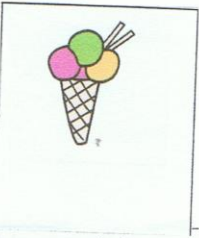
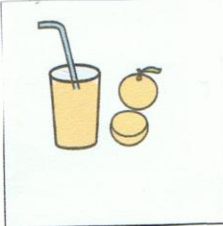

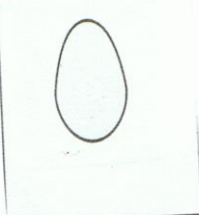
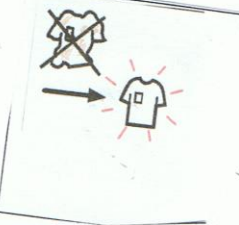

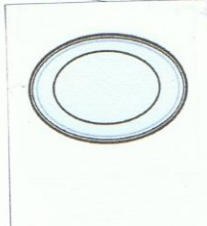
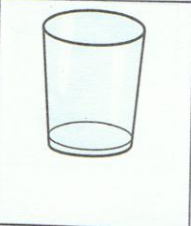
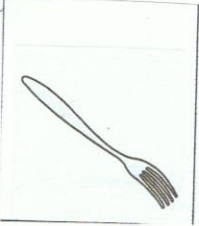

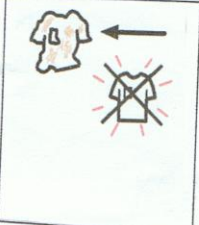
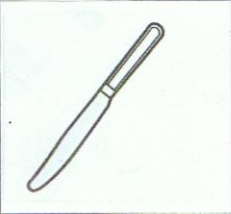
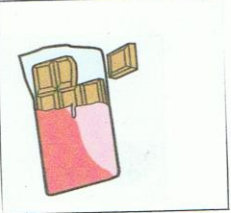
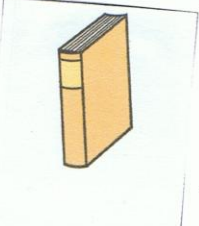

23/03/200

Faz a correspondência das palavras escritas

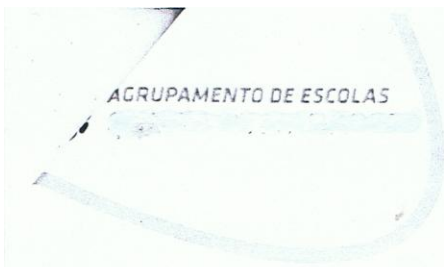
chocolate		calor
gelado		garfo
copo		ovo
garfo		chocolate
calor		gelado
faca		copo
ovo		sujo
sujo		faca

Apêndice 25 – Colagem de imagens e escrita da palavra correspondente

23/03/2010

	colher		gelado
	sumo		quente
	ovo		limpo
	telefone		prato
	copo		garfo
	calor		ruído
	faca		chocolate
			livro
			furo

Apêndice 26 – Teste de Língua Portuguesa



Ano Lectivo 2009/2010

Escola Básica Integrada

Teste

Disciplina: Língua Portuguesa

Nome: _____ Ano/Turma: _____ Data: 25/30/10

Avaliação Suf + Ass. Prof. _____ Ass. Enc. Ed. _____

1. Escreve o nome das imagens.



cama



água



rio



cão

2. Escolhe a palavra que fica bem na frase.
Lê e copia a frase.



O Raul bebe bebe.

pai
leite
bola

O Raul bebe leite



A Adcilsa come bolacha.

cão
bota
bolacha

A Adcilsa come bolacha

A bola é do menino.

casa
menino
mesa

A bola é do menino

3. Rodeia a palavra que corresponde à imagem.
Copia a palavra.

casa
<u>carro</u>
autocarro



carro

cama
chapéu
<u>cadeira</u>



cadeira

<u>cão</u>
urso
<u>gato</u>



gato

<u>janela</u>
porta
mesa



janela

4. Troca as imagens pela palavra certa do quadro.
Copia as frases.



A ~~mãe~~ dá leite ao bebê.

A mãe dá leite ao bebê.

casa	bebê	pai
leite	menina	
mãe	pão	
menino	bola	



É a casa do menino.

É a casa do menino.

44



A Raquel come o

pão

A Raquel come o pão




O Ivan joga à

bola com o pai


O Ivan joga à bola com o pai 4

5. Lê e separa as palavras em sílabas como no exemplo.
Liga à imagem correspondente.

Banana → Ba na na → 


menino →

me	ni	no
----	----	----



bola →

bo	la
----	----



leite →

le	ite
----	-----



bolo →

bo	lo
----	----



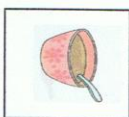


Apêndice 27 – Leitura de frases com o apoio de imagens

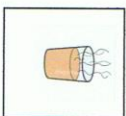
A menina **come** com o garfo e a faca.



A menina **come** a sopa com a colher.

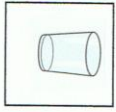


A sopa **está** quente.





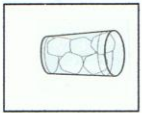
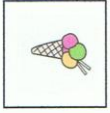
A carne *está* suja.



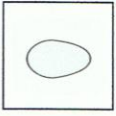
O copo *está* limpo.



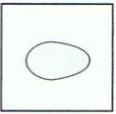
A comida *está* no prato.



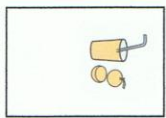
A gelade está fria.



O ovo é de chocolate.



A mãe come o ovo de chocolate.



A menina bebe o sumo.



Hoje está frio.

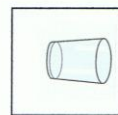


A menina tem frio.

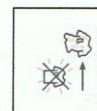


É hai tem calor.

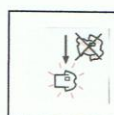
Apêndice 28 – Frases (com o apoio de imagens) para completar com palavras em falta



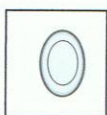
O copo esta sujo.



26/03/2010



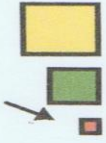



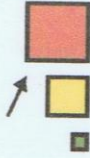











O carro esta limpo.

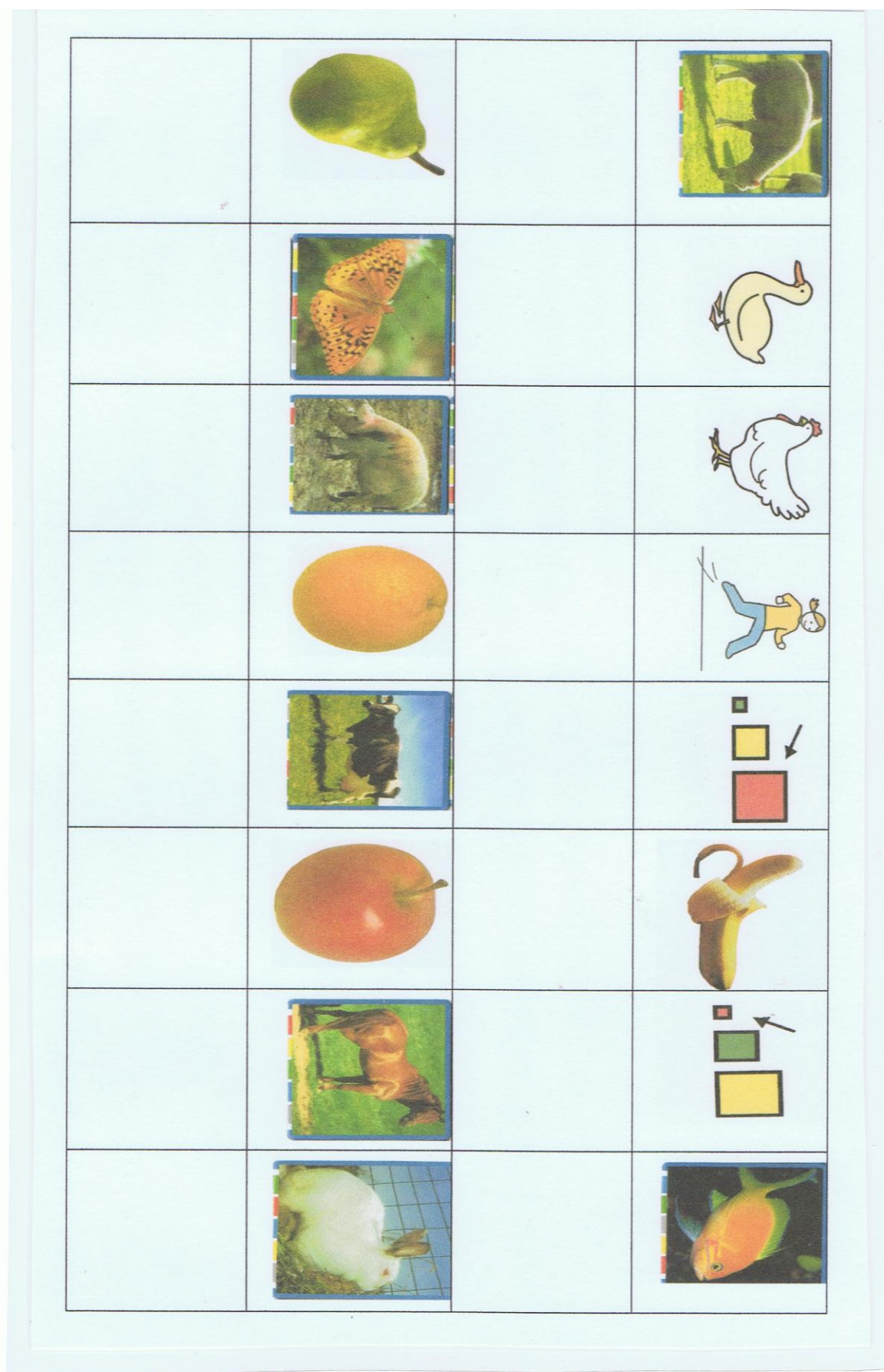


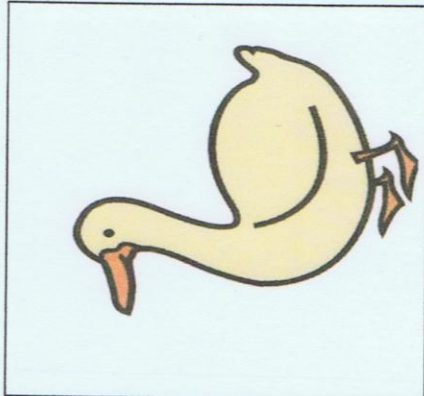
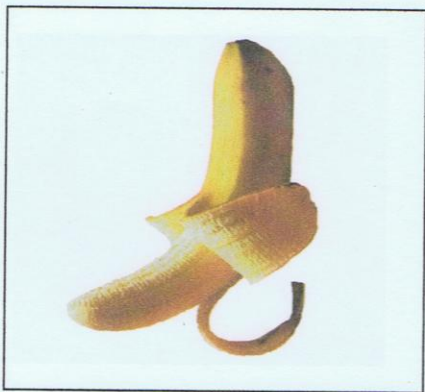
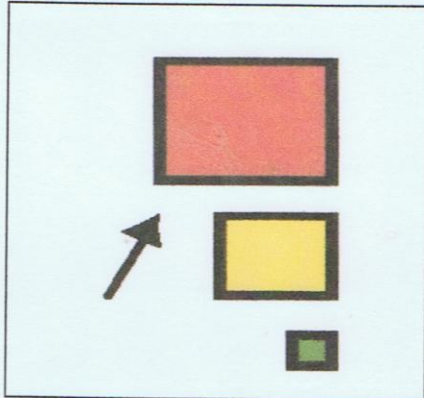
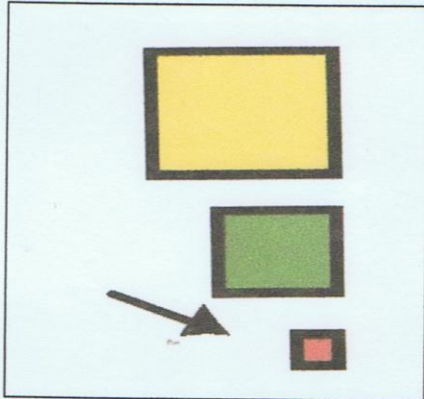
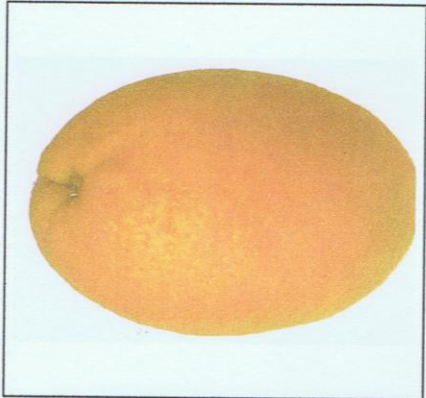
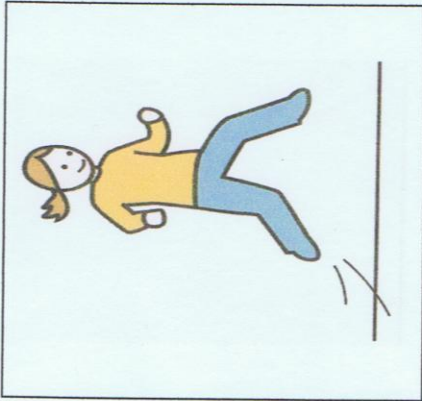
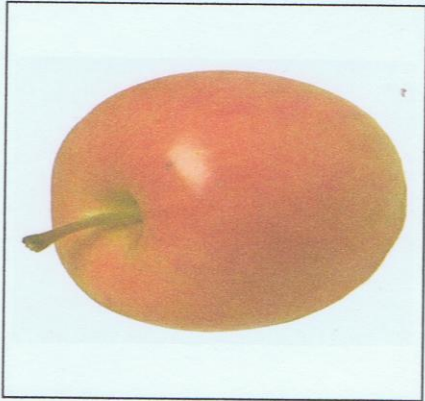
O bolo esta no prato.

Apêndice 29 – Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (6ª semana).

	peixe		o coelho
	pequenos		o cavalo
	banana		a maçã
	grande		a vaca
	saltar		a laranja
	a galinha		o porco
	o pato		a borboleta
	a ovelha		a pêra

Apêndice 30 – Cartão com as imagens a trabalhar.





Apêndice 31 – Cartão com as palavras a trabalhar

	a ovelha		o pato		a galinha		saltar		grande		banana		pequeno		peixe
	a pira		a borboleta		o porco		a laranja		a vaca		a maçã		o cavalo		o coelho

o peixe

o coelho

a galinha

o cavalo

a vaca

o porco

a ovelha

a borboleta

Apêndice 32 – Ligação da imagem à palavra correspondente.

Activity: Matching words to images.

Words (top row): pato, banana, ovelha, grande, pêra, maçã, peixe, vaca.

Words (bottom row): porco, laranja, galinha, borboleta, cavalo, pequeno, saltar, coelho.

Images (middle):

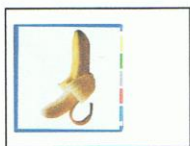
- Top row: pig, chicken, butterfly, cow, person jumping, fish, pear, apple.
- Bottom row: duck, sheep, pig, rabbit, horse, cow, sheep, butterfly, person jumping, fish, pear, apple.

Connections (lines):

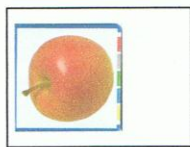
- pato → duck
- banana → banana
- ovelha → sheep
- grande → cow
- pêra → pear
- maçã → apple
- peixe → fish
- vaca → cow
- porco → pig
- laranja → orange
- galinha → chicken
- borboleta → butterfly
- cavalo → horse
- pequeno → sheep
- saltar → person jumping
- coelho → rabbit

Apêndice 33 – Leitura de frases com o apoio de imagens.

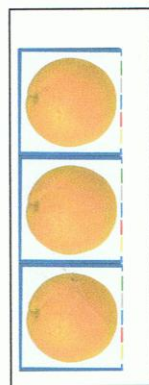
Lê cada uma das frases com a ajuda das imagens.



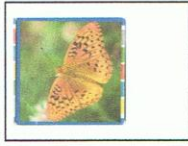
A menina come a banana.



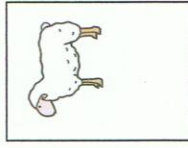
O pai gosta da maçã.



A mãe comprou laranjas.



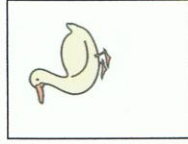
A borboleta é borboleta.

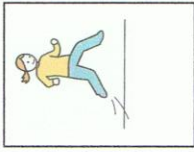
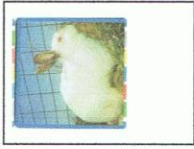


A ovelha come erva.

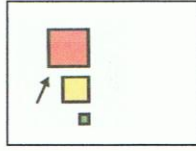
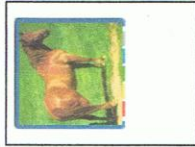


O porco está sujo. O pato mada bem.

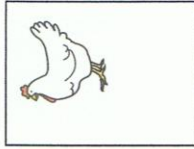




A coelha *salta* muito.



A cavalo *é* grande.



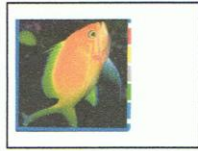
A galinha *dá* ovos.



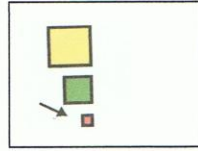
A memine apANHOU uma pÊra.



A vaca dá leite.



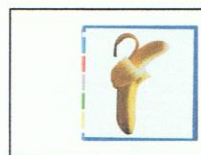
O peixe é pequeno.



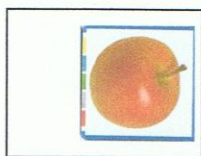
Apêndice 34 – Completar frases com o apoio de imagens.

21/04/2010

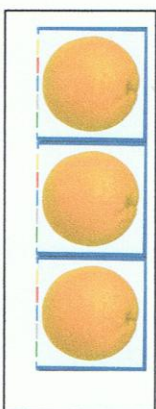
Escreve as palavras que faltam em cada frase.



A menina come a banana.



Ele gosta da maçã.



A mãe comprou laranjas.

21/04/2010



A memina apANHOU uma pera.



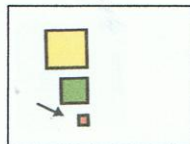
A peixe

mADA na água.



A peixe

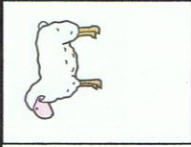
é pequeno.



21/04/2010



A _____ é bonita.

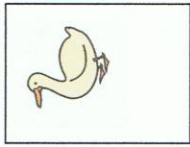


A melha come erva.



A porco está sujo.

21-4-2010



A pato

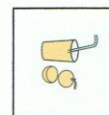
mada bem.

coelho vaca maçã galinha pêra pato

cavalo porco banana grande peixe pequeno

ovelha borboleta laranjas

Apêndice 35 – Completar frases com e sem o apoio de imagens.



A memima bebe o _____.



Hoje, está quente.

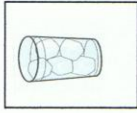
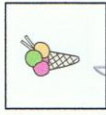


A memima tem febre.

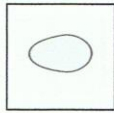


Ele tem calor. (FCO)

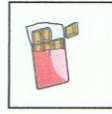
22 - Abril - 2010



A gelado está frio.



A ovo é de chocolate.

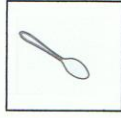
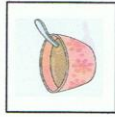


A memima come o chocolate.

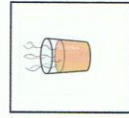
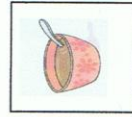
22 - 4 - 2010



A pai come com o garfo e a palma.

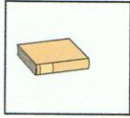


A bebé come a sopa com a colher.



A sopa está quente.

22-04-2010



O Daniel *gosta* de ver o livro.



O Telefone *está* a *tocar*.

calor	gelado	garfo	copo
ovo	chocolate	faca	sujo
sumo	telefone	livro	quente
colher	prato	friso	limpo

22-04-10

O livro é bonito.

O Pedro come o gelado com a _____.

A prata está suja.

A Tara gosta de comer chocolate.

A mãe gosta de comer pão com ovo.

O Ivan gosta de _____ de morango.

O pai come com o garfo e a faca.

O comer está muito quente.

Hoje está um dia de muito calor.

O belefone é do pai. O copo está limpo.

calor

gelado

garfo

copo

ovo

chocolate

faca

sujo

sumo

telefone

livro

quente

colher

prato

friso

limpo

Apêndice 36 – Leitura de frases sem o apoio de imagens.

A memina come a banana.

O pai gosta da maçã.

A mãe comprou laranjas.

O menino apANHOU uma pêra.

A vaca dá leite.

O peixe é pequeno.

O coelho salta muito.

O cavalo é grande.

A galinha dá ovos.

A borboleta é bonita.

A ovelha come erva.

O porco está sujo.

O pato nada bem.

26-4-2010

A memina **come** a sopa com a colher.

A sopa **está** quente.

A carne **está** suja.

A copa **está** limpa.

A comida **está** no prato.

A pai **gosta** de livros.

O telefone **é** novo.

0102h-92

A memina bebe o sumo.

Hoje está frio.

O menino tem frio.

O pai tem calor.


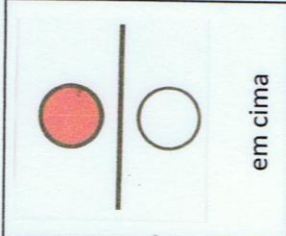
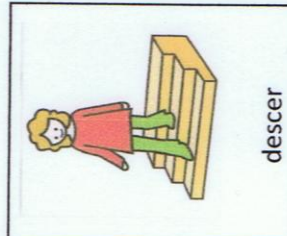
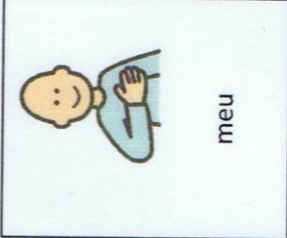

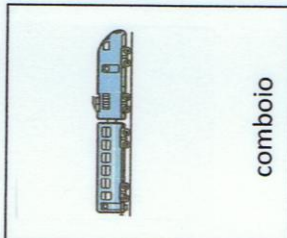
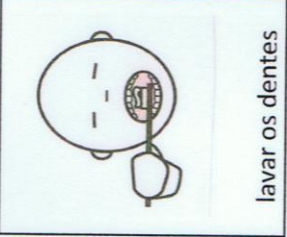
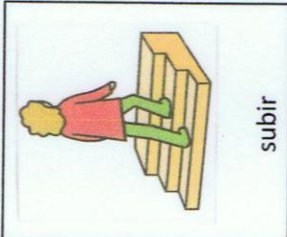

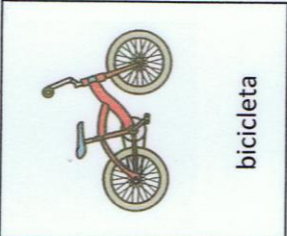
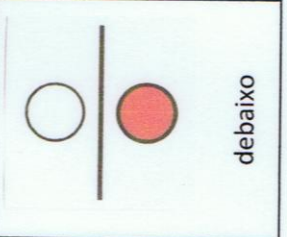
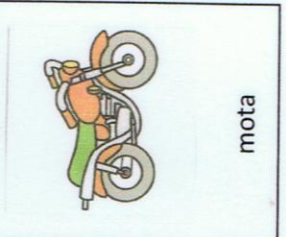
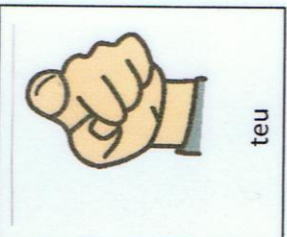

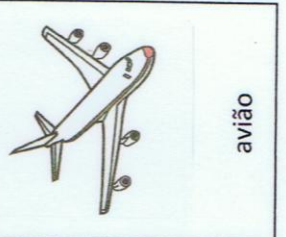
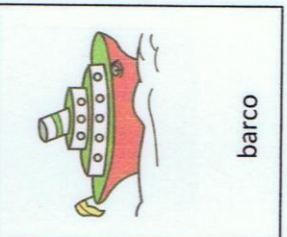
O gelado está frio.

O ovo é de chocolate.

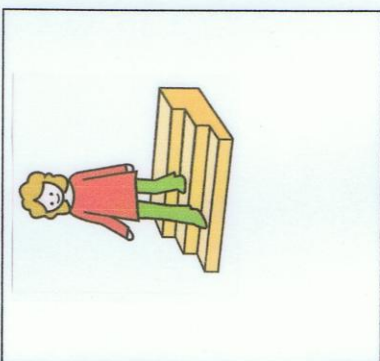
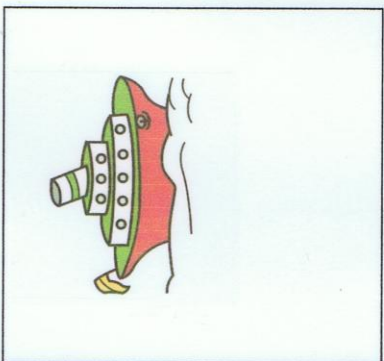
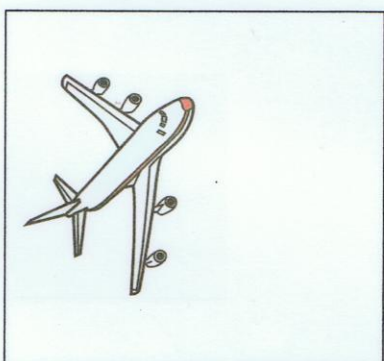
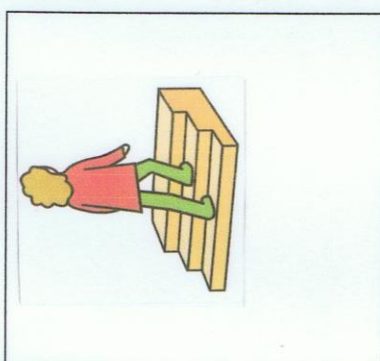
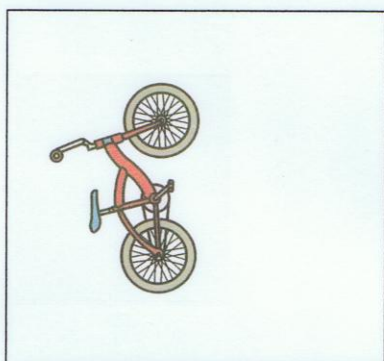
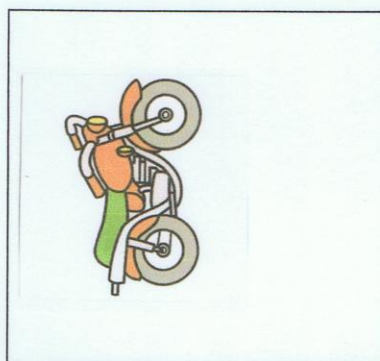
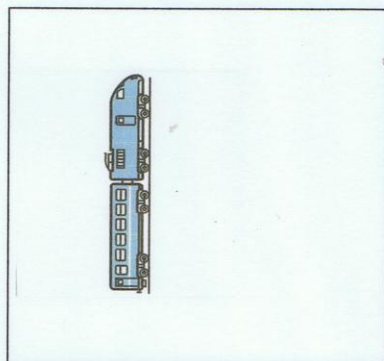
A mãe come o ovo de chocolate.

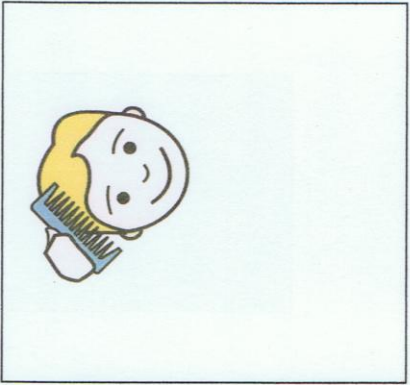
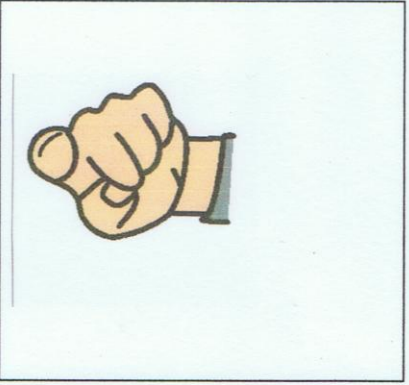
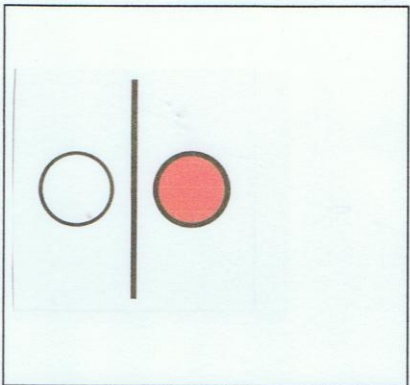
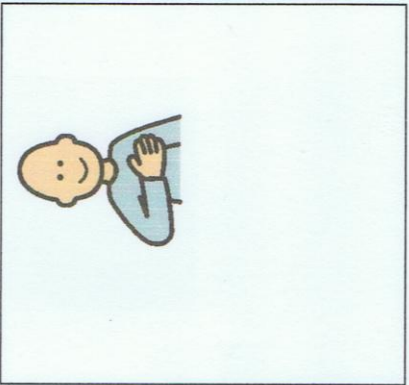
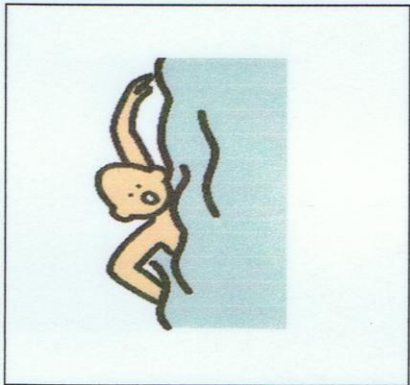
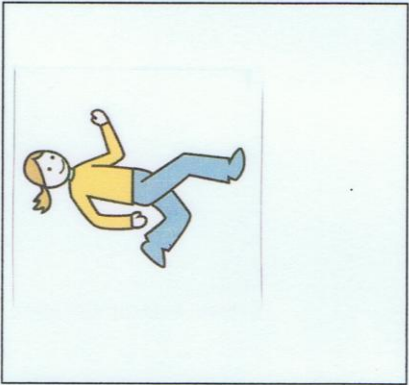
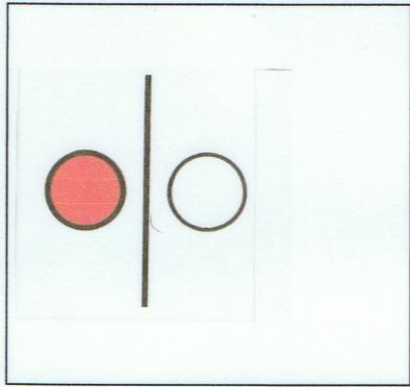
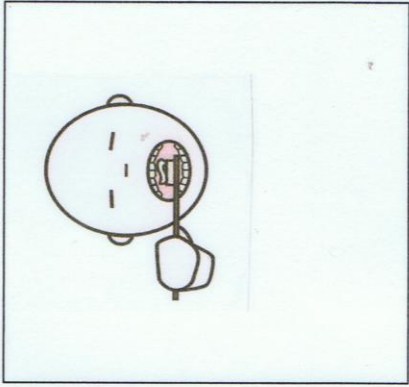
O menino come com o garfo e a faca.

Apêndice 37 - Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (7ª e 8ª semanas).

 <p>correr</p>	 <p>em cima</p>	 <p>descer</p>
 <p>meu</p>	 <p>cair</p>	 <p>comboio</p>
 <p>lavar os dentes</p>		 <p>subir</p>
 <p>pentear</p>		 <p>bicicleta</p>
 <p>debaixo</p>	 <p>mota</p>	 <p>teu</p>
 <p>nadar</p>	 <p>avião</p>	 <p>barco</p>

Apêndice 38 – Cartão com as imagens a trabalhar





Apêndice 39 – Cartão com as palavras a trabalhar

nadar

correr

em cima

bicicleta

barco

descer

meu

mota

debaixo

lavar os dentes

teu

pentear

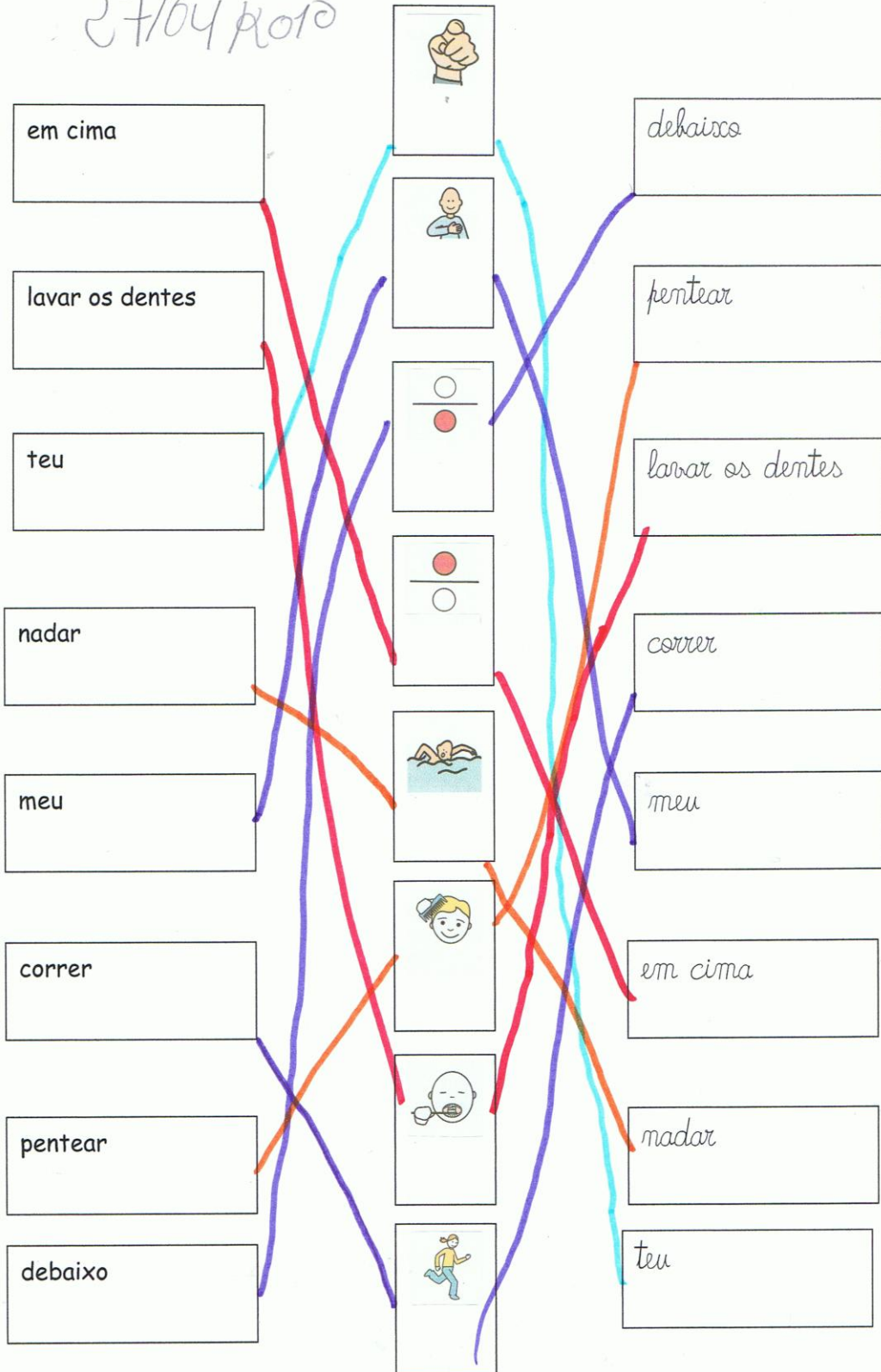
comboio

avião

subir

cair

27/04/2010



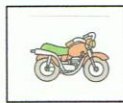
Apêndice 41 – Leitura de frases com o apoio de imagens



O barco *anda* na água.



O avião *é* grande.



A moto *tem* 2 rodas.



O comboio *anda* rápido.



Eu *gosto* de *andar* de bicicleta.



Eu *corro* muito depressa.



O Paul *caiu* no chão. Ele *estava* a *correr*.



Eu lavo os dentes depois de comer.



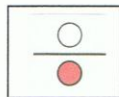
O Daniel fenteia o cabelo com o fente.



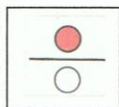
O lapis é meu.



O carro é teu?



A bola está debaixo da cadeira.



O copo está em cima da mesa.



A mãe sobe as escadas.



Eu desço as escadas.



Eu gosto de nadar na piscina.

Apêndice 42 – Completar frases com o apoio e imagens

-82 28/04/2010



O barco é meu.



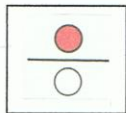
O pai tem uma mota e comprou uma bicicleta.



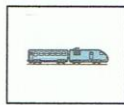
A Tora corre depressa.



A Adilson sobe as escadas com cuidado.



O lápis está em cima da mesa.



O Comboio tem muitas janelas.

sobe ~~barco~~ ~~comboio~~ ~~corre~~

~~meu~~ bicicleta ~~mota~~ ~~em/cima~~



28/04/2010

Tu *sabes* nadar?



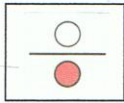
Vai lavar os dentes e pentear o cabelo!



Cuidado a deser as escadas, *podes* cair no chão.



Eu *vi* um avião grande.



O prato está debaixo da mesa. É Teu ?

debaixo	cair	nadar	deser	teu
avião	pentear		lavar os dentes	

Apêndice 43 – Completar frases sem o apoio de imagens

4330 - 4330 - 7
4330 - 4330 - 7

Em 4-05-2010

Com indicação do gesto em LSP

caiu nadar descer teu
avião pentear lavar os dentes

A Adilson vai lavar os dentes e pentear o cabelo.

A Raquel gosta de nadar na piscina.

O teu lápis está pequeno.

O avião do Pedro é bonito.

Nós vamos descer do comboio.

O Luis caiu da mota.

A bicicleta está em cima da cama.

barco comboio
meu bicicleta mota em cima

Apêndice 44 – Escrita de memória de palavras por solicitação em LGP.

27-4-2010

ovo
pasto (preto)

chod (chocolate)

livro

rujo (rujo)

lunjo (lunjo)

nojo

mãe pai carro maçã lolo lola

gelado

Não sabe

calor

teclado

calor

calor

quente

gelado

4-5-2010

Cai Eu cai. ^(com add + appo mo)
O avião e meu
A biculeta e tau ^{teua}

avião

larva - ^(com add + appo mo)

Comidoio

tuabi

Eu madona piscina
& beleva os dentes.

(com add + appo mo) -

Apêndice 45 – Teste de Língua Portuguesa

Ano Lectivo 2009/2010

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Escola Básica Integrada

Ficha de avaliação

Disciplina: Língua Portuguesa

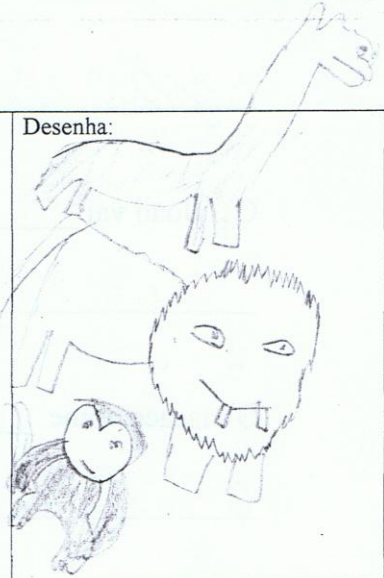
Nome: _____ Ano/Turma: 7 Data: 5/11/09

Avaliação Bem Ass. Prof. _____ Ass. Enc. Ed. _____

1. Lê o texto.

Hoje, o João está contente.
O João vai passear com o pai e a mãe.
Ele vai ao jardim zoológico.
Lá, o João vê o leão, a girafa, o urso e o macaco.
O João gosta de ver o macaco.
O macaco come a maçã.
O João come o chocolate.

Desenha:



Quantas frases tem o texto?

O texto tem 7 frases. ✓

2. Completa de acordo com o texto.

O João está contente. ✓

O João vai passear com o pai e a mãe.

Ele vai ao jardim zoológico.

Lá, o João vê o leão, a girafa, o urso e o macaco.

O João gosta de ver o macaco.

O macaco come a maçã.

O João come o chocolate

3. Escolhe a palavra que fica bem na frase.
Lê e copia a frase.

O João está contente

contente
zangado
triste

O João está contente.

O João vai falar com o pai e a mãe.

comer
beber
passar







O João vai falar com o pai e a mãe.

O macaco come a maçã.

a bolacha
a maçã
o chocolate

O macaco come a maçã.

4. Completa:

	g	i	r	a	f	a		
	l	e	ã	o				
	m	r	s	o				
	m	a	c	a	c	o		
	b	o	l	a	c	h	a	
	c	h	o	c	o	b	a	t
								e

5. Completa:


O João vai passear no jardim.


Quem?	Faz o quê?	Onde?
o João	vai passear	no jardim


Eu vou para a escola de autocarro.

Quem?	Faz o quê?	Como?
Eu vou para	a escola	e autocarro










6. Lê as palavras. Escreve uma frase com as palavras.

	vê	O pai vê a televisão.
	O pai	
	a televisão.	

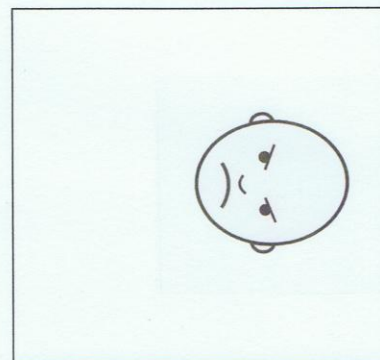
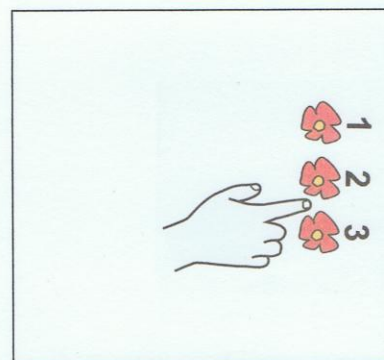
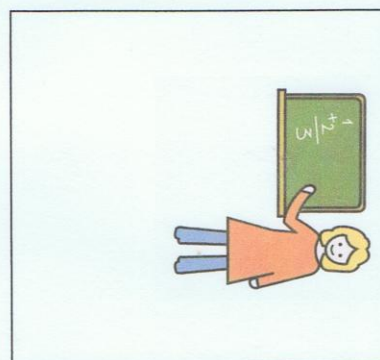
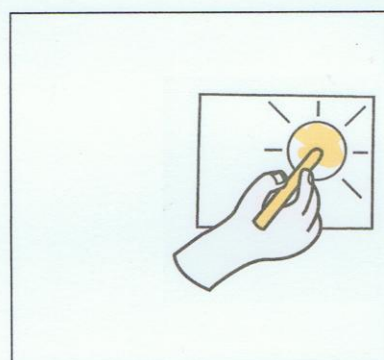
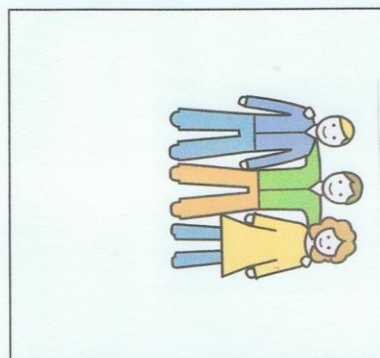
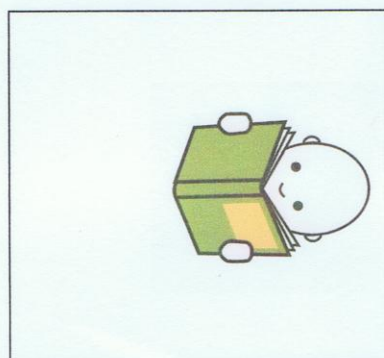
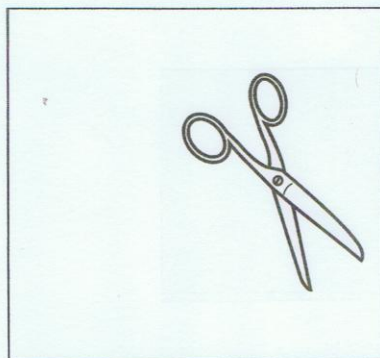
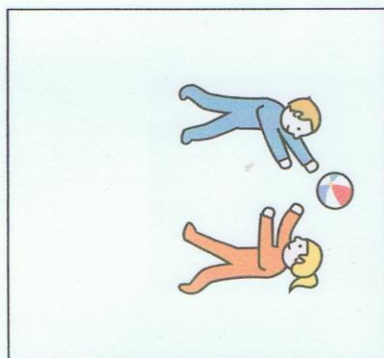
	come	O macaco come a banana.
	O macaco	
	a banana.	

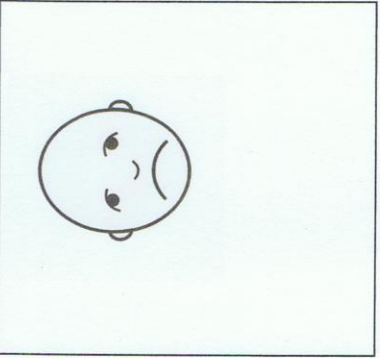
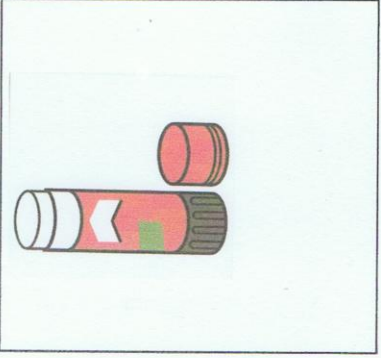
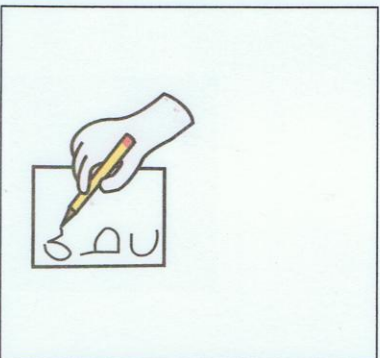
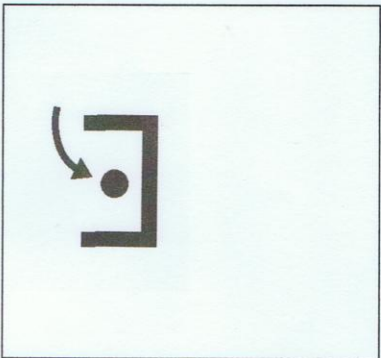
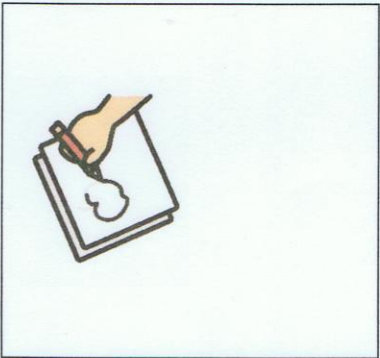
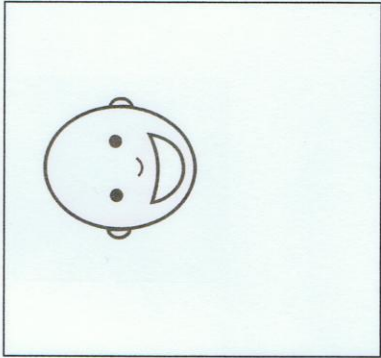
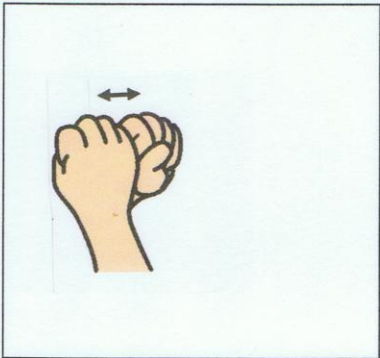
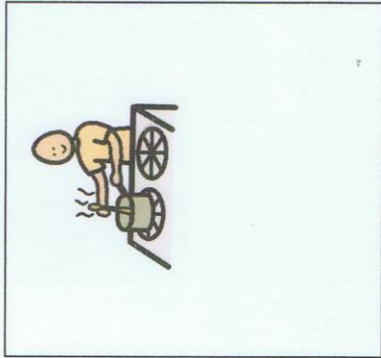
	O menino	O menino lê o livro.
	o livro.	
	lê	

Apêndice 46 – Grelha com as imagens e palavras a trabalhar (9ª e 10ª semanas)

 <p>professora</p>	 <p>contar</p>
 <p>ler</p>	 <p>tesoura</p>
 <p>contente</p>	 <p>escrever</p>
 <p>amigos</p>	 <p>cozinhar</p>
 <p>dentro</p>	 <p>triste</p>
 <p>pintar</p>	 <p>brincar</p>
 <p>zangado</p>	 <p>cola</p>
 <p>desenhar</p>	 <p>trabalhar</p>

Apêndice 47 – Cartão com as imagens a trabalhar.





Apêndice 48 – Cartão com as palavras a trabalhar.

brincar

desenhar

contente

escrever

cozinhar

amigos

pintar

triste

ler

cola

professora

contar

dentro

tesoura

zangado

trabalhar

Apêndice 49 – Escrita de memória de palavras por solicitação em LGP.

Em 10-5-2010

maça rota

routa

lamp paqula

lomija pa (grande)

pora

banana

pera

ch

glama

avia

porco

~~ch~~

nader (nadar)

rimeta (fentear)

Yaval (lavar os dentes)

Carritu (correr)

Tu (teu)

lu (meu)

avia (avião)

mata (mata)

camta (Cambau)

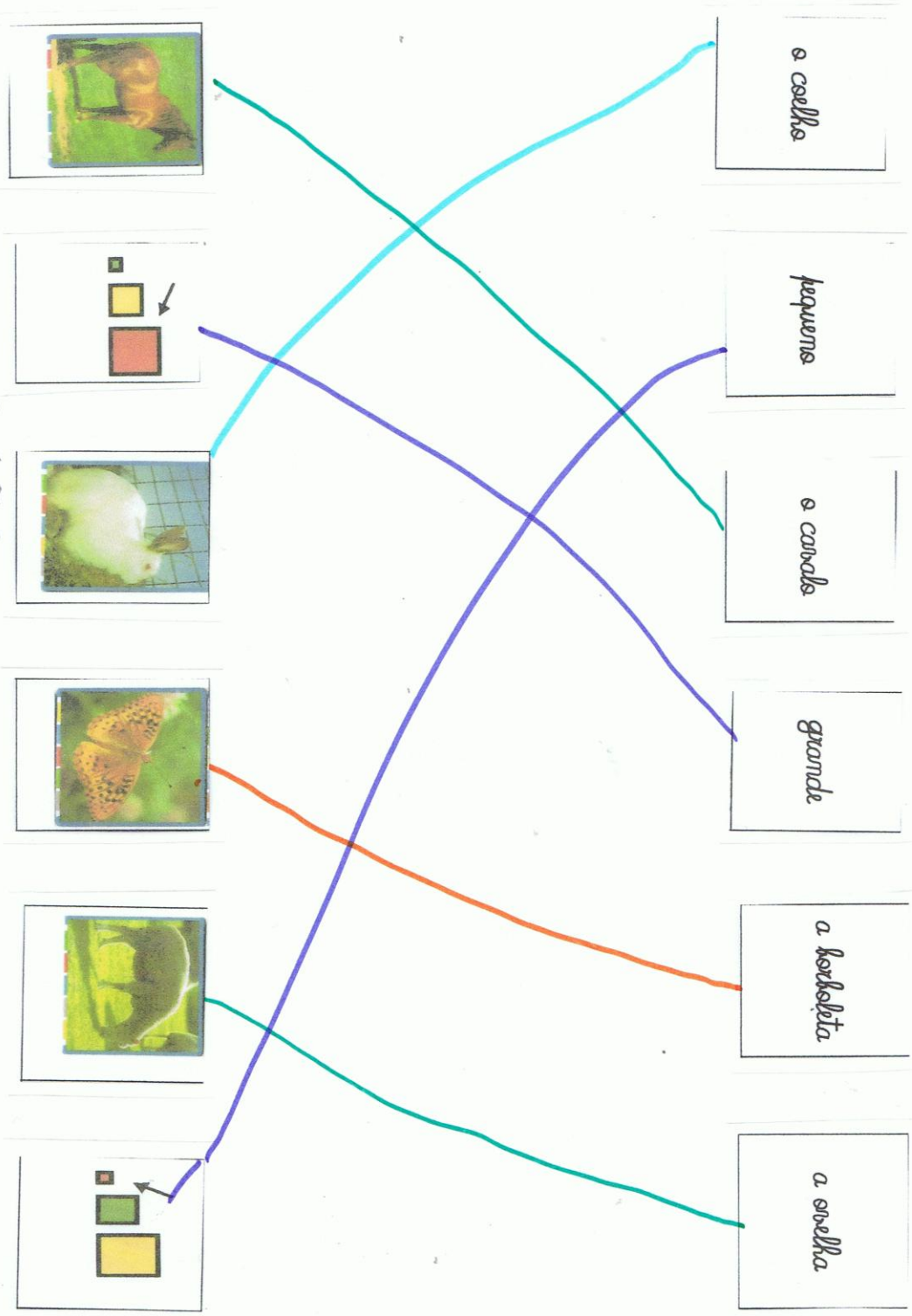
derlor (descer)

cai

carú

Apêndice 50 – Ligação da imagem à palavra correspondente.

26/5/2019



26/50/2010

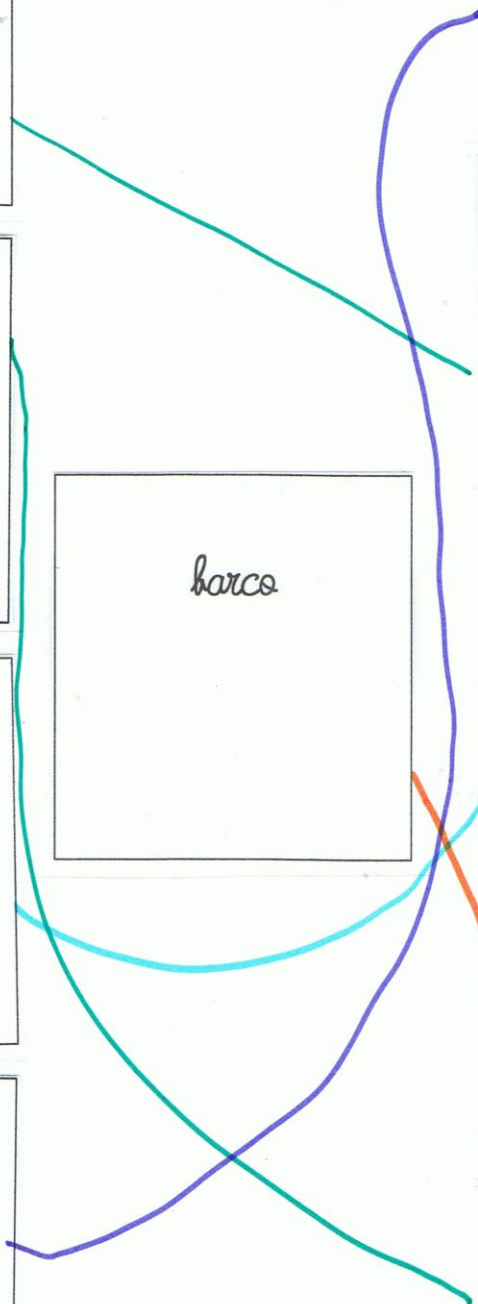
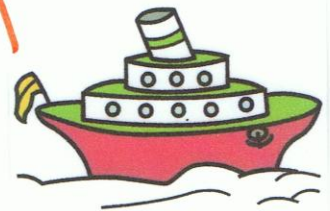
debaixo

em cima

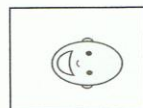
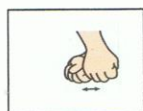
bicicleta

comboio

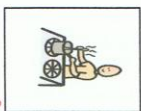
barco



Apêndice 51 – Leitura de frases com o apoio de imagens.



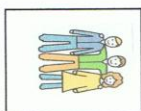
Hoje o pai trabalha muito contente.



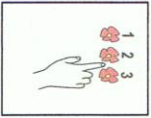
A mãe cozinha peixe para o almoço.



Eu gosto de brincar com os meus amigos.

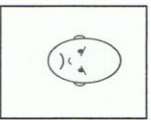


A mãe vai fazer um bolo.

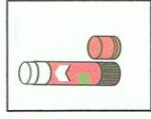


O Pedro conta os ovos para o bolo.

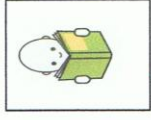
O cão fez xixi no chão.



O pai está zangado com o cão.



A Raquel dá a cola aos Pedro.



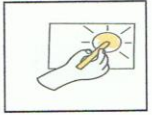
A Adilson gosta de ler o livro.



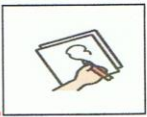
O Paul não brinca com o Daniel.



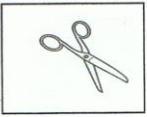
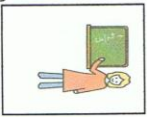
O Daniel está triste.



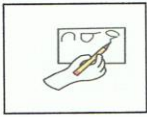
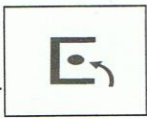
A Jara *pinta* um gato com o lápis.



O João *desenha* a professora no papel.



A tesoura *está* dentro da caixa.



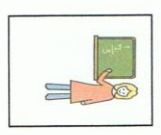
O Daniel *escreve* o nome no caderno.

Apêndice 52 – Completar frases com palavras em falta.

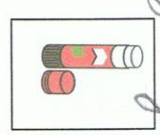
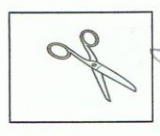
Lê com atenção as frases e escreve as palavras em falta:

tesoura	triste	trabalha
dentro	desenha	contente
conta	amigos	escreve
cozinha	cola	cozinha
gangada	brincar	ler
professora		
finta		

18-5-2010

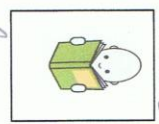


A professora está jogando com os meninos.



A tenoura e a cola são da Raquel.

por FCD
26-5-2010

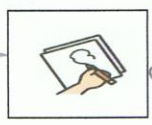


O João gosta de ler o livro. Ele porta os desenhos do livro.

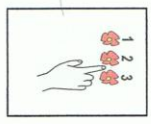
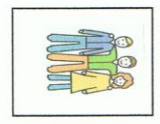
26-5-2010



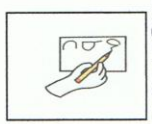
A bola está dentro ^{FCD: 2-26-05-2010} da mala.



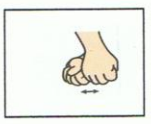
A menina ^{FCD: 2-26-05-2010} desenha um cão e um gato muito amigos.



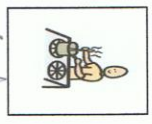
É menina ^{FCD: 2-26-05-2010} ^{1 2 3} conta os carros que tem.



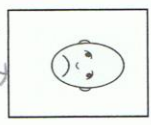
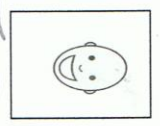
A Sara brave me caderno com o lápis.



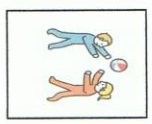
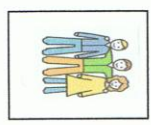
A mãe trabalha em casa.



O tio sempre a jantar, contente.



O Pedro está triste. Ele não tem muitos amigos



para brincam.

em 26-5-2010

ANEXOS

Anexo 1 – Vocabulário Makaton

Anexo 2 – Relatório da avaliação audiológica

Anexo 3 – Ficha da Técnica de Serviço Social

Anexo 4 – Avaliação da Psicóloga

Anexo 5 – Programa Educativo Individual

Anexo 6 – Guião de entrevista

Anexo 7 – Transcrição da entrevista

Anexo 8 – Análise de conteúdo da entrevista

Anexo 9 – Relatórios da terapeuta da fala

Anexo 10 – EREBAS (Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos)

Anexo 11 – Projecto Educativo de Agrupamento

Anexo 12 – Projecto Curricular de Turma

Anexo 2 - Relatório da avaliação audiológica



Reabilitação Auditiva, Lda.

Ao cuidado do

DR. PEDRO [REDACTED]

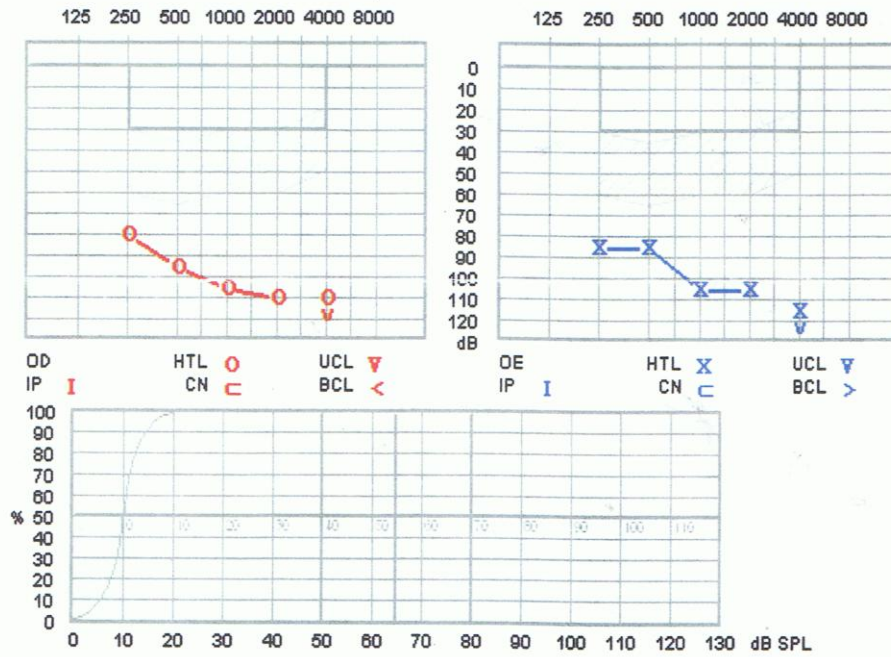
AUDIOLOGIA

18-11-2009

Referente: Menino [REDACTED]

Após a visita do paciente acima referido foi realizada uma avaliação audiológica de controle, sobre a qual lhe enviamos este relatório.

1) Balanço Audiométrico (com auscultadores)



Conclusão

limiar médio	=	O.D.T.O.	=	108 dB.	O.E.SQ.	=	104 dB.
grau de perda	=		=	profunda (III)		=	profunda (II)
I.C.A. (% inteligibilidade)	=		=	8		=	SEMleit.labial



EDIFÍCIO OMNI - Av. Duque d'Ávila, 141 - 6.º Piso • 1050-081 LISBOA
Tels.: 21 353 82 15 - 21 355 93 08 • Fax: 21 355 93 09 • widex@widex.pt • www.widex.pt

2) CORRECÇÃO AUDITIVA.

A aparelhagem foi controlada InSitu e em campo livre:

ouvido direito:

tipo : BV38

marca : WIDEX

tonalidade : DIGITAL

volume aconselhado : AUTOMÁTICO

Os moldes auriculares são em material hipoalérgico.

ouvido esquerdo:

tipo : BV38

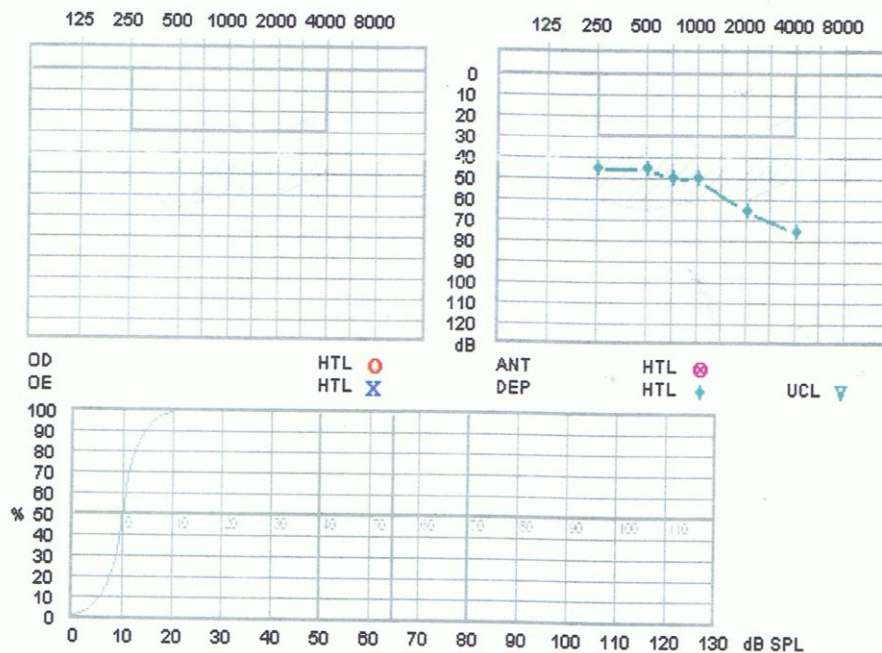
marca : WIDEX

tonalidade : DIGITAL

volume aconselhado : AUTOMÁTICO

3) Testes após correcção (realizados em campo livre)

Efectuados em campo livre



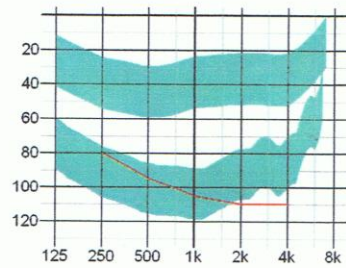
Data de nascimento: 03-07-1998
 Último nome: [redacted]
 Primeiro nome: [redacted]

N.º Cliente: 0010404
 Data da impressão: 18-11-2009
 Impresso por: w9

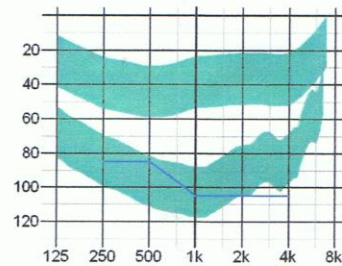
Aparelho - Ouvido Dto.: Bravissimo BV-38
 N.º Série: 053176
 Algoritmo de Programação: Adulto/Criança > 5 anos

Aparelho - Ouvido Esq.: Bravissimo BV-38
 N.º Série: 043869
 Algoritmo de Programação: Adulto/Criança > 5 anos

Espectro da Fala (normal)



Espectro da Fala (normal)



Valores da programação

	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz
Audiograma HTL	95	105	110	110
Dif. HTL/V.óssea	---	---	---	---
HTL	95	105	110	110

	Graves	Médios	Agudos
Teste Fb	OK	OK	***
Ganho Disp	69	64	49
MIN	55	55	50

Valores da Afinação

	LF	MF	HF
Afinação IG	0	0	1-8
Afinação MPO	0	0	0

Opções

PRG	CI
Ganho Bobina	0
Controlo de Volume	Desl

AIS

Valores da programação

	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz
Audiograma HTL	85	105	105	105
Dif. HTL/V.óssea	---	---	---	---
HTL	85	105	105	105

	Graves	Médios	Agudos
Teste Fb	OK	OK	***
Ganho Disp	57	64	46
MIN	48	55	50

Valores da Afinação

	LF	MF	HF
Afinação IG	0	0	1-6
Afinação MPO	0	0	0

Opções

PRG	CI
Ganho Bobina	0
Controlo de Volume	Desl

AIS

Conclusão

O [redacted] apresenta uma surdez neuro-sensorial bilateral profunda sem qualquer tipo de estimulação. Colocámos aparelhos retroauriculares superpotentes Bv38, com os quais se adaptou bastante bem. Houve problemas com o molde auricular do ouvido esquerdo que originava muito feedback acústico. Foi feito novo molde. A avaliação funcional logo a seguir à adaptação já revela um ganho funcional tonal, apesar de não existir qualquer discriminação auditiva, dada a privação auditiva durante 11 anos. Novo controlo dentro de 3 meses


AUDIOLOGISTA



Anexo 3 – Ficha da Técnica de Serviço Social

Fontes e Metodologia

➤ Entrevistas com:

- aluno(a)
- elemento(s) da família

outro: Tio

➤ Informações recolhidas junto de:

Professores do aluno
Reunião com o tio do aluno em 19.11.09

1. Identificação do(a) aluno(a)

Nome: _____

Data de Nascimento: 03/07/1998 Idade: 11A Sexo: M

Doc. de Identificação Nº: V. Imp. P. 2857482 Validade: 06/12/09

Naturalidade: S. Tomé Nacionalidade: Santomense

Enquadramento sócio-educativo:

Frequenta o Agrupamento de Escolas _____
onde ingressou no ano letivo 2009/2010.

Ano / Turma: 2º

Local de Residência: Rua _____

Nº 20 c/v Dta.

2745-028 Opéluz

Contacto(s): _____ / (tio)



Fontes e Metodologia

➤ Entrevistas com:

- aluno(a)
- elemento(s) da família
- outro: Tio

➤ Informações recolhidas junto de:

Professores do aluno
Reunião com o tio do aluno em 19.11.09

1. Identificação do(a) aluno(a)

Nome: _____

Data de Nascimento: 03/07/1998 Idade: 11A Sexo: M

Doc. de Identificação Nº: V. Imp. P02857482 Validade: 06/12/09

Naturalidade: S. Tomé Nacionalidade: Santomense

Enquadramento sócio-educativo:

Frequenta o Agrupamento de Escolas _____
onde ingressou no ano letivo 2009/2010.

Ano / Turma: 2º

Local de Residência: Rua _____

Nº 20 c/ N. Dta.

2745-028 Queluz

Contacto(s): _____ / (tio)

➤ Situação económica e profissional do agregado familiar

A mãe encontra-se em Portugal com o filho, ao abrigo de Junta Médica.

Não tem qualquer apoio (apenas desde o presente mês a Embaixada paga o Passo do ...) e vive em casa de um irmão, sendo este que cobre as diversas despesas. A mãe encontra-se à procura de emprego (na área de limpezas) para dessa forma poder custear as despesas e não sobrecarregar o irmão.

➤ Problemáticas identificadas no agregado familiar

- Desemprego da mãe
- Trabalho precário do tio (trabalha na construção civil e a obra onde está encontra-se em fase de conclusão)
- Dificuldades no transporte do ... para a escola.

3. Situação actual do(a) aluno(a)

➤ Historial da situação de saúde e desenvolvimento psicossocial

O ... apresenta surdez neuro-sensorial bilateral profunda sem qualquer tipo de estimulação. Fez exames audiológicos, na Widex, em 18.11.09 e está em fase de adaptação/ajustamento protésico.

➤ Situação escolar

Comportamento:

Aproveitamento:

Assiduidade/Pontualidade

O ... tem sido acompanhado pelo tio, no percurso casa-escola, o que tem provocado inúmeros atrasos.



4. Situação actual da família (Prestações familiares, apoios, transporte, etc..)

O único apoio que o agregado está a beneficiar é do Passe do Aluno, que é assumido pela Embaixada de S. Tomé desde o início do mês de Novembro.

➤ **Motivo da presente intervenção**

- Acordo de saúde ao abrigo dos PALOP
- Ausência temporária de suporte familiar
- Acção Social Escolar
- Negligência
- Maus-tratos
- Abandono escolar
- Encaminhamento para outras estruturas
- Outra(s): Transporte do Aluno

➤ **Entidade /Pessoa(s) responsáveis pela sinalização/referenciação da situação**

Prof. e Profª

5. Síntese / Proposta

➤ Apreciação global da situação e identificação de necessidades

- Necessidade de assegurar o transporte do aluno, por forma a evitar a falta de pontualidade ocasionada pelo acompanhamento pelo tio.
- Apoios, por parte da Embaixada, à mãe enquanto acompanhante.

➤ Proposta de medidas e procedimentos

- Proposta de transporte na carrinha da APECDA (não aceite pelo tio por incompatibilidade de horários e locais de recolha e entrega).
- Foi efetuado pedido de transporte à EDUCA há cerca de 15 dias, pelo que irei averiguar ponto de situação do mesmo.
- Contacto com a Embaixada de S. Tomé para apurarem os apoios possíveis. O(a) Técnico(a)



Anexo 4 – Avaliação da Psicóloga

Relatório Psicológico

Nome do Aluno:

Data de Nascimento: 3 de Julho de 1998

Idade: 11 anos

Ano de Escolaridade: 1º Ano

Pedido do Relatório: Docente de Educação Especial

Actividades com o aluno: Avaliação psicológica

Psicóloga:

Datas da avaliação: Inicial: 17/3/2010 e 24/3/2010

Final: Ao longo do 3º período.

FUNÇÕES MENTAIS

Funções Mentais Globais

Nota: Qualificador 0 – Nenhuma deficiência

Qualificador 3 – Deficiência grave

Qualificador 1 – Deficiência ligeira

Qualificador 4 – Deficiência completa

Qualificador 2 – Deficiência moderada

✓ **B117 – Funções intelectuais**

Qualificador –

1

Nas Matrizes Progressivas de Raven, teste que avalia a inteligência geral, mais propriamente a capacidade de dedução de relações, verificou-se a existência de uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica. A análise qualitativa do teste mostra que o aluno apresenta valores baixos na capacidade de estruturação espacial e representação mental comparativamente com o nível etário.

Valores esperados, o aluno não usufruiu de um percurso escolar “normal”, visto não ter tido em tempo útil estimulação necessária para o desenvolvimento global adequado.

✓ **B126 – Funções do temperamento e personalidade**

Qualificador –

1

Funções mentais gerais que permitem fazer o indivíduo reagir de forma específica às situações que diferem os indivíduos uns dos outros.

O encontra-se integrado na escola. É curioso e está constantemente em estado de “alerta” para pequenos sinais, até então desconhecidos para o aluno – uma palavra nova, uma figura, um tema, etc. É bem aceite entre os colegas e o grupo de pares. Revela uma atitude emocionalmente

expressiva embora demonstre, aparentemente, uma certa timidez. Mantém uma boa relação com o Docente de Educação Especial – _____ - que o acompanha desde a sua entrada para o Agrupamento e que desenvolve junto do _____ um trabalho adaptado às necessidades do aluno.

Funções Mentais Específicas

✓ **B156 – Funções da percepção**

B1560 – Percepção auditiva

Qualificador – 3

Funções mentais envolvidas na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos.

O _____ é portador de uma surdez pré-locutória bilateral grave. Está aparelhado bilateralmente e os ganhos protésicos não são evidentes. Não tem oralidade e, não domina a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Só iniciou a aprendizagem da língua materna (LGP), de forma estruturada, neste ano lectivo (ver relatório técnico da terapia da fala).

Tendo em conta que por um lado, é filho de pais ouvintes e que por outro a LGP é a sua língua materna (L1), considera-se que será de investir no acesso sistemático à disciplina de Língua Gestual Portuguesa e apoio pedagógico com um docente que domine a LGP para que o aluno possa apreender mais facilmente os diferentes currículos.

✓ **B140 – Funções da atenção**

Qualificador –

0

Funções específicas de concentração a um estímulo externo ou experiência interna por um período de tempo necessário.

A atenção é essencial para o processo de aprendizagem, devendo ter características selectivas (orientada para um estímulo mais relevante que outros e capacidade de definir prioridades) e devendo ser contínua (capacidade de prestar atenção durante um período de tempo alargado). Estes factores não são por si só indicadores de algum tipo de perturbação, todavia dever-se-á ter em atenção às características da fase de desenvolvimento em que o jovem se encontra, ao momento de vida particularmente complexo ou mesmo à sua personalidade (b126).

No caso concreto do _____, é de frisar a atenção sistemática que o aluno despence nas aprendizagens. Atribuí-se a este factor o interesse que o aluno tem pelo saber esforçando-se, por isso, por estar atento às aulas e ao professor. Tal leva-nos a colocar a hipótese de que o Helson poderá, eventualmente, a estar a sentir que o sucesso escolar está associado a reforços positivos.

✓ **B152 – Funções emocionais** **Qualificador –**
2

Funções mentais específicas relacionadas com o sentimento e a componente afectiva dos processos mentais.

Os testes projectivos - Casa, Árvore e Figura Humana - têm especial relevância educativa e clínica dado que, avaliam o nível de maturidade mental do aluno e detectam possíveis atrasos no seu desenvolvimento. Permitem, também, identificar diversos aspectos da experiência emocional, como é o caso dos principais medos que possam afectar o seu comportamento.

No desempenho destas actividades o revela um sentimento de auto-defesa, uma defesa contra o mundo que se associa a uma excessiva dependência dos outros. Explica-se esta postura dado que o aluno está em Portugal há pouco tempo, sendo por isso o ambiente totalmente desconhecido para o . Consequentemente demonstra um desejo de protecção.

No domínio das emoções revela-se retraído. Pressupõe-se, no entanto, que se tornará cordial (quando adaptado ao ambiente) o que levará a estabelecer relações emocionais gratificantes com os outros. Ou seja, de momento é cauteloso mas quando a relação se desenvolver, tenderá a ser profunda.

A “Força do Ego” indica que o é um rapaz cheio de vitalidade com o certo predomínio da vida instintiva. Tímido perante a autoridade e dependência materna.

ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Interacções e Relacionamentos Interpessoais

Nota: Qualificador 0 – Nenhuma dificuldade Qualificador 3 – Dificuldade grave
 Qualificador 1 – Dificuldade ligeira Qualificador 4 – Dificuldade completa
 Qualificador 2 – Dificuldade moderada

✓ **D710 – Interacções Interpessoais Básicas** **Qualificador –**
0

Interação com pessoas de forma contextual e socialmente adequada. Consideração e estima pelos sentimentos dos outros.

O é um aluno cujas funções mentais permitem manter relacionamentos satisfatórios porque é um jovem que interage com os colegas e grupo de pares adequadamente.

✓ **Relacionamento formal** **Qualificador –**
0

Criar e manter relacionamentos específicos em ambientes formais com funcionários, profissionais ou prestadores de serviços.

O é um aluno respeitador não existindo, até a momento, quaisquer informações de falta de respeito quer pelos funcionários, quer por profissionais que fazem parte da comunidade educativa.

FACTORES AMBIENTAIS

Apoio e Relacionamentos

Nota: Qualificador 0 – Nenhum facilitador/Barreira Qualificador 1 – Facilitador/Barreira ligeiro

✓ **E310 – Família Próxima** **Qualificador –**
(.) 1

A qualidade da interacção com as figuras de vinculação é essencial para a construção de um sentimento de confiança e segurança em si próprio e nos outros. Todas as experiências vividas com as pessoas mais significativas determinam as suas relações interpessoais futuras.

O vínculo fornece aos jovens uma base segura, reduzindo o medo, permitindo assim que o jovem explore harmoniosamente o que o rodeia. Quanto mais segura for a vinculação, mais facilmente o jovem cria uma imagem positiva de si própria e dos outros, demonstrando maior capacidade para explorar o mundo.

Todavia, quando o vínculo se processa de forma excessiva, o jovem deixa de ser autónomo, anula-se e cria dependência da (s) figura (s) de vinculação que o protege demasiado.

No caso do , a vinculação com a mãe é gratificante mas pautada por um clima de superprotecção (por enquanto justifica-se esta superprotecção em virtude da nova realidade em que vivem). Em relação à figura paterna, de momento, não existem quaisquer contactos porque o Pai não se encontra em Portugal.

Aconselhamentos e Recomendações

Tomando como referência os resultados apurados nos testes e, considerando que se trata de um aluno cujo percurso escolar anterior não correspondeu às necessidades do recomenda-se:

- Apoio pedagógico adaptado às necessidades;
- Continuidade de apoio de um Docente de Educação Especial duas vezes por semana;
- Continuidade da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (L1) e Língua Portuguesa (L2) com as respectivas adaptações curriculares.

De referir que o tem vindo a progredir consideravelmente nas aprendizagens. A adaptação ao meio ambiente é uma realidade e o modo como se relaciona com os colegas e professores, também tem sofrido alguns avanços. Ou seja, a timidez inicial deu lugar a uma progressiva evolução na forma de estar e na adaptação à nova realidade.

Sabe-se, no entanto, que no desempenho dos papéis e tarefas parentais, os pais nomeiam como maior dificuldade a responsabilidade de impor limites aos filhos, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. Esta dificuldade é sentida não só no meio mais restrito da família, mas em todos os contextos em que a família transita, criando a mesma insegurança nos agentes sociais que interagem com as crianças.

Partindo deste pressuposto a escola, em parceria com a família, foi desenvolvendo um trabalho conjunto com o para que o aluno tivesse a noção de valores morais, sociais e pessoais, bem como a noção de “regras”. Este trabalho foi importante dado que estes conhecimentos nunca tinham sido trabalhados com o .

Aconselha-se, por isso, a continuidade do trabalho de intervenção ao nível das **regras sociais e escolares** para que o reconheça os seus **direitos e deveres** enquanto cidadão e membro da comunidade educativa.

Lisboa, 27 de Junho de 2010

A Psicóloga

Anexo 5 – Programa Educativo Individual

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Nome:

Data de Nascimento: **3-07-1998**

Morada:

Telefone:

Encarregado(a) de Educação:

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar

1º CEB

2º CEB

3º CEB

Estabelecimento de Ensino: **EBI**

Docente Responsável pelo Grupo/Turma:

Docente de Educação Especial :

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL

(art. 9º ponto 3 do Dec. Lei n.º 3/2008)

- **RESUMO DO PERCURSO ESCOLAR**

2009/2010 – É matriculado no 1ºano de escolaridade na escola de referência para alunos surdos

- **OUTROS ANTECEDENTES RELEVANTES**

Segundo o tio a surdez foi diagnosticada aos dois anos mas só agora com a vinda de S. Tomé aos 11 anos é que o foi aparelhado com duas próteses. O apresenta uma surdez neuro-sensorial bilateral profunda sem qualquer tipo de estimulação. Fez exames audiológicos, na Widex, em 18-11-09 e está em fase de adaptação/ajustamento protésico. Neste momento vive com a mãe desempregada, em casa do tio e partilha o quarto do primo mais novo que ele. Não tem contacto com o pai. Tem mais 3 irmãos. Em S. Tomé foi vítima de agressões por parte de outras crianças vizinhas.

2. PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERENCIA À CIF-CJ

(art. 9º ponto 2 do Dec. Lei n.º 3/2008)

- **FUNÇÕES E ESTRUTURAS DO CORPO**

O apresenta uma deficiência grave das funções auditivas, revelando dificuldades ao nível das funções da voz, da articulação, da fluência e do ritmo da fala (grau4).

O é portador de uma surdez neurosensorial bilateral de grau profundo.

- **ACTIVIDADES E PARTICIPAÇÃO:**

O aluno mostra interesse e capacidade de aprender através da interacção com objectos (d131). A participação e comunicação encontra-se reduzida face à ausência de um sistema linguístico estruturado.

- **COMUNICAÇÃO**

LGP

Presentemente presta muita atenção à LGP e quer aperfeiçoar os seus gestos imitando.

3. FACTORES AMBIENTAIS

(Alínea D do n.º 3 do art. 9º, do Dec. Lei n.º 3/2008)

- **FACILITADORES**

A frequência de uma escola de referência para a educação bilingue, pode potenciar o seu desenvolvimento global.

- **BARREIRAS**

Ausência de qualquer identificação auditiva, dada a privação auditiva durante 11 anos.

O comportamento por vezes agressivo , para com os colegas, podem dever-se a não possuir um sistema linguístico estruturado que lhe permita comunicar e fazer-se entender.

A família do não sabe língua gestual portuguesa.

4. MEDIDAS EDUCATIVAS A APLICAR E SUA FUNDAMENTAÇÃO (assinalar com “X”).		
(art. 16, ponto 2, do Dec. Lei n.º 3/2008)		
a) Apoio pedagógico Personalizado	O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades	
	O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem	
	A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo /turma	
	O reforço e desenvolvimento de competências específicas	X
b) Adequações curriculares Individuais	Introdução de disciplinas ou áreas curriculares específicas	X
	Introdução de objectivos e conteúdos intermédios	
	Dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno	
c) Adaptações no processo de Matrícula	Na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno	X
	Na escola com ensino estruturado ou unidade especializada	
	Com adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória	
	Por disciplinas (2º e 3º ciclo)	
d) Adequações no processo de Avaliação	Tipo de provas	X
	Instrumentos de avaliação	
	Instrumentos de certificação	
	Formas e meios de comunicação do aluno	X
	Periodicidade	
	Duração	X
f) Tecnologias de apoio	Local de execução	
	Livros e manuais adaptados	

	Tabelas de comunicação	
	Material audiovisual	X
	Hardware específico	
	Software específico	
	Equipamentos para a mobilidade e vida diária	
	Adaptações no revestimento acústico do espaço físico	X
	Outros:	

5. OUTRAS INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS:

- b) **Adequações curriculares individuais** – É integrada no seu currículo a disciplina de LGP. A Língua Portuguesa é leccionada como 2ª língua.
- c) **Adaptações no processo de matrícula** - O aluno frequenta a Escola de Referência para o ensino bilingue de alunos surdos.
- d) **Adequação no processo de avaliação** – O tipo de prova do aluno deverá conter questões com uma linguagem clara e objectiva. O aluno deverá beneficiar de mais tempo para a realização das provas, poder recorrer ao dicionário de Língua Portuguesa, devendo estar presente o intérprete de LGP.
Em LGP a avaliação poderá ser feita através de filmagens.

6. DISCRIMINAÇÃO DOS CONTEÚDOS, DOS OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS A ATINGIR E DAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS A UTILIZAR

(do art. 9º ponto 3 , do Dec. Lei n.º 3/2008)

6.1. CONTEÚDOS CURRICULARES

O aluno deverá seguir o currículo regular, com introdução da disciplina de LGP, tendo Português como 2ª língua.

6.2. OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Objectivos Gerais	Objectivos específicos	A	PA	NA
Adequar o comportamento em situações sociais.	Saber relacionar-se de forma adequada com os membros da sua comunidade respeitando o papel social que cada um desempenha.			
Desenvolver a comunicação	Desenvolver a expressão e compreensão gestual. Adquirir progressivamente um léxico mais abrangente ao nível de diferentes temáticas. Desenvolver a capacidade de fazer leitura labial e a capacidade de se expressar de forma inteligível oralmente.			
Desenvolver a linguagem escrita	Desenvolver a capacidade de leitura compreensiva de diferentes frases e textos. Elaborar frases correctas sintacticamente. Escrever pequenos textos.			

Legenda: A – Adquiriu AP – Adquiriu parcialmente NA – Não Adquiriu

6.3. ESTRATÉGIAS

As metodologias e estratégias pedagógicas devem assentar em vivências, actividades e recursos diversificados, promotores do desenvolvimento linguístico do aluno.

Comunicar de forma calma, pausadamente, com boa dicção, ao mesmo nível da criança e sem ruído de fundo.

Vivência de experiências diversificadas através de experiências, visitas de estudo, actividades lúdicas interdisciplinares...

Diversificação de actividades (apresentação em Power Point, construção de dicionários ilustrados, dramatizações, ida à biblioteca, etc.) que envolvam a leitura e a escrita.

Recurso a experiências ou actividades concretas para facilitar a compreensão de conceitos relativos ao funcionamento da língua (Portuguesa e LGP), ao conhecimento de si próprio, do meio social e natural e ao desenvolvimento do cálculo e do raciocínio lógico.

Registo da informação através de etiquetagens, textos ilustrados, histórias, construção de livros temáticos com imagens, de forma a alargar os conhecimentos conceituais e lexicais.

Emprego de reforços positivos de forma a despertar o gosto, motivação e interesse pelas actividades.

Atitude calma, afectuosa mas com regras firmes por parte de técnicos e professores.

6.4. RECURSOS HUMANOS

Docente de Educação Especial.

Formadora de LGP.

Terapeuta da Fala.

6.5. PARECER DO CONSELHO DE DOCENTES OU DE TURMA

(art. 18, ponto 1, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Os professores e técnicos que trabalham com o aluno estão de acordo com as medidas previstas neste programa.

7. NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA

(art.9º, ponto 3, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Integração	Tempo inteiro	Tempo parcial
Turma de surdos	x	

Obs: O aluno participa em todas as actividades escolares.

8. DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVISTAS

(art. 9º. Ponto 3, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Terapia da Fala - 2h/semana

AEC – 10h/semana

9. IDENTIFICAÇÃO DOS TÉCNICOS RESPONSÁVEIS

(art. 9º, ponto 3, do Dec. Lei n.º 3/2008)

QUADRO SÍNTESE DOS TÉCNICOS ENVOLVIDOS

Áreas Curriculares	Técnicos	Áreas Não Curriculares	Técnicos	Áreas Funcionais	Técnicos
LGP	Formador de LGP	Linguagem	Terapeuta da Fala		

10. DEFINIÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEI

(Alínea J do n.º 3 do art. 9º, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Data de implementação do PEI: Ano lectivo 2009/2010

- **Momentos de avaliação:** Todos os Conselhos de docentes ordinários e extraordinários
- **Intervenientes na avaliação:** Todos os professores e técnicos
- **Data de revisão do PEI:** No início do 2º ciclo ou quando necessário

11-DATA E ASSINATURA DOS PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PEI E DOS RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS A APLICAR

(art. 9º, ponto 3, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Responsáveis pela elaboração e/ou aplicação do Programa

ASSINATURA	FUNÇÃO
	Professor da Turma
	Professora de Educação Especial
	Terapeuta da Fala
	Formadora de LGP

12-COORDENADOR DO PEI

(Art. 11 º, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Nome: _____

Cargo: _____

Assinatura: _____

14. HOMOLOGADO PELA DIRECÇÃO

O Director

Assinatura: _____ DATA: ____ / ____ / 2010

13. APROVADO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO

(art. 10 º, ponto 3, do Dec. Lei n.º 3/2008)

O Presidente do Conselho Pedagógico

Assinatura: _____ DATA : ____ / ____ / 2010

15. AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE DUCAÇÃO

(Art. 11 º, do Dec. Lei n.º 3/2008)

Concordo com as medidas educativas definidas no PEI.

Assinatura: _____ DATA : ____ / ____ / 2010

Anexo 6 – Guião de entrevista

Entrevistado: Mãe do aluno

Data: 11/03/2010

Local: Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

Objectivos gerais:

Esclarecer aspectos da história de vida do aluno até à entrada na presente escola.

Recolher elementos considerados úteis para a anamnese e para a caracterização do aluno.

Recolher elementos que permitam caracterizar a forma de comunicação existente no contexto familiar.

Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
(A) Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Informar sobre a natureza da investigação• Informar sobre o tema e objectivos do trabalho• Motivar o entrevistado, pedindo a sua colaboração e realçando a importância desta, para a realização do trabalho.• Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas	<ul style="list-style-type: none">• Estudo necessário à realização de trabalho final do curso de Mestrado em Educação Especial.• Pretende-se implementar um programa intensivo de iniciação à leitura com o aluno• Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?

Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
<p>(B) A mãe. Caracterização social. Dados pessoais.</p> <p>(C) Antecedentes Pessoais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e identificar o perfil do Encarregado de Educação • Conhecer aspectos Período Pré-Natal. Descrever o período de gestação • Identificar as principais características do Período Péri/Neo Natal • Identificar as principais características do Período Pós-Natal 	<ul style="list-style-type: none"> • Que idade tem? • Qual a sua nacionalidade? • Qual a sua escolaridade? • Está empregada? Qual a sua profissão neste momento? • Quem são as pessoas com quem vive actualmente? • Quantos filhos tem? Que idade têm? • Que idade tinha quando o seu filho nasceu? • A gravidez foi desejada ou planeada? • Teve alguma doença durante a gravidez? • Onde ocorreu o parto (casa, hospital, ...)? • Foi um parto assistido (médico, parteira, familiares, enfermeiro,...)? • Que tipo de parto foi (natural, fórceps, ventosa, cesariana,...)? • O bebé chorou ao nascer? • Após a saída da maternidade/hospital como se sentiram os pais a cuidar do bebé? • Como foi a amamentação (natural, biberão, mista)

Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
(E) Saúde	<ul style="list-style-type: none"> Recolher elementos que permitam caracterizar o aluno em termos de desenvolvimento socio-emocional Conhecer os factores de saúde que permitam compreender a situação da criança 	<ul style="list-style-type: none"> Como caracteriza o relacionamento do seu filho consigo e com os seus familiares? É uma criança tranquila, agressiva, amorosa, muito quieta, fechada, passiva, medrosa, desligada? Como reage quando é contrariado? O seu filho sofreu alguma vez algum acidente? Qual? Ele foi hospitalizado alguma vez? Por que motivo? Foi submetido a alguma cirurgia? Qual? Tem alguma alergia? Qual? O seu filho teve alguma doença? Foi tratado? Tomou medicamentos? Foi sempre seguida regularmente medicamente? Por quem (Centro de saúde, Hospital, Medico particular,...)?
Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
(F) Surdez	<ul style="list-style-type: none"> Recolher de elementos que permitam saber a atitude face à surdez da criança 	<ul style="list-style-type: none"> O seu filho já nasceu surdo ou adquiriu a surdez após algum tempo? Quando e como foi confirmada a surdez do seu

<p>(G) Interação comunicativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados referentes à forma de comunicação no seio familiar 	<p>filho?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando descobriu que o seu filho era surdo como reagiu? • Depois de confirmada a surdez o que foi feito? • Quando é que foi aparelhado? • Qual foi a reacção do seu filho ao uso das próteses auditivas? • De que forma está a decorrer a adaptação? • De que forma o seu filho começou a comunicar? • Como era a comunicação dos irmãos com o seu filho? • Como é a comunicação em casa com o seu filho?
-----------------------------------	---	--

Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
<p>(H) Hábitos, gostos e preferências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher de elementos relacionados com as preferências e hábitos da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que o tio comunica com o seu filho? • Como é o relacionamento do seu filho com o primo? • Que medidas e atitudes usa para disciplinar o seu filho? • Quais são as actividades preferidas do seu filho?

		<ul style="list-style-type: none"> • Quais as brincadeiras que ele mais gosta? • Ele ajuda a fazer alguma coisa em casa? • Ele gosta de ver televisão? • Descreva o dia-a-dia do seu filho aos fins de semana desde que acorda até ir dormir
--	--	--

Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
(I) Percurso Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados que permitam conhecer o percurso escolar da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo que pode observar em casa, o seu filho demonstra algum interesse por livros, desenhos? • Em casa, ele gosta de escrever e desenhar? • O seu filho frequentou o jardim de infância? • Como era o dia a dia do seu filho em S. Tomé Príncipe até à entrada para a escola? Como passava o tempo? O que fazia? • Como foi a entrada do seu filho na escola? • Ele tinha algum apoio em termos de ensino especial? • Como era o relacionamento do seu filho com a

		<p>professora e os colegas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como era o relacionamento do seu filho com outras crianças próximas, vizinhas?
--	--	--

Blocos/Temas	Objectivos Específicos	Formulário de questões
	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados relativos à situação actual da criança em casa e na escola • Conhecer as expectativas da mãe relativamente ao seu filho 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos trabalhos de casa quem ajuda o seu filho? • Que atitude tem o seu filho face à escola? • Ele mostra gosto e vontade de vir para a escola? • Ele fala da escola em casa? • Tem percebido melhoras no seu filho? • Na sua opinião, é importante o seu filho aprender a Língua Gestual Portuguesa? • Para finalizar que expectativas tem em relação ao futuro do seu filho?

Anexo 7 – Transcrição da entrevista

Entrevista à mãe do aluno Data:11/03/2010

Bloco (B) A mãe. Caracterização social. Dados pessoais.

Que idade tem?

31 anos.

Qual a sua nacionalidade?

S. Tomé Príncipe.

Qual a sua escolaridade?

A sexta classe.

Está empregada? Qual a sua profissão neste momento?

Sim. Fazer limpezas.

Quem são as pessoas com quem vive actualmente?

São 5 pessoas O tio, a tia, a mãe, o H. e o primo.

Quantos filhos tem? Que idade têm?

4 filhos. Um está cá e 3 em S. Tomé. 16, 7 e 4.

Bloco (C) Antecedentes Pessoais.

Que idade tinha quando o seu filho nasceu?

19

A gravidez foi desejada ou planeada?

Planeada

Teve alguma doença durante a gravidez?

Não. Foi uma gravidez normal.

Onde ocorreu o parto (casa, hospital, ...)?

Foi no hospital.

Foi um parto assistido (médico, parteira, familiares, enfermeiro,...)?

Foi assistido pelo médico e pela parteira.

Que tipo de parto foi (natural, fórceps, ventosa, cesariana,...)?

Normal.

O bebé chorou ao nascer?

Chorou.

Após a saída da maternidade/hospital como se sentiram os pais a cuidar do bebé?

Nasceu numa Quinta feira. Na Sexta feira começou com diarreia. De um dia para outro. Nasceu na Quinta na Sexta-feira começou com diarreia. Estava no hospital, na Quinta Sexta Sábado fomos para casa com diarreia outra vez. Eu vim para a clínica, fiz tratamento e a diarreia passou.

Após esses momentos foi difícil lidar com ele?

Não.

Eu nunca soube Eu nunca fiquei a saber que ele não fala. Fiquei a saber por volta dos dois anos que ele não ouvia.

Na escola diziam que ele era muito inteligente e agressivo.

Como foi a amamentação (natural, biberão, mista)?

Foi as duas coisas. Amamentação e biberão

Em que altura se deu o desmame?

A 1 ano e 4 meses

Ele usou chupeta? Até quando?

Ele usou muito pouco e não gostou.

Como foi a sua alimentação? Apresentou dificuldades de mastigação ou em engolir?

Quando era bebé tomava leite e papa. Papa ceralac. Por volta dos 6 meses já começava a comer sopinha. Ele não aceitava a comida de sal. Ele não gostava de sopinha. Então eu dava leite e papas até um ano e tal. A alimentação foi um bocadinho difícil porque ele só gostava mais de leite e papa. Ele de carne não gostava.

Alimenta-se bem? Como é o seu apetite?

Ele tinha apetite mas comia muito pouco.

Como fazia para o adormecer?

Ele adormecia facilmente. Já tomou o seu banhinho e adormecia. Se não tomava banho é que ele me dava mais que fazer porque ele chorava bastante.

Foi um bebé calmo, agitado, apático, chorava muito?

Não. Muito calminho. Era muito rabugento mexia muito.

Dorme sozinho ou com alguém?

Ele dorme com o primo, no quarto do primo.

Qual é o horário de dormir?

As 9 horas.

E ele aceita bem?

Ele não aceita mas eu vou ter que mandar.

Actualmente como é o seu sono (tranquilo, inquieto, agitado, refere pesadelos,...)?

É tranquilo. Ele dorme muito. No fim de semana ele acorda lá para as 9 10 da manhã.

Bloco (D) Desenvolvimento da criança

**Com que idade começou a:
Segurar a cabeça**

Cinco a seis meses

Sentar-se sem apoio

6 meses

Gatinhar

9 meses

Posição bípede

Aos 7 meses ele já conseguia andar de pé segurado.

Andar sem ajuda

1 ano e 3 meses.

Subir escadas

Desde cedo. 9 meses.

Correr

Ele começou a andar já começou a correr.

Controlar os esfíncteres diurno

1 ano e 6 meses.

Controlar os esfíncteres nocturno

18 meses. Tinha um bacio na casa de banho ele ia e fazia no bacio.

Comer sozinho

14 meses.

Vestir-se sozinho

Aos dois anos ele já tentava.

Desenvolvimento sócio-emocional

**Como caracteriza o relacionamento do seu filho consigo e com os seus familiares?
É uma criança tranquila, agressiva, amorosa, muito quieta, fechada, passiva,
medrosa, desligada?**

É tranquilo.

Como reage quando é contrariado?

Fica muito agressivo, muito agitado.

O seu filho sofreu alguma vez algum acidente? Qual?

Sim aos cinco anos. Um acidente de carro.

Ele foi hospitalizado alguma vez? Por que motivo?

Sim. Várias vezes. O primeiro motivo foi o petróleo. Ele bebeu petróleo. Outro motivo também foi a doença. Outro motivo também acidente, acidente de atropelamento. Ele não tinha medo do carro. Não tinha medo de nada. Ele via o carro e parava.

Foi submetido a alguma cirurgia? Qual?

Não

Tem alguma alergia? Qual?

Não. Ele não tem.

O seu filho teve alguma doença? Foi tratado? Tomou medicamentos?

Paludismo é uma doença de África. Tomou medicamento. Na época o médico de família que segue ele, deu medicamento.

Foi sempre seguida regularmente medicamento? Por quem (Centro de saúde, Hospital, Médico particular,...)?

Pelo médico onde o pai trabalhava. Era o médico de empresa.

Bloco (F) Surdez

O seu filho já nasceu surdo ou adquiriu a surdez após algum tempo?

Eu não sei explicar. Eu acho que ele nasceu surdo.

Quando e como foi confirmada a surdez do seu filho?

Por volta dos dois anos de idade eu levei à consulta e disse à doutora que ele não falava. A médica disse que era para esperar, para dar mais tempo. Quem sabe com o tempo ele ia falar. A certeza foi aos dois anos. Aparentemente não mostrou nenhum sinal que era surdo.

Quando descobriu que o seu filho era surdo como reagiu?

Depois de confirmada a surdez o que foi feito?

Foi feita consulta lá em S. Tomé. Todos os meses tinha uma consulta. Então com essa consulta conseguimos junta médica para irmos cá fazer tratamento. Nós conseguimos junta médica. Mandámos os papéis para embaixada de S. Tomé cá em Lisboa. Teve uma marcação que não foi feita, em Lisboa. Foi por esse motivo que ele voltou a ficar. Por volta de um ano o documento caducou. Eu recorri, recorri novamente ao hospital, o médico que me deu a junta na primeira hora não estava lá e disse não dava junta e o pessoal não tinha aparelho para dar igual ao que ele tem. Por isso eu fiquei todo este tempo sem vir.

Quando é que foi aparelhado?

Ele só recebeu os aparelhos agora aos 11 anos?

Exactamente. Depois de mudança do médico, que esse médico saiu apareceu outro médico que me deu junta médica agora, que consegui em 2009.

Qual foi a reacção do seu filho ao uso das próteses auditivas?

A reacção foi boa. Ele aceitou bem os aparelhos. Ele mesmo que tira e volta a colocar. Ele limpa. Ele não rejeitou.

De que forma está a decorrer a adaptação?

Está a decorrer bem. Ele diz que se anda sem aparelho ele não escuta nada.

Bloco (G) Interacção comunicativa

De que forma o seu filho começou a comunicar?

Quando ele quer alguma coisa ele mesmo vai buscar. Ele mesmo vai buscar. Ele quer beber água ele mesmo vai buscar. Ele fazia tudo sozinho. Quando não conseguia apanhar água buscar água, ele me dava o copo. Já sabia que ele quer água. O comer também. Ele vai directamente da panela. Ele quer alguma coisa ele faz tudo sozinho. Se ele quer comprar alguma coisa Ele via o dinheiro pega a moeda sai e vai comprar. Ele tomava e ia comprar. Depois de ele crescer é que agora ele toma o dinheiro e vai-me fazer o sinal a dizer que ele quer esse dinheiro e vai comprar. Mas quando ele era menor ele fazia tudo sozinho.

Como era a comunicação dos irmãos com o seu filho?

Como é a comunicação em casa com o seu filho?

Neste momento é a língua gestual. Quando não entendo ele é que me ensina.

Como é que faz para comunicar com ele quando lhe quer dizer alguma coisa?

Eu faço o sinal. Eu faço o sinal. O sinal que eu faço para ele é desde que nasceu. Eu faço o sinal de dormir. Já habituei a fazer. Quando chega mais ou menos a hora de dormir faço o sinal de dormir.

Como é que o tio comunica com o seu filho?

O tio entende língua gestual ainda mais do que eu. Ele entende bem. Ele comunica mais com o tio.

Como é o relacionamento do seu filho com o primo?

Eles são muito amiguinhos. O primo ainda não sabe que ele não fala. O primo tem 3 aninhos. Acredita que é uma criança normal. Então o primo fala directamente com ele. Ele não sabe que o primo não percebe. Quando nós estamos ao lado nós temos que explicar para ele. Eles são muito amigos.

Que medidas e atitudes usa para disciplinar o seu filho?

Isso é que é difícil. Isso é que é difícil. Porque agora já aprendeu língua gestual. Como eu ainda não aprendi, torna-se difícil comunicar para ele isto não deve-se fazer, que isto está errado. Mas quando eu faço o sinal a dizer que isto não pode fazer, ele fica aborrecido. Eu não consigo explicar para ele porquê, porquê o motivo que não deve fazer isso. À noite mais ou menos para ir para a cama. Às 9 ele anda na brincadeira com o primo. Ai eu digo olha tem que ir para a cama, tem que ir dormir. Já está na hora. Tem de ir dormir, mas como eu não sei língua gestual para fazer entender que tem que ir dormir que tem de levantar cedo para ir para a escola. Torna-se difícil. Ele não me entende. Ele não me entende.

Bloco (H) Hábitos, gostos e preferências

Quais são as actividades preferidas do seu filho?

Ele gosta muito de brincar, conversar, jogar à bola.

Quais as brincadeiras que ele mais gosta?

Ele passa tanto tempo dentro de casa. Mais televisão. Televisão e brincar com o primo.

Ele ajuda a fazer alguma coisa em casa?

Agora já o pus a fazer algumas tarefas de casa. Lava a loiça mais ou menos. A pôr a mesa.

Ele gosta de ver televisão?

Descreva o dia-a-dia do seu filho aos fins de semana desde que acorda até ir dormir

O que ele faz é a brincadeira. Brincadeira com o primo e assistir televisão. Ele mais ou menos, estuda também um pouco. Pega o tal folheto, começa a estudar a fazer as coisitas da escola. É o que ele faz ao Sábado e ao Domingo.

Pelo que pode observar em casa, o seu filho demonstra algum interesse por livros, desenhos?

Mais por desenhos.

Em casa, ele gosta de escrever e desenhar?

Sim ele gosta. Gosta muito.

Bloco (I) Percurso Escolar

O seu filho frequentou o jardim de infância?

Jardim de infância e primária.

Como era o dia a dia do seu filho em S. Tomé Príncipe até à entrada para a escola? Como passava o tempo? O que fazia? Frequentou o jardim de infância com que idade?

Com 3 anos.

Ai já sabiam que ele era surdo ?

Exactamente. Eles sabiam. Ele com 3 anos era muito agressivo. Muito mesmo. Ele até mordía, batia. Ele batia nos colegas.

Como foi a entrada do seu filho na escola?

Ele aceitou bem entrar para a escola?

Sim. Por acaso ele gosta. Lá em S. Tomé. O horário da escola mais ou menos ele é que prepara as coisas e vai para a escola. Lá por volta dos 7 anos ele ia para a escola sozinho. Ele gostava de ir para a escola. Mesmo se dizia não vai para a escola hoje. Ele chora. Tem que ir para a escola.

Ele tinha algum apoio em termos de ensino especial?

Não. Estava numa turma de menino normal.

Como era o relacionamento do seu filho com a professora e os colegas?

O relacionamento lá na escola estava tudo bem. A professora gosta muito dele. Ele também gostava muito da professora. Com os colegas também. No jardim é que não estava muito bem. Ele ficava agressivo. Mas quando passou para a primária ele já não era agressivo. Os colegas são amigos, vão buscar ele a casa, para levar à escola.

Como era o relacionamento do seu filho com outras crianças próximas, vizinhas?

Tinha bom relacionamento com eles e eram muito amigos.

Nos trabalhos de casa quem ajuda o seu filho?

No início da aula aqui ele bem me ensinava que não sabia escrever mas com o tempo ele já aprendeu e passou a fazer sozinho. Ele já consegue identificar as coisas. Já consegue fazer as ligações.

Que atitude tem o seu filho face à escola?

Ele mostra gosto e vontade de vir para a escola?

Ele aceita bem vir para a escola. Ele aceita bem vir para a escola. Porque no Sábado mais ou menos. No Domingo principalmente no Domingo ele levanta cedo para ir para a escola ele me pergunta se é para ir para a escola Não, é para te dar passeio. Também não sei fazer em língua gestual para lhe explicar. Ele pega a mochila para vir para a escola.

Ele fala da escola em casa?

Ele fala. Diz coisas que não entendo.

Tem percebido melhoras no seu filho?

Ele mudou muito. Dantes ele sabia escrever mas não conhecia as coisas não sabia identificar as coisas agora ele já conhece o nome dos frutos. Quando ele chega lá a casa nós estamos a com um fruto mais ou menos ele diz já o nome do fruto em língua gestual. Ele explica o nome dos frutos. Agora ele já consegue fazer as coisas mais ou menos em casa. Ele me explica em língua gestual o que é televisão. Como é que ele sabia?

Na sua opinião, é importante o seu filho aprender a Língua Gestual Portuguesa?

É muito importante. Ele já me consegue falar e explicar.

Para finalizar que expectativas tem em relação ao futuro do seu filho?

Deus queira que o H. ouvisse e falasse. Mas mesmo se não houver a hipótese de ele ouvir e falar, por acaso ele já está a ouvir um pouco. Ele já está a ouvir um pouco. Ele já está. O futuro dirá.

Lá na escola em S. Tomé como eram as actividades na escola? A professora falava consigo?

Que género de trabalhos ele levava para casa?

Ele levava trabalhos para casa todos os dias. Fazer as contas. Algumas perguntas. Aquela conta mais ou menos ele consegue somar mas o resultado ele não consegue dar o resultado correcto porque ele não conhece ele não conhece o zero, o cinco, passa a pôr o dois. Mas agora ele já conhece o cinco. Está aqui essa diferença. Lá ele fazia tudo mas não sabia aquilo que estava a fazer. Mas aqui ele já sabe o que está a fazer. Lá ele fazia só por fazer. E ele conseguia passar de classe, porque a professora pôs ele ao lado de colega. Ele olhava e copiava e copiava muito bem sem erro. Então quando ia corrigir ele passava porque tinha tudo, que admirava.

E a professora não dava conta?

A professora dava conta mas gostava muito dele e queria que ele continuasse com ela. Se ele reprovasse ele tinha que ficar com outra professora. Como ela gostava muito dele, ela fazia isso para ele seguir com ela.

Anexo 8 – Análise do conteúdo da entrevista

Análise da entrevista à mãe do aluno

Blocos temáticos	Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Ref
Antecedentes pessoais do aluno	Período pré-natal	Idade da mãe	19 anos	-
		Gravidez	Planeada e normal	-
		Parto	Normal, no hospital, assistido por médico e parteira	-
	Período peri-natal	Saúde	Diarreia com tratamento hospitalar	-
		Alimentação	Amamentação e biberão	-
	Período pós-natal	Alimentação	Desmame aos 18 meses Sopa aos 6 meses, mas preferia leite e papa. Comia pouco	-
		Sono	Dormia bem	-
Atitude geral		Chorava bastante e mexia-se muito	-	
Desenvolvimento na primeira infância	Psicomotor	Segurar a cabeça	6 meses	-
		Sentar-se sem apoio	6 meses	-
		Gatinhar	9 meses	-
		Posição bípede	7 meses com apoio	-
		Andar	15 meses	-
		Controle dos esfíncteres	Diurno: 18 meses Nocturno. 18 meses	-
		Comer sem ajuda	14 meses	-
	Socioemocional	Atitude geral	Tranquila; reage mal quando contrariado	1 2
Saúde	Hospitalizações	Acidente de viação	Acidente de carro aos 5 anos	4
		Acidente no lar	Bebeu petróleo	-
	Doenças	Acompanhadas pelo médico	Paludismo	-
Surdez	Detecção	Indícios	Por volta dos 2 anos. A médica não confirmou logo a surdez	4
		Confirmação	Data indeterminada, após várias consultas	3
	Encaminhamento	Protelação pela junta médica e embaixada	Para consulta de otorrino em Lx, pela junta médica; a vinda, no entanto, foi sendo protelada pelos serviços, durante vários anos Vários anos de espera por consulta em Lx	6
		Consulta de otorrino e audiometria	Em Lisboa, em 2009	-
	Próteses	Idade da 1ª prótese	11 anos	-
		Reacção às	Aceitação	2

		proteses	Autonomia na colocação e limpeza das próteses	2	
Interação comunicativa na família	Comunicação não verbal até à vinda para Lx	Resolução das situações sem recurso à comunicação	Evitamento de pedidos	3	
			Tentativa de resolução autónoma das situações	7	
		Processos interactivos não verbais	Pedidos da criança por gestos ou usando objectos	2	
			Informação dada pela criança através de gesto de apontar	1	
			Ordens dadas pela mãe por mímica e gestos	3	
	Início do uso de LGP	Interlocutor preferencial	Tio	1	
		Interação com a mãe	Ensina LGP à mãe	3	
		Outros interlocutores	Primo de 3 anos, que não ainda não percebe a ausência de LO		
	Principais dificuldades	Processo de disciplinação	Por ausência de língua partilhada	3	
			Pela dificuldade em explicar as razões das ordens e proibições	3	
		Compreensão mãe/filho	Por a mãe não saber o suficiente de LGP	3	
	Quotidiano na família	Preferências	Actividades preferidas	Brincar	3
				Jogar à bola	1
Tentar conversar				1	
Ver TV				3	
Hábitos		Outras actividades	Estudar	1	
			Desenhar	1	
		Ajuda nas actividades domésticas	Pôr a mesa	1	
			Lavar a loiça	1	
		Horários	Dormir às 9h	-	
Percurso escolar	Jardim de Infância	Idade de entrada	3 anos	-	
		Atitudes no JI	Agressividade com as outras crianças	3	
			Comportamentos inadequados com os colegas	2	
	Frequência do 1ºCEB em São Tomé	Idade de entrada	7 anos	-	
		Atitude face à escola	Gosto por ir à escola	4	
			Autonomia na ida para a escola	1	
		Relação pedagógica	Boa relação prof/aluno	2	
			Boa relação com os colegas	1	
			Relação extra-escolar com os colegas	2	
		Medidas de apoio	Turma normal	-	
	Sem apoio da EE		-		
Aprendizagens	A criança fazia por cópia	3			
	A criança não sabia o que estava	3			

			a fazer	
			A criança montava a conta mas não sabia somar	1
			A criança transitava de ano porque copiava pelo colega	2
			A criança transitava de ano para ficar com a mesma professora	2
			A professora gostava muito dele	2
	Frequência do 1ºCEB em Lx	Atitude face à escola	Gosto por ir à escola	4
			Tentativas de ir para a escola ao fim de semana	2
		Evolução na leitura e escrita	Já consegue identificar palavras	1
			Já consegue relacionar assuntos	1
			Já percebe o que as palavras dizem (antes, escrevia por cópia)	2
		Evolução na LGP	Já sabe o nome de muitas coisas em LGP	3
			Já sabe explicar coisas em LGP	1
Expectativas		Face ao desenvolvimento do aluno	Audição e comunicação	Gostava que ele ouvisse e falasse
	Ele já está a ouvir um pouco			3

Anexo 9 – Relatórios da Terapeuta da Fala

TERAPIA DA FALA

AValiação DO 1º PERÍODO de 2009/2010

Nome:

O aluno tem utilizado duas próteses auditivas em bom estado de conservação. É capaz de discriminar sons de intensidade moderada. No entanto, só identifica sons do meio ambiente muito trabalhados em contexto fechado de escolha múltipla reduzida e em situação contrastiva.

Está a iniciar um processo de desenvolvimento de uma comunicação, visto que não havia adquirido nenhuma língua estruturada.

Pelas razões apresentadas, toda a aprendizagem, que se inicia, é sustentada com apoio visuo-gráfico, sendo introduzidos conceitos por via gestual, oral e escrita. É capaz de identificar pequenas frases com gesto e de as reproduzir. Não identifica oralmente o léxico, mas em situações muito simples, com dois vocábulos simples e contrastivos, por vezes consegue a identificação directa, embora sem consistência. Na imitação de posturas articatórias não manifesta dificuldade, mas na reprodução de sílabas ou de palavras apresenta dificuldade nas praxias, em simultâneo com o restante processo pneumofónico. Manifesta também capacidade de associar palavras escritas trabalhadas, por reconhecimento global, com gesto. Reproduz ainda, no imediato, palavras simples por dactilologia ou por escrita, a pedido, depois de dado o modelo e trabalhado o seu conceito gestual.

A Terapeuta da Fala

TERAPIA DA FALA

RELATÓRIO FINAL

Ano lectivo 2009/ 2010

Nome:

O aluno é portador de uma surdez pré-locutória sensorineural bilateral grave. Está parelhado bilateralmente, desde o final do ano civil passado, momento em que deu entrada nesta Escola. O ganho protésico não é evidente, pois manifesta dificuldade mesmo em identificar sons do meio ambiente.

Não utiliza a fala para comunicar. Iniciou, neste ano um modo mais estruturado de comunicação por LGP e escrita. As estratégias de ensino do português escrito foram reforçadas, bem como o suporte de LGP, de modo a promover e sistematizar conceitos e estabelecer interações relacionais mais estreitas.

É capaz de Identificar oralmente as vogais mais contrastantes e de produzir por repetição sílabas, referentes aos sons do PE, com excepção - [t; g, z, j] com postura correcta e modo alterado [lh, R, r], com ambos os parâmetros alterados.

Na escrita, é agora capaz de identificar palavras muito frequentes e de reconhecer frases, referentes a palavras trabalhadas em contexto fechado. Consegue escrever palavras muito exercitadas e reproduzir algumas frases simples SVO, de memória. Em contexto próprio é capaz de preencher, por escrito, lacunas morfológicas de plural regular e de género. No entanto, não aplica as regras funcionalmente.

Relaciona alguns sons com os grafemas, identificando alguma palavra, em momento muito exercitado.

Atendendo à idade, e ao pouco benefício que retira na Terapia da Fala, para efeitos da oralidade, **não é proposto para ter seguimento em Terapia da Fala no próximo ano.** Será mais eficaz aprofundar a LGP e a escrita, em contexto de turma e com apoio individualizado, onde pode promover o alargamento dos conceitos associados ao currículo.

Relatório elaborado por:

Terapeuta da Fala –

Data: 2010/ 06/ 18

Anexo 10 – EREBAS (Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos)

EREBAS



**ESCOLA DE REFERÊNCIA
PARA O ENSINO BILINGUE
DE ALUNOS SURDOS**

PREÂMBULO – A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO

O Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro instituiu a criação de Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos, reconhecendo a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos e a Língua Portuguesa, escrita e falada (sempre que possível) como segunda língua.

No ano lectivo 2008/2009 as crianças e alunos surdos tiveram no seu currículo LGP pela primeira vez. Este marco histórico na educação em Portugal é ainda mais relevante quando tomamos consciência de que os alunos vão aprender a reflectir e desenvolver a língua que lhes é própria, a língua dos seus pensamentos ou mesmo a língua dos seus afectos...

Mas são muitos os desafios com que toda a comunidade educativa se continua a deparar: encontrar metodologias e estratégias que visem uma verdadeira educação bilingue. Esta educação pressupõe o ensino-aprendizagem de duas línguas com dois modos diferentes, visual e auditiva.

Para além do ensino formal a Escola deve oferecer um verdadeiro ambiente bilingue onde todos se sintam pertença, onde todos participem, desenvolvendo-se com plenos direitos e deveres de cidadãos em crescimento, experimentando na Escola a aceitação e respeito por cada um, na sua pessoa e na sua diferença.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

O Agrupamento de Escolas [REDACTED] integra alunos desde a idade pré-escolar ao 9º ano de escolaridade.

Numa política de inclusão procura receber e dar uma resposta adequada a todos os alunos, em conformidade com o seu perfil de funcionalidade.

Num agrupamento com cerca de 1200 alunos, existe uma percentagem de 10% de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, sendo que cerca de 4% apresentam problemáticas diferenciadas nos campos das deficiências mentais, esqueléticomotoras e emocionais. Na área da deficiência auditiva a população discente é de cerca de 6%.

A escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos de Lisboa recebe crianças e jovens surdos com vários tipos e graus de surdez do distrito de Lisboa.

Os alunos surdos têm prioridade na matrícula nesta escola e direito a apoio a transportes para as deslocações entre a casa e a escola.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

PROJECTO EDUCATIVO DE AGRUPAMENTO

Comunicar



na diversidade

2009-2013

I

1- PREÂMBULO

“A verdadeira educação não consiste apenas ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e este momento reflexivo exige que constataremos a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes” (Salvater, 2006)

O contexto actual em que o ser humano está inserido é caracterizado pela pertença a uma sociedade global em que a prosperidade económica, a sobrevivência cultural, o meio, tudo depende, do que se fizer dos recursos nacionais e internacionais.

A resposta a dar a este contexto centra-se na educação e desenvolvimento do indivíduo, sendo necessário criar –lhe níveis de motivação para continuar a aprender ao longo da vida.

Assim, espera-se que se assegure níveis fundamentais de aprendizagem, para que se possa alcançar o sentimento de competência pessoal, de participação social eficaz no desenvolvimento de capacidades humanas, mantendo uma alta qualidade de vida para todos.

Neste sentido, o Projecto Curricular de Agrupamento pretende ser o meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança que conduzam o acto educativo a uma dimensão ampla do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir, do viver e do conviver com os outros, e não apenas do saber.

Espera-se que os docentes recorram à capacidade de articulação de saberes baseada na existência de processos de reflexão e análise em função das especificidades do meio escolar e do contexto social e económico envolvente. Nesta óptica, a metodologia do Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas [redacted] insere-se numa concepção de Escola que se organiza com a participação de todos os intervenientes no processo educativo com o objectivo de os envolver num Projecto comum.

No que diz respeito à articulação das competências, estas são apresentadas de modo a implementar a acção educativa numa perspectiva de inter-relação de saberes, a partir de áreas temáticas e/ou ideias-chave e domínios do saber ao nível das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

De modo a concretizar a função reflexiva deste projecto são apresentadas as linhas orientadoras e prioridades de intervenção educativas e as áreas a intervir, de acordo com as finalidades do Projecto Educativo.

O Projecto Curricular de Agrupamento deve ser entendido como um documento orientador, que deve ser submetido a uma avaliação periódica e subsequente alteração, em função das exigências e necessidades dos seus intervenientes.

2- BREVE CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas [redacted] é constituído por uma escola sede a Escola Básica Integrada 2,3 [redacted], duas Escolas de 1º Ciclo e dois Jardins de Infância. Tem cerca de mil alunos distribuídos pelos diversos níveis de educação e ensino que constituem este agrupamento (totais aproximados: jardim de infância = 130; 1º ciclo = 347; 2,3 ciclos = 525).

Este Agrupamento é de referência para a educação de crianças e jovens surdos.

Quadro n.º 15
Alunos de Necessidades Educativas Especiais 2008- 2009

Escola	Sensorial			Cogni	Emocio	Saúde Física	Com., Fala e Ling.	Cognit. Motor e sens.	Total
	Audit.	Visão	Audit. e visão						
E.B.1	61	----	----	11	4	----	9	2	87
E.B. 1	----	----	----	3	----	2	5		10
E.B. 1	----	----	----	2	3	1	2	----	8
J.I	----	----	----	----	----	----	1	----	1
J.I	----	----	----	----	----	----	1	----	1
Total	61	----	----	16	7	3	18	2	107

Quadro n.º 16
Alunos de Necessidades Educativas Especiais 2009- 2010

Escola	Sensorial			Cogni	Emocio	Saúde Física	Com., Fala e Ling.	Cognit. Motor e sens.	Total
	Audit.	Visão	Audit. e visão						
E.B.1	55	----	----	13	3	----	7	1	79
E.B. 1	----	----	----	4	----	2	7	1	14
E.B. 1	----	----	----	6	2	2	2	----	12
J.I	----	----	----	----	----	----	1	----	1
J.I	10	----	----	----	----	----	----	----	10
Total	65	----	----	23	5	4	17	2	116

O A.E. integra 116 alunos com necessidades educativas especiais, o que perfaz 10,9% da sua população escolar. As problemáticas são múltiplas, predominando, no entanto, a deficiência auditiva (56%), o que resulta do estatuto deste agrupamento, que é uma escola de referência de surdos. Também significativo é o número de alunos com dificuldades do foro cognitivo (19%) e da comunicação, fala e linguagem (14%).

Anexo 12- Projecto Curricular de Turma

Escola Básica Integrada

Projecto Curricular de Turma

Ano Lectivo: 2009/2010
Ano de Escolaridade: 2º/3º Ano
Professora:

4. Caracterização da turma

Este Projecto Curricular refere-se à turma do 2º/3ºano da Escola Básica Integrada

É uma turma de Educação Especial constituída por oito alunos surdos severos a profundos, e encontra-se distribuída da seguinte forma: um aluno no 1º ano, cinco alunos no 2º ano e dois alunos no 3º ano de escolaridade. Deste grupo de alunos, quatro são rapazes e três raparigas com idades entre os 8 e os 11 anos.

Relativamente ao contexto pedagógico, constituem um grupo heterogéneo (não só pelo grau de surdez ou nível de comunicação, como pelas características e especificidades de cada aluno), que se reflecte nos níveis de concentração, de empenho, nos métodos de estudo, na autonomia, no ritmo de trabalho e organização e no aproveitamento.

Dos cinco alunos matriculados no 2º ano de escolaridade, três encontram-se a rever conteúdos programáticos do 1º ano. Os restantes dois alunos do 3º ano encontram-se a rever alguns conteúdos do segundo ano, nomeadamente ao nível da Língua Portuguesa e Matemática.

Este grupo recorre preferencialmente à Língua Gestual Portuguesa (LGP) como forma de comunicação quer com os colegas, quer com professores, quer com os restantes técnicos.

Dadas as características particulares desta turma, todas as actividades propostas estarão organizadas de acordo com os níveis de escolaridade a que se destinam, atendendo-se à especificidade da Língua Gestual Portuguesa na sua modalidade de ensino e aprendizagem.

A LGP faz parte da carga horária lectiva e é leccionada por uma formadora de LGP. A formadora ensina LGP em aula formais (8 horas semanais) e também nas actividades de desenvolvimento curricular.

Os alunos desenvolvem, ainda, o currículo escolar das disciplinas Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto. Os conteúdos destas disciplinas, são desenvolvidos pelo professor titular de turma e pelo professor de Educação Especial que planificam as actividades em articulação com o formador de LGP.

Todos os alunos usufruem de apoio individualizado por parte do professor de Educação Especial. O número de horas atribuído a cada aluno varia conforme as suas necessidades.

Estes alunos, por terem uma surdez auditiva severa a profunda apresentam limitações progressivas no desenvolvimento normal da linguagem. Estas limitações afectam gravemente os processos de desenvolvimento destas crianças, bem como as áreas de realização académica.

Deste modo surge este projecto, face à necessidade de criar estratégias, para que estes alunos possam atingir as competências explícitas no currículo nacional e, de acordo com os respectivos programas educativos individuais.

O enfoque na leitura e na escrita justifica-se pelo facto de ser esta a forma mais visível de desenvolver a literacia, fundamental no percurso académico destes alunos.

Este projecto foi estruturado com o objectivo de atender as especificidades de cada aluno sem esquecer o desenvolvimento da língua gestual como primeira língua.

A língua gestual, enquanto língua materna destes alunos, visa contribuir para a aquisição de conceitos, permitindo, assim, o desenvolvimento da linguagem e a estruturação do pensamento. Só assim, o aluno poderá apreender o conhecimento do mundo e ter acesso ao conhecimento do currículo.