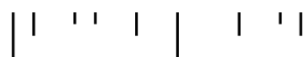


# Competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento em Educação Pré- Escolar

Paula Matos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Especial

2022-2023



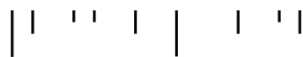
# Competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento em Educação Pré- Escolar

Paula Matos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Teresa Leite

2022-2023



## **AGRADECIMENTOS**

O estudo que agora se conclui surgiu da oportunidade de trabalhar diretamente com a comunidade surda, para deste modo concretizar uma vontade antiga. Foram muitos os caminhos e pessoas que me conduziram até aqui e a quem presto agora a minha sincera gratidão e reconhecimento.

À Professora Doutora Teresa Leite, orientadora deste trabalho, pelo rigor científico e pragmatismo, por toda a disponibilidade e enorme paciência e ainda pela capacidade de trabalho e de ensino. Foi um privilégio.

Ao meu filho, razão do meu desassossego, o meu exemplo, a minha determinação, a vontade de não aceitar menos que melhor. És a minha maior aprendizagem, o meu orgulho, todo o meu corpo alma e coração, para sempre e ainda mais além.

À minha família, presente e ausente, basilar dos meus valores.

Às minhas pessoas, cujos nomes não vou mencionar, por todas conhecerem de quem se trata e o lugar que ocupam no meu coração. Obrigada por me acompanharem, mas também por me darem espaço e tempo e nunca desistirem de mim.

Aos meus meninos, Príncipes e Princesas da minha vida, por contribuírem para o meu crescimento profissional e pessoal, como impulsionadores que são de incertezas e inquietações, descobertas mágicas e de uma fonte inesgotável de prazer.

Não posso deixar de agradecer ao Agrupamento onde este estudo decorreu, pelo acolhimento, cordialidade e apoio. Mas especialmente a todos com quantos trabalhei diretamente este ano, que me incluíram e proporcionaram novos desafios, práticas gratificantes e tanto colo! Este trabalho é dedicado à nossa alentejana.

A terminar gostaria de agradecer à Escola Superior de Educação de Lisboa, onde iniciei há 33 anos uma formação alicerçada no humanismo, na qualidade e exigência, representada por tantos que marcaram este percurso.

Por último, um reconhecimento Especial à Professora Doutora Clarisse Nunes, pelo profissionalismo e devoção com que nos doutrina e incentiva. Muito grata.

## RESUMO

Crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) e crianças com Multideficiência (MD) apresentam características complexas, com limitações que lhes dificultam o acesso a oportunidades de comunicação, logo, de interação e aprendizagem. Quando não revelam capacidade de desenvolver a linguagem oral ou gestual, podem recorrer a outras formas de comunicação, incluindo os modos básicos não simbólicos. Depende dos profissionais que com elas trabalham encontrar as estratégias mais adequadas a cada caso, proporcionando condições para o seu desenvolvimento.

Face aos desafios inerentes à comunicação destas crianças, este estudo procurou conhecer os contextos mais adequados e as práticas pedagógicas que potenciam o desenvolvimento das suas competências comunicativas.

Deste modo, foram definidos os seguintes objetivos: (i) Conhecer a perceção dos docentes sobre as estratégias e os contextos que consideram mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e AGD, e com MD; (ii) Caracterizar a interação comunicativa e o nível de desenvolvimento linguístico de crianças com Surdez e AGD e com MD em idade Pré-Escolar; (iii) Identificar as práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas de crianças com Surdez e AGD e com MD em idade Pré-Escolar.

Em termos metodológicos este trabalho desenvolveu-se no seio do paradigma interpretativo, com recurso à metodologia qualitativa. Quanto ao seu *design* trata-se de um estudo de caso único, cuja amostra de conveniência emergiu da seleção de dois grupos já constituídos por crianças da Educação Pré-Escolar (EPE) Bilingue, com Surdez e AGD e com MD, com competências comunicativas muito limitadas.

A análise dos dados permite-nos concluir que as práticas pedagógicas identificadas, são aquelas que os docentes consideraram ser potenciadoras para o desenvolvimento de competências comunicativas, nestas crianças: trabalho colaborativo entre profissionais; apoio individualizado; práticas desenvolvidas em contextos de

Educação Pré-Escolar Bilingue ainda sem inclusão; por último, condições específicas para cada criança com Multideficiência.

**Palavras-chave:** Competências comunicativas; Educação Pré-Escolar Bilingue; Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento; Multideficiência.

## **ABSTRACT**

Children with Deafness and Global Development Delay (GDD) and children with Multiple Disabilities (MD) present complex characteristics with limitations that hinder their access to communication opportunities, consequently affecting their interaction and learning. When they are unable to develop oral or sign language, they may resort to other forms of communication, including non-symbolic basic modes. It is up to the professionals who work with them to find the most suitable strategies for each case, providing conditions for their development.

Given the challenges inherent in the communication of these children, this study sought to understand the most appropriate contexts and pedagogical practices that enhance the development of their communicative skills. Thus, the following objectives were defined: (i) to understand teachers' perceptions of the strategies and contexts they consider most favorable for the development of communicative skills in children with Deafness and GDD, as well as with MD; (ii) to characterize the communicative interaction and the level of linguistic development of children with Deafness and GDD, as well as with MD in preschool age; (iii) to identify the practices implemented by professionals to promote the development of communicative skills in children in preschool age with Deafness and GDD, as well as with MD.

Methodologically, this work was developed within the interpretive paradigm, using qualitative methodology. Regarding its design, it is a single case study, with a convenience sample selected from two groups already constituted by children with very limited communicative skills from Bilingual Preschool Education, with Deafness and GDD, and with MD. The data analysis allows us to conclude that the pedagogical practices identified are those that teachers considered to be enhancers of the development of communicative skills in these children: collaborative work between professionals; individualized support; practices developed within Bilingual Preschool Education contexts still without inclusion; and finally, specific conditions for each child with Multiple disabilities.

**Keywords:** communicative skills; Bilingual Preschool Education; Deafness and Global Developmental Delay; Multiple disabilities.

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
2.1. Desenvolvimento de competências comunicativas.....	6
2.1.1. Comunicação: o conceito .....	6
2.1.2. Desenvolvimento da comunicação .....	7
2.1.3. A influência da comunicação na socialização e aprendizagem.....	10
2.2. Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com surdez .....	13
2.2.1. Perspetiva histórica da surdez em Portugal.....	13
2.2.2. Competências comunicativas em crianças com surdez.....	17
2.3. Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD).....	22
2.3.1. Perspetiva histórica da PDI .....	22
2.3.2. Competências comunicativas em crianças com PDI e AGD .....	23
2.4. Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Multideficiência .....	27
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	33
3.1. Definição do problema .....	34
3.2. Objetivos e Natureza do estudo .....	35
3.2.1. Fase 1 .....	38
3.2.2. Fase 2 .....	38
3.2.3. Fase 3 .....	39

3.3. Caracterização do contexto e dos participantes .....	39
3.3.1. Contexto .....	39
3.3.2. Participantes .....	41
3.3.2.1. Crianças.....	42
3.3.2.2. Docentes.....	43
3.4. Técnicas de recolha e análise dos dados.....	43
3.4.1. Fontes documentais.....	43
3.4.2. Entrevistas .....	44
3.4.3 – Observações diretas.....	48
3.4.4 – Análise de conteúdo.....	50
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	52
4.1. Resultados das entrevistas .....	53
4.1.1. Análise da perceção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado .....	55
4.1.2. Análise da perceção dos profissionais sobre o trabalho docente.....	62
4.1.3. Análise da perceção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças .....	68
4.2. Resultados das observações .....	73
4.2.1. Análise das observações naturalistas .....	73
4.2.2. Análise das observações sistemáticas .....	79
4.3. Discussão dos resultados .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS .....	101
ANEXOS .....	109
ANEXO A. Competências de LGP em idade Pré-Escolar .....	110
ANEXO B. Níveis de gravidade da PDI.....	114

ANEXO C. Autorizações para implementação do estudo .....	116
ANEXO D. Modelos de consentimentos informados .....	120
ANEXO E. Características das crianças participantes .....	124
ANEXO F. Características dos docentes participantes .....	131
ANEXO G. Transcrições das entrevistas.....	133
ANEXO H. Preparação das Observações Naturalistas.....	178
ANEXO I. Grelha/Protocolo das Observações Naturalistas.....	182
ANEXO J. Grelha/Protocolo das Observações Sistemáticas.....	190
ANEXO K. Análises de conteúdo às entrevistas (1. <sup>a</sup> parte) .....	203
ANEXO L. Análises de conteúdo às entrevistas (2. <sup>a</sup> parte).....	229
ANEXO M. Análises de conteúdo às Observações Naturalistas .....	239
ANEXO N. Análise às Observações Sistemáticas .....	250

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> <i>Marcos históricos da educação de surdos em Portugal</i> .....	17
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> <i>Comunicação recetiva (sempre acompanhada da fala)</i> .....	31
<b>Tabela 2:</b> <i>Guião das entrevistas</i> .....	45
<b>Tabela 3:</b> <i>Temas e Categorias – resultados gerais da AC às entrevistas</i> .....	<b>Erro!</b>
<b>Marcador não definido.</b>	
<b>Tabela 4:</b> <i>Resultados da AC relativos ao 1.º tema das entrevistas</i> .....	55
<b>Tabela 5:</b> <i>Resultados da AC relativos ao 2.º tema das entrevistas</i> .....	62
<b>Tabela 6:</b> <i>Resultados da AC relativos ao 3.º tema das entrevistas</i> <b>Erro! Marcador não definido.</b>	
<b>Tabela 7:</b> <i>Resultados da AC relativos às duas observações naturalistas</i> .....	<b>Erro!</b>
<b>Marcador não definido.</b>	
<b>Tabela 8:</b> <i>Resultados da AC relativos às observações sistemáticas (2.º Tema)</i> .....	<b>Erro!</b>
<b>Marcador não definido.</b>	
<b>Tabela 9:</b> <i>Resultados da AC relativos às observações sistemáticas (3.º Tema)</i> .....	<b>Erro!</b>
<b>Marcador não definido.</b>	

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise de conteúdo

AE – Agrupamento de Escolas

APA - American Psychiatric Association

APtA- Associação Portuguesa de Audiologistas

AGD – Atraso Global do Desenvolvimento

dB – Decibéis

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

EREBAS- Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

EREB- Escolas de Referência para a Educação Bilingue

LGP- Língua Gestual Portuguesa

LO- Linguagem oral

LP- Língua Portuguesa

L1- 1.<sup>a</sup> língua

L2 – 2.<sup>a</sup> língua

MD – Multideficiência

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PDI- Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PPT – Powerpoint

Q.I. – Quociente de Inteligência

RTP - Relatórios Técnico-Pedagógicos

UAAS - Unidades de Apoio a Alunos Surdos

UR – Unidades de Registo

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Não é possível deixarmos de comunicar, pois tanto as palavras, como os gestos ou mesmo os silêncios, inevitavelmente transmitem uma mensagem subjacente, entendida pelos parceiros da comunidade à qual pertencemos (Sim-Sim, 1998). A literatura descreve que a linguagem é a concretização da língua, através de um sistema de sinais, comum a determinada comunidade. A compreensão antecede a sua produção, mas não acontece se os intervenientes não dominarem o mesmo sistema linguístico. Surdos e ouvintes têm uma herança genética que lhes permite adquirir linguagem. Mas para que tal suceda, a criança tem de estar inserida desde cedo num contexto linguístico adequado e que lhe proporcione interações diversificadas com o meio envolvente. A língua natural dos surdos é a língua gestual, mas nem sempre esta é a sua língua materna, através da qual se inicia o processo de aquisição da linguagem. Nesta perspetiva, recordamos o que Almeida (2009) advoga: “Quando as crianças são ensinadas na língua a que têm pleno acesso, a sua educação é melhor sucedida e são elevadas as suas aspirações pessoais e sociais” (p.15).

Perante o exposto, importa enquadrar que este estudo tem origem numa Escola de Referência para a Educação Bilingue (EREB) do 1.º Ciclo e Educação Pré-Escolar (EPE). Este contexto educativo contempla dois grupos de Educação Pré-Escolar Bilingue, com crianças com surdez e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) e crianças com Multideficiência (MD). A este propósito, Cavaca *et. al.* (2007) sublinham:

A educação bilingue deve ser encarada não como uma necessidade para os alunos Surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas gestuais são património da humanidade e que expressam a Cultura da comunidade Surda (p. 15).

Face à especificidade da temática e aos desafios inerentes à comunicação em crianças com múltiplas características em concomitância e considerando a sua integração num contexto com modalidade bilingue, propusemo-nos investigar os contextos e as práticas pedagógicas que potenciam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e com Multideficiência. Estas crianças apresentam limitações que lhes dificultam o acesso a oportunidades de comunicação, logo, de interação. Mas mesmo quando não têm capacidade de desenvolver

a linguagem oral, podem recorrer a outras formas de comunicação, incluindo modos básicos não simbólicos. Segundo Nunes (2001), cabe a todos com quem se relacionam, responderem aos seus comportamentos e adaptarem as estratégias de modo a proporcionarem oportunidades de aprendizagem ativa.

Em termos metodológicos este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, na medida em que se pretende conhecer as percepções dos sujeitos sobre as experiências profissionais que vivenciam e relacioná-las com as situações observáveis em contexto natural. Para tal, recorreremos à metodologia qualitativa, procurando compreender, para além das conceções, as práticas que favorecem a comunicação numa determinada realidade. Deste modo, traçámos como objetivos: (i) Conhecer a percepção dos docentes sobre as estratégias e os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e AGD e com MD; (ii) Caracterizar a interação comunicativa e o nível de desenvolvimento linguístico de crianças com Surdez e AGD e com MD em idade Pré-Escolar; (iii) Identificar as práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas de crianças com Surdez e AGD e com MD em idade Pré-Escolar.

O presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos: 1.º) Introdução, onde se apresenta o tema desta investigação e as motivações inerentes; faz o enquadramento, expõe a problemática e define os objetivos; indica a estrutura do documento. 2.º) Enquadramento teórico, em que se procede à revisão da literatura e à demonstração das reflexões, relativamente ao desenvolvimento de competências comunicativas, enquadradas pelas diferentes características das crianças participantes. 3.º) Enquadramento metodológico, onde se define o problema e a questão orientadora do estudo; divulga e justifica os objetivos; caracteriza a sua natureza, descreve o desenho; determina e caracteriza o contexto e os participantes; expõe as técnicas de recolha e análise dos dados. 4.º) Apresentação e interpretação dos resultados das entrevistas e das observações; discutindo-os, procedendo à sua triangulação e relacionando-os com a fundamentação teórica. 5.º) Considerações finais, em que responde aos objetivos e à questão orientadora, evocando também as limitações do

estudo, propondo sugestões de melhoria e colocando novas questões com vista a estudos futuros. Por fim, exibem-se as referências bibliográficas e os anexos dos documentos referidos, mas não integrados no corpo deste trabalho.

## 2. ENQUADRAMENTO

TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Desenvolvimento de competências comunicativas

### 2.1.1. Comunicação: o conceito

Ao pesquisarmos o significado de comunicação em diferentes documentos (Infopédia, dicionário Léxico, ou Priberam), compreendemos que a génese da palavra advém do latim *communicatiōne*, que quer dizer “ação de participar”. Sobre a definição, encontramos entendimentos comuns: “troca de informação entre indivíduos através da fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento” (Infopédia, 2023); “informação, participação, aviso, transmissão” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa); “acto [sic] de comunicar, de se relacionar” (Dicionário Léxico de Português Online). Embora também nos possamos referir à comunicação ao constatarmos transmissão de conteúdos entre alguns animais (abelhas, baleias, cães, entre outros), neste capítulo apenas incidiremos sobre a comunicação na condição humana: transmissão de informações, ideias, sentimentos, ordens, entre mais conteúdos.

Para Sim-Sim *et al.* (2008) comunicar implica a transmissão de uma mensagem a alguém, obriga a um relacionamento, a uma intenção através de um comportamento ou código linguístico: “O acto [sic] comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção [sic] de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias” (p.31).

Já em 1998, a mesma autora, na sua obra “Desenvolvimento da linguagem”, entendia que não era possível deixar de comunicar, pois tanto as palavras, como os gestos ou os silêncios, transmitem alguma mensagem que é entendida pelos parceiros da comunidade à qual pertencemos. E esclarece que a comunicação é “o processo activo [sic] de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (p. 21).

Baseados nesta afirmação, concluímos que comunicar é uma experiência social de que a criança necessita de e para aprender.

## 2.1.2. Desenvolvimento da comunicação

Nunes (2001) considera a comunicação uma área basilar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança: ao estabelecerem interações com os outros e com os objetos, as crianças apreendem o significado das ações, dos gestos e expressões, mas também das palavras e sons. Desta forma aprendem a comunicar e, por sua vez, a comunicação poderá proporcionar-lhes uma aprendizagem ativa. Quanto mais forem motivadas para explorar o que as rodeia, mais necessidades e capacidades de comunicação desenvolvem. A autora acentua a relevância desta motivação no exercício das competências comunicativas:” para as exercer [a criança] necessita de interagir com outra pessoa e precisa de ter razões para o fazer, quer seja para protestar ou rejeitar, para fazer pedidos ou escolhas...” (p.80). É esta interação intencional que vai proporcionar uma reação no outro, criando um mecanismo dinâmico na comunicação, sendo desta forma, essencial à socialização da criança.

Sim-Sim *et al.* (2008) esclarecem que a criança desenvolve as competências comunicativas (assimilação das regras da língua que resulta da sua compreensão e produção) em simultâneo com a aquisição da língua materna. Neste sentido, a língua materna passa a ser um meio, mas também um fim: “Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (p.11).

Hoje sabemos que a capacidade para discriminar sons acontece numa fase anterior ao nascimento, é inata. Quando nasce, o bebé começa a distinguir sons e variações melódicas e a reagir a estes. Já o processo de produção de sons depende da maturação do aparelho fonológico. Antes da articulação das palavras, numa fase pré-linguística, a criança comunica através de sons (choro, riso, lalação, palreio, grito). Assim, inicia a comunicação antes da aquisição da linguagem. Com a maturação biológica, o desenvolvimento fonológico vai aumentando: a criança produz cada vez mais sons e articula melhor as palavras da sua língua materna. Deste modo, a língua é usada para comunicar, para interagir e adquirir aprendizagens com os outros e com tudo à sua volta. A este propósito, Sim-Sim *et al.* (bis) mencionam:

Conhecer uma língua significa dominar os diversos aspectos [sic] estruturais dessa língua (sons, palavras e as respectivas [sic] regras de organização em frases), mas também as regras de adequação ao contexto social que são determinantes quando conversamos. A conversa é a forma de interacção [sic] comunicativa verbal. Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos (p.22).

O desenvolvimento da linguagem opera-se em conjunto com todas as outras áreas, na medida em que as competências comunicativas dependem de competências cognitivas, (memória, associação símbolo/referente,) motoras, (gestos, posturas, expressões,) sensoriais (tato, visão, audição) e sociais (conhecimento de si, dos outros e do meio). Para que um indivíduo venha a falar, é necessário codificar a mensagem, ou seja, transformar os seus pensamentos em códigos que vai transmitir; ao receber a mensagem é necessário descodificá-la, transformar os códigos em imagens e pensamentos. A receção e compreensão das mensagens antecedem sempre a produção dos enunciados linguísticos. “Por outras palavras, a criança compreende sempre mais do que espontaneamente produz” (ibidem, p. 24).

Para Baptista, (2008), a “Linguagem é a faculdade humana de comunicar por meio de sinais. Sinais arbitrários que podem ser sonoros, gestuais, escritos, tácteis [sic]” (p. 114). Mas para a utilização destes sinais, é necessário haver a capacidade de representação simbólica: quando uma criança compreende que o som ou o gesto de “mãe” representa uma pessoa, evoca esta imagem na sua mente, associada a um código linguístico. A linguagem é a concretização da língua, através de um sistema de sinais, pertencentes a determinada comunidade: “As línguas naturais e históricas são o meio de operacionalização da linguagem nas comunidades reais” (idem, p.115). Seguindo estas premissas, entende-se a razão pela qual os surdos só recentemente foram reconhecidos como tendo a capacidade de comunicação: a partir de Aristóteles (384 a.C.), o conceito de linguagem é sempre associado à fala, à comunicação oral; só muito recentemente é que foram reconhecidas as línguas gestuais como naturais das comunidades surdas, com estatuto idêntico ao das línguas faladas; as primeiras investigações científicas sobre as

línguas gestuais surgem no século XX, posteriores ao desenvolvimento da Linguística enquanto disciplina científica, surgida apenas no início desse século.

Tal como aferimos anteriormente, a compreensão da linguagem não acontece se os intervenientes não dominarem o mesmo sistema linguístico. É o que se passa entre comunicações em diferentes línguas e dialetos ou entre ouvintes e surdos. Para que a comunicação se estabeleça com sucesso, é determinante que os interlocutores apliquem um mesmo código -sistema de sinais para transmitir a informação e empreguem o canal de informação adequado, o meio através do qual a mensagem é transmitida. Sim-Sim (1998) explicita que a aquisição da linguagem oral é inata, natural e espontânea, se a criança estiver inserida na sua comunidade linguística natural: “deve ser vista [a linguagem] como o resultado de um programa (...) existente no cérebro humano e que faz parte da nossa herança genética” (p. 23). A língua materna oral adquirida na infância permite-nos pertencer a uma comunidade, independentemente da etnia ou grupo social; possibilita a compreensão e transmissão de informações, através da partilha de um sistema linguístico comum.

Mas importa recordar que o processo comunicativo não se esgota na linguagem oral e mais concretamente, na fala: devemos também considerar a linguagem escrita (que requer aprendizagem, não é inata), os gestos, posturas, desenhos, imagens e todos os meios tecnológicos e visuais que fazem parte da nossa realidade atual e que permitem uma maior diversidade e possibilidade de canais comunicativos. Franco, (2003) recorda que “A seleção [sic] individual do modo a usar [a comunicação] dependerá do contexto, das necessidades e capacidades do emissor e do receptor [sic] e da mensagem que se pretende transmitir” (p.16). Devem-se ainda considerar os aspetos paralinguísticos como a entoação, a acentuação, o ritmo e os processos não linguísticos, como os gestos, a direção do olhar, as expressões faciais, que expressam emoções e atitudes e contribuem deste modo para fortalecer ou prejudicar o processo comunicativo.

Considerando todos os aspetos anteriormente elencados, podemos observar que o desenvolvimento da comunicação é transversal a todas as áreas de desenvolvimento das crianças, na medida em que implica a compreensão e o apoderamento das informações. Por sua vez, as competências sensoriais -audição e visão-, neurológicas, motoras,

cognitivas e sociais, também vão influenciar e contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas.

### 2.1.3. A influência da comunicação na socialização e aprendizagem

Já verificámos que a comunicação é um processo dinâmico que envolve pelo menos duas pessoas, que implica troca de mensagens e exige interação. Inicialmente, os bebés produzem e reagem à comunicação não verbal, através do choro, sorrisos, entoações ou toques. Nesta fase, a iniciativa e motivação para a interação é do adulto, que terá a responsabilidade de interpretar e responder aos comportamentos do bebé. A qualidade desta interação é determinante para o desenvolvimento progressivo da competência comunicativa na criança. Quanto mais a criança se envolver com ambientes físicos e sociais variados, mais oportunidades terá de contactar com produções linguísticas diversificadas, que lhe proporcionarão novas aprendizagens.

À medida que se desenvolve, a criança vai desempenhar um papel cada vez mais ativo no processo interativo de comunicação. Segundo Silva (2016), “As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p. 60). Gradualmente, as crianças vão compreendendo a influência dos seus comportamentos ou atos comunicativos nos outros e utilizam meios de comunicação cada vez mais simbólicos, até à linguagem oral. A propósito do ato comunicativo, Sim-Sim (2008) evoca que “a eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o meio social em que a comunicação tem lugar” (p. 31). Quando explora o mundo, a criança pensa, desenvolve a curiosidade, o interesse, a necessidade; forma conceitos, desenvolve a memória e estabelece relações (Nunes, 2001). A comunicação dá-lhe a conhecer o mundo e viabiliza o seu relacionamento com os outros.

As interações na díade mãe e filho estabelecem-se ainda no útero, mas após o nascimento, a criança utiliza a informação que recebe através dos seus sentidos, para se relacionar com o(s) seu(s) cuidador(es) primário(s). No caso de a criança ser ouvinte,

responde a estímulos auditivos com vocalizações, ao passo que a criança surda reage a estímulos visuais e táteis e responde pelo gesto. Nestas primeiras interações comunicativas já podemos observar comportamentos de reciprocidade e de interligação. Grande parte das crianças surdas tem pais ouvintes, o que dificulta a relação, dadas as diferenças nos sistemas comunicativos, até porque muitas das vezes os pais desconhecem esta condição numa fase precoce e por consequência, não introduzem as adaptações necessárias para se estabelecer uma comunicação eficaz e criar laços afetivos. “A vivência de situações sociais atípicas na infância reflecte-se [sic] no desenvolvimento das competências sociais do indivíduo” (Sim-Sim, 2005, p. 67).

Fernandes (2003) descreve a teoria de Chomsky, em que este advoga que todos os indivíduos nascem com capacidades inatas de aquisição da linguagem e que depende do meio onde se inserem potenciar os aspetos linguísticos e cognitivos que lhes são inerentes. Perante este cenário, facilmente compreendemos que são completamente distintos os estímulos relativos às línguas orais-auditivas que um bebé surdo e outro ouvinte recebem. Para contrariar esta condição, Fernandes (idem) realça que:

propiciar ao surdo a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida (p. 30).

Deste modo, a língua oral-auditiva deve ser aprendida como segunda língua pelas crianças surdas, servindo como meio de comunicação com a comunidade ouvinte. A sua primeira língua, gestual, é o estímulo natural para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e linguístico, fornecida através da visão e do tato. Esta mesma autora recorda que as línguas gestuais não são universais, tal como acontece com as línguas orais. O que as caracteriza e as torna diferenciadas, são os aspetos estruturais da língua (sons, formas, estruturação da frase, significado, uso).

Sim-Sim (2005) evoca as investigações de Marschark (1993) relativas às dificuldades comunicativas entre pais ouvintes e crianças surdas: este concluiu que as interações que os bebés surdos estabelecem nesta situação são mais curtas e duram menos

tempo, por não receberem os estímulos orais. A satisfação e iniciativa social também são menores. Por outro lado, os cuidadores ouvintes mostram-se mais inflexíveis e tendem a usar mais os castigos em detrimento dos esclarecimentos orais. Mas em contacto com outros cuidadores surdos, as crianças com esta condição aprendem a utilizar estratégias de estimulação visual e tátil, compensatórias da ausência de vocalização. Os cuidadores surdos implementam estas estratégias de forma muito natural, mas por sua vez, ao estabelecerem interações com crianças ouvintes, também sentem dificuldades em possibilitar uma estimulação auditiva.

Fernandes (2003) analisa os mecanismos de desenvolvimento da linguagem e cognição nos hemisférios cerebrais e constata que o facto de se adquirir ou não uma língua, influencia a distribuição de determinadas funções dos hemisférios cerebrais, ou seja, influencia a divisão hemisférica. Refere ainda que para além do papel relevante que a linguagem desempenha na socialização, esta é primordial para o pensamento, para a formação de conceitos, resolução de problemas e “aprendizagem consciente” (p. 20).

Sim-Sim (1998) acresce que a assimetria hemisférica está diretamente relacionada com as funções específicas que cada hemisfério apresenta, para tratar a informação que recebe. No que concerne às funções linguísticas, os dois hemisférios diferenciam-se no processamento da linguagem:

É assim que, na maior parte dos sujeitos, o hemisfério esquerdo se especializa, na análise estrutural do material linguístico (realização fonológica, morfológica, e sintáctica [sic]) e o hemisfério direito é responsável pela representação global mais ligada a aspectos [sic] semânticos, à entoação e à expressão facial (p. 58).

Nesta sequência, podemos afirmar que a capacidade e desenvolvimento da linguagem está associada à maturação e especialização neurológica do cérebro.

Importa realçar o que Mousinho *et al.* (2008) descrevem sobre as condições para a aquisição da linguagem, como dependendo não só de fatores neurobiológicos, mas também sociais, como a qualidade das interações no meio cultural em que o indivíduo cresce. Segundo estes, ao longo do seu desenvolvimento a criança deve aprender as regras

comunicativas, convencionadas pelo grupo social ao qual pertence. Por outro lado, o desenvolvimento das competências cognitivas e de estruturação do pensamento não se relacionam apenas com fatores congénitos, mas também com as atividades desenvolvidas no contexto cultural a que cada indivíduo está exposto. A linguagem desempenha um papel determinante nesta estruturação, na forma como a criança aprende a pensar, uma vez que os pensamentos dos outros lhe são transmitidos através das palavras. Por conseguinte, a memória, a atenção, a perceção, beneficiam com o desenvolvimento da linguagem que por sua vez, contribui para a cognição e aprendizagem.

## **2.2. Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com surdez**

### **2.2.1. Perspetiva histórica da surdez em Portugal**

Em 1823, por ação do rei D. João VI, o professor sueco Per Aron Borg vai implementar na 1.<sup>a</sup> escola de surdos do país, mais tarde Casa Pia de Lisboa, a metodologia gestual com suporte na escrita. Borg comunicava através de gestos e ensinava a escrita e o alfabeto gestual, com algumas semelhanças ao ensino bilingue. A escola é encerrada e em 1870 é o padre Pedro Maria Aguilar que abre nova escola, desta vez com o ensino de mímica e da escrita. Em 1880 o método gestualista foi extinto e substituído então pelo oralista, por influência da escola de Paris. Pouco tempo depois foram enviados para lá dois professores do Instituto de Surdos-Mudos, com o propósito de se especializarem nesse método.

Bizio (2014) refere dois tipos distintos de abordagens relativas à aquisição da linguagem por crianças surdas: a oralista, baseada no treino da comunicação através da língua oral e a abordagem bilingue, fundamentada na língua gestual (materna) e numa 2.<sup>a</sup> língua, predominantemente escrita. Demonstra-o assim:

A abordagem oralista está fundamentada de que o treino auditivo possibilitará o acesso do surdo à fala. No bilinguismo, o fundamento é uma língua cuja materialidade é espaço-visual, ou seja, uma língua de sinais, que garante o acesso perceptual/visual [sic] à língua (p. 122).

A partir de 1905 o método oralista era implementado nas escolas que passaram a ser de novo da Casa Pia, sendo o Instituto Jacob Rodrigues Pereira fundado em 1922. Em 1950 o seu provedor toma conhecimento do método materno-reflexivo, na Holanda e a partir de então até meados dos anos 90, o método oralista é desenvolvido em detrimento do gestualista. O método materno-reflexivo tinha como pressuposto o desenvolvimento da língua oral como língua materna, nas crianças surdas, assumindo-se como um processo método natural, recorrendo ao treino auditivo e da fala, sem apoios tecnológicos. Por sua vez, o método verbo-tonal, com origem na Jugoslávia, tentava aproveitar os resíduos auditivos, através de aparelhagem potente e foi desenvolvido numa das seções do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (S.Marçal).

O método materno-reflexivo passa a ser usado nos Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas, formados em 1978 pelo Ministério das Educação. No início dos anos 80, Sérgio Niza e José Bettencourt voltam a experimentar o ensino bilingue com monitores surdos, num projeto experimental no 1.º Ciclo de Ensino Básico, na escola de A-de-Beja. Influenciados pelo modelo da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, José Bettencourt e João Alberto Ferreira formam-se em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e iniciam este modelo de ensino tanto a docentes ouvintes, como a pessoas surdas.

Foi no início dos anos 90 que Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado participam num importante estudo, a Gramática de Língua Gestual Portuguesa, que seria um dos principais contributos para a consagração da LGP, em 1997, na Constituição da República Portuguesa. De acordo com o Artigo 74, alínea h), cabe ao Estado “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades”. Em 1998, foram criadas as Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), através do Despacho nº 7520 de 1998, assumindo o início da educação bilingue para estes alunos. Mas só mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, assistimos à mudança do paradigma educacional: foi incorporada a educação bilingue para alunos surdos e instituídas as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

(EREBAS), reconhecendo a LGP como 1.<sup>a</sup> língua e a língua portuguesa escrita como 2.<sup>a</sup>. No seu artigo 23.º do Capítulo V podemos encontrar explanado:

1 — A educação das crianças e jovens 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.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

Esta legislação teve um efeito marcante na história da comunidade surda, não só pelas mudanças estruturais no modelo de ensino que instaura, como relativamente ao próprio contexto, nomeadamente através da introdução de técnicos especializados nas escolas e criação de condições que possibilitavam mais contactos com modelos surdos, membros da comunidade escolar e educativa.

Almeida *et al.* (2009) elucidam: “Diversos estudos científicos, no âmbito da linguística, da psicolinguística e da neurolinguística, demonstraram não só que a língua natural dos surdos é a língua gestual, mas também que as aprendizagens escolares devem ser realizadas na sua língua materna” (p.9). A língua natural faz parte da nossa identidade. Ao pertencermos a um grupo, partilhamos os hábitos e valores, a cultura e a linguagem. No caso dos surdos, é a Língua Gestual Portuguesa (LGP) que possibilita pertencerem a uma comunidade linguística e cultural em minoria. Já a língua materna, é a língua nativa, aquela que se aprende no início de vida. A grande maioria da população surda tem pais ouvintes, quer isto dizer que nestes casos, a língua materna é a língua nativa, no nosso país, o português. Assim sendo, grande parte das crianças não tem logo acesso à sua língua natural, uma vez que as famílias e a maior parte da população não conhecem LGP, o que limita desde logo as suas interações. Apenas no caso de terem pais ou um dos pais

surdos, poderemos considerar que a língua materna e a língua natural são a mesma, a LGP.

Svartholm, (2014) esclarece o que se entende por Educação Bilingue de surdos:

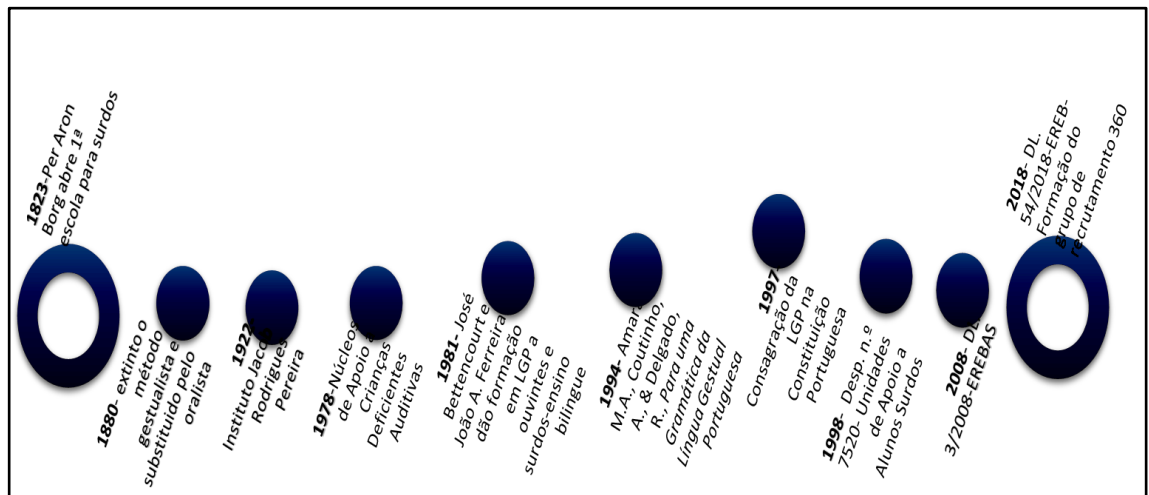
The model for bilingual teaching is based on the assumption that deaf children do have sign language as their first language, even if for most individuals this must be provided to them by extra support to their families as well as preschools where sign language is used, and thus also a primary language as a base for teaching a second language to them. This second language is presumed to be mainly the written language form of the society's language, not speech, simply because written language is visually accessible in full, but speech is not (p. 36).

O domínio do português escrito é fundamental para a população surda, não só porque proporciona oportunidades de conhecimento, mas também porque permite a comunicação com os ouvintes. Mas não pode ser ensinado nem como uma língua materna, nem como uma língua estrangeira. É antes uma 2.<sup>a</sup> língua e assim sendo, as aprendizagens escolares devem acontecer na língua natural, no caso dos surdos portugueses, Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Dez anos passados, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho altera a nomenclatura de EREBAS para EREB, Escolas de Referência para a Educação Bilingue. O conceito de inclusão que este documento implementa, obrigou à formação do Grupo 360, docentes de LGP, embora o Mestrado para esta área venha a abrir apenas alguns anos mais tarde. Anteriormente estes docentes eram integrados apenas como técnicos de LGP, o que provocou tensões e desajustes, demonstrativos da falta de aceitação dos professores surdos, como profissionais competentes para a docência. Durante séculos a comunidade surda foi estigmatizada e impedida de comunicar por gestos. Gradualmente foram conquistando os seus direitos, mormente poderem utilizar livremente a sua língua gestual, não só para comunicarem entre si, mas também para transmitirem os seus valores e a sua herança cultural.

**Figura 1**

*Marcos históricos da educação de surdos em Portugal*



### 2.2.2. Competências comunicativas em crianças com surdez

“A surdez ou hipoacusia pode ser definida como a ausência ou a diminuição da capacidade de ouvir determinados sons, devido a fatores que afetem quaisquer das partes do aparelho auditivo e que interfiram com a captação ou processamento do som” (Benjamim, 2019, p.8). Podem ser totais ou parciais, unilaterais (apenas num dos lados) ou bilaterais (em ambos). Do ponto de vista médico-audiológico, podemos classificá-la de acordo com as causas, tipos e graus.

A surdez pode ocorrer em todas as idades, géneros ou etnias e tem sempre reflexos nos domínios da linguagem e comunicação. De acordo com a Associação Portuguesa de Audiologistas (APtA), são múltiplos os fatores que se poderão encontrar na origem da surdez: como pré-natais a APtA atribui causas “hereditárias, malformações congénitas, intoxicações intrauterinas, alterações endócrinas, carências alimentares ou agentes físicos (ex.: raios-X)” (APtA, s/d). Como fatores perinatais, aponta “traumatismos obstétricos (ex.: hemorragias do ouvido interno ou nas meninges), anoxia e incompatibilidades sanguíneas” (idem). Como pós-natais (adquirida após o parto e ao longo da vida), enumera causas patológicas e traumas acústicos. Considera ainda causas “desconhecidas ou idiopáticas” (ibidem).

No que concerne aos tipos de surdez, Gentil (2020) classifica-as de acordo com o local onde está situada a lesão: “Condução ou transmissão – ocorre no ouvido externo/médio; Neurossensorial [sic] – ocorre no ouvido interno; Mista – é a combinação dos dois anteriores tipos de surdez; Central – as alterações encontram-se a partir do tronco encefálico. Estas lesões são completamente irreversíveis” (*APtA, s/d*).

Podemos ainda classificar a perda auditiva de acordo em níveis de decibéis (dB) (Benjamim, 2019):

(...) audição normal (0 a 20 dB), perda de audição ligeira (20 a 40 dB), moderada (41 a 60 dB), severa (61 a 90 dB) e profunda (> 90 dB), sendo que a metodologia a utilizar no programa de rastreio deve detectar [sic] todas as crianças com uma perda auditiva > 35 dB (pp. 9-10).

Como já observámos anteriormente, a linguagem influencia diretamente a capacidade cognitiva, na medida em que é através dela que desenvolvemos a compreensão do que nos rodeia. Não detetar precocemente a surdez prejudicará a compreensão e a linguagem, com consequências na socialização, aprendizagem, desenvolvimento global (e emocional) e qualidade de vida. Nas crianças com surdez, o acesso precoce à língua gestual tem um papel preponderante no seu desenvolvimento cognitivo e social. Meier (2016) relaciona a falta de acesso à 1.<sup>a</sup> língua, com o atraso na aquisição da linguagem e por consequência, com dificuldades cognitivas:

Deaf children constitute the only sizeable population of children who may have delayed exposure to a first language. As such, language acquisition among deaf children constitutes a crucial test to the critical period of hypothesis. (...) Moreover, the development of cognitive abilities such as theory of mind may be late in children with delayed or impoverished early linguistic exposure (p. 12).

Sim-Sim (2005) pontua a necessidade de a criança surda ter acesso a condições que lhe permitam o desenvolvimento da linguagem, assim como as competências para interagir na comunidade de surdos, em LGP e na comunidade de ouvintes, em LP:

A língua de aquisição natural e espontânea da criança surda não é uma língua oral, logo, a aprendizagem do Português [sic] escrito não é para esta população o conhecimento de um uso secundário do Português [sic] oral, mas sim, a aprendizagem de uma outra língua (p. 19).

A mesma autora reforça que o português é a língua materna e de escolarização<sup>1</sup> para a maioria das crianças portuguesas, mas não para as crianças surdas, privadas do acesso áudio-linguístico à informação. Para estas, a sua língua natural<sup>2</sup> é a gestual<sup>3</sup>, de acesso sobretudo visual. Da mesma forma, as etapas de desenvolvimento da linguagem são “idênticas à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral” (idem, p. 20), bastando para isso que haja um contacto precoce com a LGP, através de interações com pessoas que também utilizem a LGP como 1.<sup>a</sup> língua. No entanto, importa realçar que muito embora o domínio da língua gestual lhes possibilite o desenvolvimento das competências comunicativas, a estruturação do pensamento e mormente aprendizagem, o conhecimento da língua escrita diferencia-se significativamente. Neste contexto, não há um conhecimento prévio da língua que vão aprender a escrever. Tal como nos descreve Sim-Sim (2005) a compreensão da escrita é “um processo bivalente, na medida em que a aprendizagem do código escrito é simultânea com a apreensão do conhecimento dessa mesma língua, quer no que respeita ao léxico, quer às respectivas [sic] regras de estruturação frásica” (ibidem, p. 20). A língua escrita é a transposição da língua oral e não da língua gestual e isso acarreta um grau de dificuldade que a maior parte das crianças ouvintes não sente.

De acordo com a análise de Baptista (2008) e de diferentes investigadores, a neurobiologia dos surdos é semelhante à dos ouvintes. Os processos linguísticos e cognitivos de todas as crianças emergem nos primeiros anos de vida; os gestos simbólicos dos surdos têm etapas semelhantes às dos ouvintes. Surdos e ouvintes têm uma herança

---

<sup>1</sup> Língua de escolarização – língua em que se aprende a ler e a escrever, que serve como instrumento para veicular aprendizagens escolares e para estudar. (Sim-Sim, 2005, p. 18).

<sup>2</sup> Língua natural – sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem. (idem).

<sup>3</sup> Língua gestual – sistema linguístico, língua natural na comunidade de surdos, constituído pela combinação de gestos simbólicos, materializados em movimentos realizados com as mãos, os braços, a face e o corpo e percebidos visualmente (ibidem).

genética que lhes permite adquirir linguagem. Mas para que tal suceda, a criança tem de estar inserida desde cedo num contexto linguístico adequado e que lhe proporcione interações diversificadas com o meio envolvente. A este propósito, o mesmo autor conclui: “O problema surge quando o *input* não se realiza, como é o caso da criança surda em meio ouvinte. Não por deficiência da criança, mas por inadequação do *input*” (p.168). E elucida-nos sobre o que entende por “contexto linguístico adequado”: aquele cujos significantes de uma língua são “acessíveis às características sensoriais das crianças” (p. 168). Acrescenta que tratando-se de uma criança surda, isto implica o contacto com uma língua espaço-visual, a gestual, não podendo ficar limitada à língua oral, uma vez que não ouve. Facilmente se compreende quando Baptista (idem) refere que o primeiro problema dos surdos não é terem desta condição, mas antes se pertencerem a uma família que não lhes proporciona as condições necessárias ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Muitas vezes a ausência de um diagnóstico precoce da surdez, a falta de informação ou meios para aprender a LGP com a criança, origina um atraso na aquisição da linguagem desta e conseqüente redução da autoestima.

As línguas gestuais, como todas as línguas orais-auditivas, não são universais, cada comunidade tem a sua língua, tanto gestual, como oral. Filipe (2022) reitera esta ideia e acrescenta que à semelhança das línguas faladas, as línguas gestuais podem conter variantes (“sotaques”). Também Baptista *et al.* (2011) descreve as línguas gestuais com uma estrutura idêntica às das línguas faladas. Os sinais da estrutura destas últimas são pouco mais de 20, ao passo que das línguas gestuais são em número bastante superior, o que “permite um número ilimitado de combinações que asseguram a expressão de todos os nomes, ideias, acções [sic], conceitos e pensamentos que a mente humana pode gerar (p. 6).

A literatura relata que a aquisição de uma língua vai influenciar todo o desenvolvimento cognitivo e que essa exposição é preponderante para a passagem do período pré-linguístico para o linguístico. Para Cavaca *et al.*, (2007), a LGP deve ser introduzida naturalmente na idade Pré-Escolar, num meio com profissionais surdos (referência de imitação), entre pares com idades heterogêneas, modelos com os quais as crianças se possam identificar e assim adquirirem e desenvolverem a sua 1.<sup>a</sup> língua. Por

sua vez, esta irá consolidar todas as restantes aprendizagens, inclusivamente, o português como 2.<sup>a</sup> língua (ANEXO A). Nesta fase há um desfasamento entre a compreensão e a produção linguísticas, a criança compreende mais do que consegue produzir. Até aos cinco anos, a criança desenvolve significativamente o seu vocabulário e “passa a desenvolver progressivamente um maior domínio da gramática, incorporando elementos morfológicos para marcar relações gramaticais, através do movimento dos gestos, das expressões faciais e sobretudo da utilização do espaço” (idem, p. 47). Segundo Coelho, (2010), para que tal se verifique, a criança surda tem de ter acesso à LGP em tempo útil: “que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma” (p. 36). Também Pereira (2009), referindo Sim-Sim, (2005), advoga a necessidade de a criança surda ter privilegiada a LGP como 1.<sup>a</sup> língua no jardim de infância, concomitantemente com “atividades de leitura e escrita informal, que proporcionem à criança conhecimentos sobre a função, a utilidade e a organização gráfica da escrita e que constituem a base dos comportamentos emergentes da escrita” (p. 34). Tal como as crianças ouvintes, as crianças surdas necessitam de atividades que lhes proporcionem o contacto com a leitura e escrita em contextos reais do seu quotidiano.

Mas a LGP não pode ser compreendida apenas como gestos equivalentes à língua portuguesa. Através de uma revisão crítica da literatura (Amaral, Coutinho & Martins, 1994; Sim-Sim, 2005) constatamos a complexidade da Língua Gestual Portuguesa, com uma gramática própria e uma estrutura sintática específica, em paralelo com expressões corporais e/ou faciais. Pelo exposto, facilmente se entende porque se considera que os pais ouvintes de crianças surdas devem o mais precocemente iniciar a aprendizagem desta língua, podendo desta forma vir a ser evitados muitos dos atrasos linguísticos e cognitivos nestas crianças. Mas a comunicação não se faz apenas no seio familiar. Freitas (2019) defende que é vital que estas crianças percebam que “apesar de serem diferentes no seu meio familiar, são iguais a tantos outros surdos e que são esses mesmos surdos que poderão constituir um modelo linguístico e cultural” (p. 128).

Diversos autores (Skiliar, 1998, Sim-Sim, 2005, Freitas, 2019) referem-se à surdez no âmbito de um paradigma sócio antropológico, na medida em que se reconhece

uma comunidade surda, que valoriza a sua pertença a uma língua (LGP) e cultura próprias, de carácter minoritário. Skliar (1998) acresce que a cultura da comunidade surda não pode ser perspectivada apenas no sentido lato, mas deve ser antes compreendida à luz do multiculturalismo. Para tal, há que atender aos seus valores e história, no respeito pela identidade e individualidade de cada indivíduo surdo, de forma a tornar possível a sua participação ativa em todos os setores da sociedade. Por conseguinte, inferimos que, nesta perspectiva, a surdez não é entendida como perda ou défice, mas antes como diferença (linguístico-cultural) e ganho. Ademais, atualmente o sistema educativo percebe a comunidade surda como sendo bilingue e bicultural.

### **2.3. Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e Atraso Global do Desenvolvimento (AGD)**

#### **2.3.1. Perspetiva histórica da PDI**

Até às primeiras décadas do século XX as pessoas com deficiência mental eram encaradas como ameaças públicas, fruto de teorias do “Eugenismo (teoria que procura uma melhor qualidade do genoma humano) e da Teoria Degeneracionista (a deficiência será uma perversão da evolução humana de um estado primitivo a um estado civilizacional). A patologia era então tratada por “imbecilidade moral” (Palha, s/d).

No início do séc. XX é desenvolvida a primeira Escala Métrica de Medida de Inteligência, desenvolvida por Binet e Simon (1905). Em 1910, Goddard propõe nova classificação, assente numa conceção psicológica e psicométrica, posteriormente adotada pela *American Association on Mental Deficiency*, mais tarde *American Association on Mental Retardation*. Os indivíduos passam a ser classificados de acordo com a determinação do seu Quociente de Inteligência (QI), em quatro níveis de gravidade de deficiência: deficiência mental profunda (QI abaixo de 20-25), deficiência mental grave (QI entre 20 até 40), deficiência mental moderada (QI entre 35 até 55) e deficiência mental ligeira (QI entre 50 até aproximadamente 70).

Em 1992, esta instituição passa a chamar-se *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, sendo reconhecida até hoje a sua influência nacional e internacional. A sua nomenclatura veio ainda a ser modificada para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. Foi ela quem propôs uma nova classificação, baseada no comportamento adaptativo e no tipo/qualidade de apoios indicados para cada indivíduo: necessidade de apoio/ajudas intermitente; limitada; extensa; e permanente.

Segundo a classificação adotada pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR)* (*American Psychiatric Association - APA, 2002*), o “DC” corresponde a uma “perturbação cognitiva sem outra especificação”. Designa-se então por perturbação neuro cognitiva, comprovada por testes psicológicos e de evidência da disfunção do sistema nervoso central e comportamento adaptativo. Até 2015 foram sendo efetuadas algumas alterações, tanto nas nomenclaturas, como na conceção da patologia. Nesta data, porém, a APA publica o DSM-5, já com a denominação de PDI e conceção atual. Como se explicita mais adiante, o AGD é uma aceção da PDI utilizada em crianças até aos cinco anos de idade.

Apesar dos enormes progressos apresentados a nível cultural, social, educativo e científico, ainda há presentemente a necessidade de combater o preconceito e de aprender a valorizar as diferenças.

### 2.3.2. Competências comunicativas em crianças com PDI e AGD

Segundo a *American Psychiatric Association (APA)*, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2015), “A incapacidade intelectual (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual) é uma perturbação com início durante o período do desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo, nos domínios conceptual, social e prático” (p. 17).

Palha *et al.* (2016) mencionam que a PDI abarca um défice cognitivo, concomitante com limitações no funcionamento/comportamento adaptativo do sujeito. E

acresce que “a PDI é, basicamente, uma síndrome neurodesenvolvimental, (...) com início durante o período de desenvolvimento (...do nascimento aos dezoito anos)” (p. 2).

Esta patologia tem origem no Sistema Nervoso Central. O cérebro é o impulsionador de toda a nossa atividade mental, é ele que nos possibilita observar e compreender o mundo à nossa volta e o nosso mundo interior (Antunes *et al.*, 2019). De acordo com estes autores, o diagnóstico de disfunção intelectual não é difícil; a causa é, porém, muitas das vezes impossível de identificar, sobretudo nos casos mais ligeiros. É frequente detetarem-se etiologias orgânicas ou psicossociais, de origem genética ou múltipla: malformações, doenças degenerativas, alterações endócrinas, traumatismos, entre outros. As causas tornam-se mais evidentes quanto maior for a gravidade da Perturbação. E se, por um lado, podem vir dar lugar a um aconselhamento genético e a um maior conhecimento holístico com o desiderato do diagnóstico, por outro, pouca relevância poderão ter, uma vez que os tratamentos dependem apenas das consequências dessa patologia. A PDI é uma condição muito heterogénea, inclui um espectro largo de funcionamentos com capacidades e limitações distintas. Por conseguinte, traz à discussão uma multiplicidade de observações quer nas suas origens, como nos diagnósticos, ou nas próprias práticas educativas, formando a sua conceptualização controversa, mas que assenta numa resposta multidisciplinar.

Ainda de acordo com Antunes *et al.*, (idem), o DSM-5:

...classifica a capacidade intelectual nos graus ligeiro, moderado, grave e profundo, de acordo com a importância com que atinge os domínios conceptuais (envolvendo capacidades académicas, pensamento abstrato, funções executivas), sociais (interação, comunicação, regulação de emoções e comportamento) e práticos (tarefas de vida diária, e empregabilidade, cuidados de saúde) (APA, p.73).

Neste mesmo enquadramento, Palha *et al.*, (2016) relevam a importância da aplicação de testes psicológicos em áreas distintas, como a motricidade fina e larga, autonomia, socialização, linguagem ou cognição não verbal. Ademais, estes testes são veiculados para traçar um perfil desenvolvimental, com identificação das áreas fortes e

daquelas em que a criança demonstra limitações, o que constitui um auxiliar importante para o processo educativo e terapêutico. Importa explicitar que o funcionamento intelectual (ou cognitivo) global é medido através da aplicação destes testes padronizados, adaptados às características linguísticas e culturais dos indivíduos; desta forma, o funcionamento cognitivo é definido pelo Quociente de Inteligência (QI) que se obtém. Apesar da variedade de testes existente, os mesmos não obtiveram consenso, até à data, por parte dos diversos profissionais implicados. Os autores clarificam esta classificação:

O QI é calculado a partir do quociente entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicado por 100. Quando o valor do QI é significativamente inferior à média (ou seja, ao segundo desvio-padrão negativo do teste utilizado, que se situa, na maioria dos casos, entre os 70 e os 75), falamos de défice cognitivo, que é, como já vimos, o primeiro critério para a formulação do diagnóstico de PDI (p.6).

Assim, a classificação da PDI terá sempre de considerar 3 critérios: défices em funções intelectuais; no funcionamento adaptativo e ambos terem início no período de desenvolvimento, até aos 18 anos (APA, 2015, p. 17). Será esta classificação que irá determinar o tipo de apoios que vão ser necessários e que serve de base para a elaboração do programa de intervenção individual.

No mesmo Manual, (p. 23), constatamos que o Atraso Global do Desenvolvimento (AGD), enquadrado na PDI, se verifica em crianças menores de cinco anos com um desenvolvimento atípico e às quais ainda não podem ser aplicadas escalas para a sua avaliação. Por vezes não é possível fazer uma avaliação fiável em crianças dessa faixa etária, na qual se incluem as de idade Pré-Escolar, por razões de ordem física ou comportamental, pelo que nestes casos não se atribui qualquer grau, mas apenas a nomenclatura de AGD. Também as crianças com mais de 5 anos que apresentem impossibilidade de ser avaliadas pelas razões atrás descritas, são classificadas com Incapacidade Intelectual Não Especificada. Em ambos os casos, as condições específicas destes dois grupos de crianças, obriga a que sejam sujeitas a reavaliações periódicas.

É no domínio conceptual que se situam as competências relativas à leitura e escrita e no domínio social, as respeitantes à comunicação e linguagem falada (ANEXO B). Podemos verificar que é nos níveis mais graves da PDI que confirmamos limitações na linguagem. Palha *et al.*, (2016) constata: “Assim, atraso no desenvolvimento da linguagem, associado a limitações evidentes em outras áreas do neurodesenvolvimento [sic], é fortemente sugestivo de défice cognitivo” (p.6) e acrescentam que “em casos de PDI formalmente diagnosticada, as limitações na motricidade grosseira são, de um modo geral, menos significativas do que as verificadas no âmbito do desenvolvimento cognitivo ou no comportamento adaptativo” (ibidem). Na sua referência aos atrasos no desenvolvimento da linguagem, estes autores especificam que se referem a “criança sem problemas auditivos” (p.6).

Não obstante, algumas crianças com surdez em idade Pré-escolar apresentam um Atraso Global do Desenvolvimento em diversos domínios, que muito embora inúmeras vezes venha a ser ultrapassado com o desenvolvimento das competências comunicativas, casos há em que tal não é possível. Referimo-nos aos que apresentam um comprometimento cognitivo grave, pois que atualmente é cada vez mais frequente encontrarmos crianças com várias comorbilidades e surdez. A este propósito, dizem Oliveira *et al.*, (2019): “(...) a prevalência de outras patologias nas crianças com SC/SPA<sup>4</sup> é superior à das crianças sem surdez (cerca de 30% a 40% têm pelo menos uma comorbilidade associada)” (p. 768). E acrescentam “Considerando a elevada prevalência de outras comorbilidades nesta população de doentes, nomeadamente patologia do neurodesenvolvimento [sic] (...)” (p.773). Estes autores concluem que existe uma prevalência de crianças com atrasos de desenvolvimento da linguagem, concomitantemente com surdez ligeira.

Na idade Pré-Escolar, entre os 3 e os 6 anos, as crianças (surdas e ouvintes) estão a adquirir a sua primeira língua (LGP ou Língua Portuguesa) (LP). Esta aquisição vai permitir-lhes estruturar o pensamento e assim conhecerem-se a si próprias, aos outros e ao mundo à sua volta. A linguagem escrita é um processo emergente nesta faixa etária e

---

<sup>4</sup> SP – Surdez Congénita; SPA – Surdez Precocemente Adquirida

para as crianças surdas é fulcral estarem rodeadas de modelos linguísticos adequados, para que a língua portuguesa como 2.<sup>a</sup> língua se comece a desenvolver. Cavaca *et al.*, (2007) relatam: (...) até aos cinco anos, [a criança surda] passa a desenvolver progressivamente um maior domínio da gramática, incorporando elementos morfológicos para marcar relações gramaticais, através do movimento dos gestos, das expressões faciais e sobretudo da utilização do espaço (p.47).

Silva *et al.* (2016) consideram 3 dimensões emergentes na consciência linguística, na educação Pré-Escolar: a consciência fonológica, que diz respeito “à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras” (p. 64); a consciência da palavra, que se “refere à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase” (idem, p. 64); e a consciência sintática, que se relaciona com “a compreensão das regras da organização gramatical das frases, conduzindo à utilização e controlo dessas regras” (ibidem, p. 65). De forma às crianças surdas em idade pré-escolar poderem associar a escrita com o gesto, a organização da sala do jardim de infância deve proporcionar o desenvolvimento da LGP e atividades de leitura e escrita informal (preenchimento de quadros de rotinas, registos diários, histórias, planificações e avaliações, rotulação de materiais e áreas, diferentes tipos de texto...). Tudo isto implicará a criança na experimentação e compreensão dos conceitos e aprendizagens, através de um modo visual e experimental.

#### **2.4. Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com multideficiência**

Como faz notar Nunes (2001), a comunicação é a base da aprendizagem. “Comunicando a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente” (p. 81). Mas para poder comunicar, a criança tem de compreender que é um ser individual, que provoca um efeito no outro com a sua interação. Algumas crianças evidenciam uma conjugação de limitações graves que restringe inevitavelmente o seu desenvolvimento global e a sua comunicação. E quando existe uma limitação sensorial, a capacidade para interpretar e

apreender o ambiente, é ainda mais diminuta. Pego e Nunes, (2021), realçam que “Importa esclarecer que as pessoas com MD manifestam acentuadas limitações em diferentes níveis, as quais conduzem à apresentação de necessidades muito particulares, precisando de apoio permanente” (p. 257, cit. Nunes, 2001). De acordo com um grande número de autores (Bairrão, 1998; Doukas *et al.* 2017; Nunes, 2008) a MD observa-se em pessoas com mais do que uma comorbilidade, sendo pelo menos uma no domínio cognitivo. Este grupo é heterogéneo nas suas características, mas todos que o integram, apresentam dificuldades na aprendizagem e muitas dificuldades na comunicação.

Segundo Doukas *et al.* (2017) o número de crianças com MD tem vindo a aumentar. Esta condição é de etiologia congénita ou adquirida e requer um acompanhamento educativo individualizado, num ambiente estruturado com as adequações específicas às suas necessidades. A inclusão destas crianças apresenta-se como um desafio para toda a equipa que com elas trabalha. Não só pelas suas características, como porque é vital, tal como para todas as crianças sem esta condição, que lhes sejam proporcionadas experiências significativas.

No domínio cognitivo, desde Piaget e Vigotsky que se advoga a relevância da linguagem na organização do pensamento e se compreende a influência desta no desempenho do indivíduo. Para Saramago *et al.*, (2004), referindo-se a crianças com Multideficiência (MD), o desenvolvimento da comunicação está diretamente relacionado com o acesso a aprendizagens significativas e a formas de comunicação adaptadas às suas necessidades. Segundo estes, na ausência de linguagem oral ou gestual, os profissionais que trabalham com elas têm de compreender formas de comunicação pré-linguística (choro, riso, gritos, gestos) e adequar as suas respostas, mormente a comunicação, a cada criança. Estes aspetos têm especial relevância no quadro da MD, quando uma das perturbações é a surdez, o que agudiza o problema do acesso à linguagem e à LGP.

Por sua vez, Nunes (2001) aponta que a capacidade de comunicação da criança com MD, depende muito da capacidade do educador lhe proporcionar essas oportunidades. “Aprender a comunicar implica dar atenção aos outros (comunicação receptiva) [sic] assim como responder-lhes (comunicação expressiva)” (p. 86). Muitas destas crianças utilizam competências pré-linguísticas (choro, riso, gestos, expressões)

para estabelecer comunicação. Amiúde, estes comportamentos não são tão previsíveis como das crianças com desenvolvimento típico. Cabe ao adulto interpretar e responder, de forma eficiente, para estimular a sua participação ativa, adaptada ao seu ritmo e aos seus interesses.

Também Saramago *et al.* (2004) relevam o facto de nem todas as crianças terem capacidade para adquirirem linguagem oral, pelo que se torna imprescindível que o adulto encontre formas alternativas de comunicação: “Na ausência de linguagem oral ou gestual como forma de comunicação, a experiência precisa de ser representada por outras formas, tais como objectos, [sic] imagens, desenhos de contorno ou fotografias” (p. 40). Estas pistas (de contexto, táteis, de objetos, gestuais e de imagens), permitem que a criança antecipe e compreenda o que vai suceder.

Tendo em consideração de que a Multideficiência, pelas dificuldades inerentes às interações sociais e de comunicação, é uma condição que limita o acesso ao Mundo; que exige meios de comunicação adaptados, devido às dificuldades no tratamento da informação e nos símbolos; e que os indivíduos necessitam de uma aprendizagem apoiada, assente em estímulos e oportunidades para se envolverem na procura da informação; depreende-se facilmente que afeta as capacidades de aprendizagem, pelo que os contextos naturais e as rotinas significativas são basilares para o desenvolvimento destes indivíduos. Neste sentido, salienta-se a necessidade de profissionais especializados lhes prestarem apoio individualizado e continuado desafiando-os e ajudando-os a aprender. Para tal, é necessária a criação de oportunidades para exploração através do movimento e a facilitação do acesso à informação, possibilitando uma participação ativa em contextos físicos diversos, com ambientes seguros e estruturados. A inclusão em contextos sociais com relações positivas de parceiros que compreendam e devolvam as suas tentativas de comunicação, mesmo as não simbólicas é também um fator relevante a ter em conta.

Saramago *et al.* (2004) afirmam que a responsabilidade da aprendizagem é dos profissionais, pois para se fazer com que todas as crianças aprendam, estes terão de adaptar as estratégias e os recursos aos interesses e necessidades de cada uma. Todas as crianças comunicam, apesar das suas dificuldades. Cabe a todos quantos contactam com

estas crianças compreender e desenvolver as suas potencialidades, em detrimento das suas limitações.

Nunes (2001) faz notar a importância das pistas na antecipação da informação e na forma como a comunicação é transmitida à criança, para que esta possa compreender e prever o que vai acontecer a seguir. A autora afirma que pistas de informação são sinais, informações específicas que antecipam ações e apoiam as interações. Existem diferentes tipos de pistas, mas para a sua seleção deve-se considerar a forma de comunicação utilizada pela criança e optar pela que melhor se adequa ao seu funcionamento.

Tal como no desenvolvimento da comunicação, as pistas devem ser introduzidas da mais simples para a mais complexa e todos os intervenientes no processo educativo devem utilizar as mesmas nos diferentes contextos, para assim construírem uma ação consistente e facilitarem a sua compreensão: as pistas naturais ou de contexto ajudam a compreender a rotina e são reconhecidas no ambiente natural através dos sentidos (como exemplo, o cheiro a pão indica a proximidade de uma padaria). As pistas táteis e de movimento, implicam que a criança aceite o contacto físico, dado serem concretizadas no próprio corpo da criança. As pistas de objetos podem apresentar diversas representações (e.g. pessoas, ações, locais) e implicam uma progressão na sua implementação: primeiro através de objetos reais, significativos para a criança; depois apenas com partes desse objeto, aumentando desta forma o nível simbólico; posteriormente será um objeto associado a uma pessoa, lugar ou ação (e.g. escova de dentes). As que exigem maior capacidade simbólica, são as representadas por objetos abstratos (e.g. miniaturas). Ainda dentro da comunicação recetiva, podemos identificar as pistas gestuais e por fim, as pistas de imagens, representadas igualmente por diferentes graus de simbolização, desde os contornos, às fotografias. Nunes (2001) realça que todas estas pistas devem ser sempre acompanhadas da fala ou da LGP, para dessa forma as crianças desenvolverem competências da comunicação recetiva.

Na tabela seguinte apresentamos um resumo da progressão das formas de comunicação recetiva (DB-Link, August 1995 referido por Nunes, 2001):

**Tabela 1**

*Comunicação receptiva (sempre acompanhada da fala)*

Pistas de Contexto	Pistas de Objetos	Pistas Gestuais	Objetos em Miniatura	Pistas Visuais de Sinais
Pistas de Movimento			Associação de Objetos	Pistas Táteis de Sinais
Pistas Táteis			Imagens	Fala
			Desenhos de Contorno	Palavra Escrita
			Objetos Tangíveis	Braille

Comunicação básica → Comunicação mais complexa

Relativamente à comunicação expressiva, a literatura descreve que as crianças vão gradualmente comunicando de forma mais complexa e adaptando a comunicação às suas necessidades e capacidades. Para além da linguagem ou das vocalizações, há distintos comportamentos comunicativos: simples reações (gestos ou emoções) indiciam a comunicação por reconhecimento, em que “a criança apresenta comportamentos que indicam ter consciência da presença do outro, reconhecendo-os quando estão junto de si” (idem, p.100).

A comunicação expressiva inclui vocalizações, movimentos, utilização de “switches,” ou diferentes tecnologias. Numa fase inicial, os comportamentos são direcionados, mas podem não apresentar intenção comunicativa, embora possam ser

interpretados como tendo. Mais tarde a criança poderá desenvolver a comunicação convencional (não simbólica), mas para tal, terá de ter capacidade para compreender um objeto, realizar um gesto simples e utilizar um manípulo ou “switch”. Por fim, a comunicação simbólica emergente adaptada, é aquela em que a criança apresenta comportamentos mais abstratos, através de gestos mais complexos, objetos ou outros símbolos, ou equipamentos tecnológicos. Aqui podemos dar como exemplo a comunicação Aumentativa e Alternativa, com carácter multimodal, (atendendo a diversos modos de comunicação) para compensar as limitações na compreensão da língua e na produção da linguagem.

Apesar de os indivíduos com MD constituírem um grupo muito heterogéneo nas suas características complexas, distintas e únicas, constatamos através de uma revisão crítica da literatura, ser comum revelarem limitações acentuadas ao nível cognitivo, da comunicação e linguagem, que dificultam a compreensão e a exploração do meio envolvente, com efeitos diretos na interação social e aprendizagem. São ainda frequentes as limitações motoras, com manifestações na mobilidade reduzida ou dificuldades na manipulação de objetos. Por vezes existem ainda limitações sensoriais, com redução das capacidades ou perda de um ou mais sentidos e problemas graves de saúde associados (e.g. epilepsia e problemas cardiovasculares).

Em síntese, estas crianças necessitam de ter oportunidades de participação e de aprendizagem ativa, num contexto estimulante e afetivo, com as adequações necessárias à sua condição; necessitam de acompanhamento permanente e especializado, que proporcione estímulos positivos e acesso à informação e que vá ao encontro dos seus interesses e capacidades. Ao terem acesso a respostas educativas organizadas e que lhes criam oportunidades para desenvolverem as suas potencialidades, estas crianças vão beneficiar de condições que contribuem para a melhoria da sua qualidade de vida e na inclusão na comunidade em que se inserem.

### 3. ENQUADRAMENTO

#### METODOLÓGICO

| | " | | " | |

### 3.1. Definição do problema

A propósito do processo de aquisição da linguagem em surdos e ouvintes, Garruti *et al.* (2022) descrevem:

Crianças surdas e ouvintes passam pelo mesmo processo de socioconstrução [sic] da linguagem, independentemente das modalidades de expressão e recepção [sic] das línguas em uso, ou seja, uma língua de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual podem ser adquiridas facilmente na interação com pares coetâneos e adultos (p. 5).

Já antes constatámos que a língua natural dos surdos é a língua gestual e que nem sempre esta é a sua língua materna, através da qual se inicia o processo de aquisição da linguagem. Para os autores citados, o acesso ou falta deste à língua materna (LGP em surdos e língua falada em ouvintes,) propicia ou dificulta o desenvolvimento linguístico. E clarificam as consequências, afirmando que as crianças com surdez, por terem interações mais limitadas nos vários contextos das suas vidas, demonstram discrepâncias na linguagem com repercussões em todo o seu desenvolvimento, inclusive, no seu pensamento verbal. Nesta perspetiva, Almeida, (2009) acresce: “Quando as crianças são ensinadas na língua a que têm pleno acesso, a sua educação é melhor sucedida e são elevadas as suas aspirações pessoais e sociais” (p.15).

Apurámos ser comum encontrar crianças com surdez que também apresentam um Atraso Global do Desenvolvimento em diversos domínios. É o caso da maioria das crianças participantes neste estudo. Atendendo às múltiplas características das crianças implicadas neste estudo (cf. cap. III - 3.3.2.1.), para além da surdez, (denominador comum a todas), podemos constatar estarem incluídas maioritariamente crianças com Atraso Global de Desenvolvimento e algumas com Multideficiência.

Chegados a este ponto, interessa repensar o desiderato deste estudo e contextualizar o AGD. Uma vez que esta investigação recai sobre o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças de Educação Pré-Escolar com Surdez e AGD e com MD, consideramos que os assuntos ora tratados nesta fundamentação serão basilares para a compreensão dos resultados e conclusões a obter. Não importa esmiuçar mais

implicações da PDI na aprendizagem escolar, uma vez tratar-se de crianças de Educação Pré-Escolar, fase inicial de um processo de apropriação contínuo, que se vai estruturando através das interações e das vivências nos diversos contextos com que contacta e em que se inclui. Como já observámos, antes dos 5 anos só podemos diagnosticar uma criança com AGD e não com PDI (muito embora a primeira se integre na última).

O interesse neste tema surge do exercício profissional da investigadora numa EREB, em contacto com um grupo com estas problemáticas múltiplas. Verificámos haver inúmeros estudos sobre o desenvolvimento de competências comunicativas tanto em crianças com AGD como com MD ou surdez, mas sentimos necessidade de investigação que abranja a ocorrência destas condições em concomitância.

Assim, face à especificidade da temática e aos desafios inerentes à comunicação em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e com Multideficiência e considerando a sua integração num contexto com modalidade Bilingue, determinou-se como questão orientadora deste estudo:

Que práticas pedagógicas potenciam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e com Multideficiência?

### **3.2. Objetivos e Natureza do estudo**

Sabemos que a frequência do jardim de infância promove o desenvolvimento global das crianças e que proporciona oportunidades de aprendizagem. Para Silva *et al.* (2016), “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 8).

Como vimos, a comunicação influencia o desenvolvimento das competências e capacidades em todas as áreas, através das interações que se estabelecem com os outros e com o meio ambiente. Almeida (2009) menciona: “A organização do trabalho na sala de jardim de infância de crianças surdas deverá privilegiar a aprendizagem e o

desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, em paralelo com actividades [sic] de leitura e escrita informal” (p.34).

As crianças com Surdez e AGD e com MD apresentam limitações que lhes dificultam o acesso a oportunidades de comunicação, logo, de interação. Mesmo quando não têm capacidade de desenvolver a linguagem oral, podem recorrer a outras formas de comunicação, incluindo modos básicos não simbólicos. Deste modo, as pessoas com quem se relacionam devem responder a estes comportamentos e adaptarem as suas estratégias para que estas crianças possam ser participantes ativas nas suas aprendizagens (Nunes, 2001).

No presente estudo, orientado para compreender as práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e crianças com Multideficiência, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

1. Conhecer a perceção dos docentes sobre as estratégias e os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e AGD e com MD em Educação Pré-Escolar.
2. Caracterizar a interação comunicativa e o nível de desenvolvimento linguístico de crianças com Surdez e AGD e com MD em idade Pré-Escolar.
3. Identificar as práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas de crianças com Surdez e AGD e crianças com MD em idade Pré-Escolar.

O enquadramento, a problemática e os objetivos enquadrados pela revisão da literatura, determinaram a natureza deste estudo. Em termos metodológicos enquadra-se no paradigma interpretativo, na medida em que se pretende conhecer as perceções dos sujeitos sobre as experiências profissionais que vivenciam e relacioná-las com situações observáveis em contexto natural. Para tal, recorreremos à metodologia qualitativa, procurando compreender, para além das conceções, as práticas que favorecem a comunicação numa determinada realidade (salas de Educação Bilingue Pré-Escolar, com crianças com Surdez e AGD e com MD).

Tal como afirmam Bogdan e Blikien (1994), numa investigação qualitativa os dados são recolhidos diretamente junto dos participantes, num contexto natural, sendo tratados de forma descritiva e pormenorizada. “A abordagem à investigação não é feita com o objectivo [sic] de responder a questões prévias ou de testar hipóteses” (p. 16). Não se trata apenas do investigador questionar os sujeitos de investigação, mas antes de apreender a perspetiva do investigado. Coutinho (2022) cita diversos autores (Guba, 1990, Latorre *et al.*, 1996, Mertens, 1998) para justificar que este paradigma parte de uma epistemologia subjetiva, baseada na construção do conhecimento e compreensão do próprio investigador. A autora faz-nos notar que, tratando-se de ideias e intenções, estas não podem ser aferidas de forma idêntica à veiculada no paradigma positivista, mas antes pela busca incessante de significados pelo investigador. O investigador interpreta ações de quem também interpreta: “A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes” (p. 18). Através da sua observação/relação com a realidade, o investigador estuda os dados de modo indutivo, a partir de uma situação concreta, por vezes em comparação com outros casos já estudados. Ainda Coutinho (2022) descreve que, na aceção de Gadamer (1975), a objetividade deste paradigma é corroborada pela busca incessante do conhecimento aberto a outras perspetivas, alicerçado na interpretação do investigador e na consciência dos seus preconceitos.

Quanto ao *design* de investigação, verificamos estar perante um estudo de caso único, uma vez que diz respeito a uma unidade de análise, um mesmo grupo de crianças e os docentes que com elas interagem. Coutinho (2022), indica que um estudo de caso pode ser “Quase tudo” (p. 335): um ou mais indivíduos, uma decisão, uma política, um acontecimento, entre inúmeras possibilidades. Esta modalidade de estudo ocorre no seu ambiente natural (Escola Básica do 1.º Ciclo de Ensino Básico com jardim de infância), recorre a fontes diversas e métodos planificados para a recolha e análise de dados (discriminados adiante).

Já no que concerne à amostra, esta emergiu da seleção de dois grupos já constituídos por crianças da EPE Bilingue, com AGD, MD e surdez, com competências de comunicação muito limitadas, tratando-se, portanto, de uma amostra de conveniência (Coutinho, *idem*).

Nesta sequência, podemos perceber que, num estudo de caso, o investigador deve garantir a recolha através de técnicas diversificadas, de forma a obter dados em número suficiente, pertinentes e convergentes, criando condições para a sua triangulação (Coutinho, 2022). Para tal é indispensável que o desenho do estudo seja rigoroso, que transpareça clareza na problemática e nos objetivos, exequibilidade e pertinência na sua realização. Isso mesmo, é o que procuraremos apresentar de seguida.

Este estudo foi desenvolvido ao longo de três fases, implementadas durante nove meses e acompanhadas pela revisão da literatura e concomitante reflexão.

### 3.2.1. Fase 1

A fase inicial tem por objetivo proceder à sua preparação. Decorreu em quatro cenários: i) integração/observação do contexto real e identificação do problema; ii) revisão da literatura; iii) seleção dos participantes; iv) planificação e preparação dos instrumentos para recolha de dados.

Neste último, primeiramente foram solicitadas (e mais tarde rececionadas) as autorizações para a implementação deste estudo, junto da Direção do AE e da Direção Geral de Educação (ANEXO C). Foram formulados e recolhidos os consentimentos informados aos docentes e encarregados de educação (EE) das crianças participantes (ANEXO D), garantindo o cumprimento dos princípios da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e da Escola Superior de Educação de Lisboa, designadamente o anonimato da escola, docentes e crianças.

### 3.2.2. Fase 2

Esta fase diz respeito ao levantamento e recolha dos dados, através dos instrumentos planificados e dos materiais a analisar. Coutinho (2022) refere que, enquanto numa investigação quantitativa os processos do levantamento e recolha dos dados são de fácil distinção, numa investigação qualitativa eles confundem-se “uma vez que ambas as fases se afetam mutuamente e se completam” (p. 216). Amado (2014)

afirma que devido às suas características holísticas, num estudo de caso “a recolha de dados é emergente” (p. 136), veiculada por várias fontes de evidência e técnicas de recolha.

Tanto as observações como as entrevistas contribuíram para o 3.º objetivo, “Identificar as práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas de crianças com AGD, MD e surdez em idade Pré-Escolar”.

### 3.2.3. Fase 3

Consistiu no tratamento e análise da informação empírica e comportou três aspetos: i) estudo dos dados recolhidos através de análises de conteúdo das entrevistas e das observações naturalistas; análises descritivas dos registos das observações sistemáticas e das fontes documentais. ii) triangulação e interpretação dos dados através do cruzamento dos diferentes pontos de vista; das fontes de dados; e das abordagens teóricas refletidas. iii) redação e revisão dos resultados refletidos.

Amado (2014) baseado em Bartelett *et al.*, (2001) realça que num estudo de caso a triangulação de todos os conhecimentos tem grande validade científica, uma vez que advém do cruzamento de múltiplas técnicas de pesquisa e fontes de evidência. Para Bogdan e Bilken (1994), uma análise de dados consiste num processo contínuo de procura e organização dos dados recolhidos em diversas fontes, realizando a sua interpretação, comparação e descrição, de forma a torná-los compreensíveis aos outros.

## **3.3. Caracterização do contexto e dos participantes**

### 3.3.1. Contexto

A Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) do Agrupamento de Escolas (AE) onde este estudo decorre, é uma estrutura educativa situada em Lisboa, integrada no sistema regular de educação e criada a partir do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Atualmente é designada por Escola de Referência para a

Educação Bilingue (EREB), de acordo com artigo 15.º do Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho. Para Baptista (2008), estas escolas são o reflexo da evolução dos paradigmas inerentes à escolarização destas crianças.

A EREB oferece uma resposta educativa especializada e diferenciada para crianças e alunos com surdez ou problemas de comunicação, linguagem ou fala, através da implementação da modalidade bilingue, neste caso concreto, desde a Intervenção Precoce até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. A sua resposta educativa possibilita acesso ao currículo nacional desta população, mas também à sua cultura, paralelamente com o recrutamento de uma equipa técnica multidisciplinar (Docentes de Educação e Ensino Regular e Especial, Professores/Formadores de LGP, Intérpretes de LGP, Terapeutas da Fala, Psicólogos, Técnica de Serviço Social e Assistentes Operacionais) e da disponibilização de apoios e acessibilidades tecnológicas específicas para esta comunidade.

Nesta medida, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância onde este estudo se contextualiza inclui dois tipos de grupos/turmas de crianças/alunos, de acordo com o seu nível/ciclo de ensino, idades e competências linguísticas, considerando ainda o seu perfil de funcionalidade: grupos de crianças com surdez severa ou profunda, com orientações/currículo adaptados às suas necessidades educativas, acompanhados por uma equipa de técnicos especializados; e grupos de crianças ouvintes, com inclusão de crianças com surdez severa e moderada, a tempo inteiro ou parcial, com orientações/currículo comuns aos seus pares e usufruto dos apoios individualizados necessários.

No 1.º grupo de crianças acima elencado, a resposta educativa possibilita o domínio da LGP como primeira língua (L1) e o domínio do português na modalidade escrita e/ou falada (L2), consoante as possibilidades de cada criança, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar, como do 1.º Ciclo. Propicia-se ainda a receção da oralidade através da leitura labial, de forma a desenvolver a proficiência linguística recetiva da criança/aluno. Com respeito ao 2.º grupo, a resposta educativa proporciona a inclusão das crianças/alunos com língua portuguesa falada (L1), em grupos/turmas regulares, mas com usufruto dos apoios técnico-pedagógicos. Estas respostas têm um carácter flexível e

individual, pois dependem da avaliação contínua de cada criança e da participação e vontade da família.

Este estudo irá apenas incidir sobre a Educação Pré-Escolar, pelo que doravante a resposta educativa a que nos queremos referir será a 1.<sup>a</sup>, relativa a dois grupos de crianças com surdez severa ou profunda, com orientações adaptadas às suas necessidades educativas, acompanhadas por uma equipa multidisciplinar especializada, que inclui docentes de LGP. Não obstante, não raras vezes estas crianças têm participações nos grupos de crianças ouvintes (quatro no total, um deles com crianças com surdez profunda incluídas), em atividades de articulação da comunidade escolar. Importa realçar que o caráter dinâmico deste tipo de resposta objetiva a inclusão integral ou em tempo parcial de uma ou mais crianças nos grupos de ouvintes, após terem adquirido um mínimo de competências linguísticas.

### 3.3.2. Participantes

Após a identificação do problema no ambiente natural, procedeu-se à seleção dos participantes. A este propósito, Coutinho (2022) destaca: “São os objetivos que determinam a razoabilidade do tamanho da amostra ou do número de documentos a estudar” (p. 310).

Desta forma, no presente estudo participam doze crianças e quatro docentes que trabalham diretamente com elas. Para se proceder à seleção das crianças, optou-se por três critérios: i) terem idades enquadradas na Educação Pré-Escolar; ii) apresentarem a condição de AGD e surdez ou Multideficiência; iii) não estarem incluídas em grupos de Educação Pré-Escolar com competências comunicativas e linguísticas, sem modalidade Bilingue.

Relativamente aos docentes implicados, foram selecionados a totalidade dos de Educação Pré-Escolar e de Educação Especial que trabalham com estes grupos.

### 3.3.2.1. Crianças

As crianças participantes neste estudo têm idades compreendidas entre os três e os seis anos. Nove têm pais ouvintes; uma tem pais surdos; duas têm pai surdo e mãe ouvinte. A maioria tem surdez sensorineural bilateral profunda, três receberam Próteses Auditivas Retroauriculares bilaterais e três Implantes Cocleares.<sup>5</sup> Relativamente às competências de comunicação, algumas crianças estão a aprender a LGP e/ou a língua oral; outras comunicam utilizando sons (choro, riso, grito), a ação e expressão facial/corporal para se expressarem. Relativamente às suas comorbilidades e saúde, todas apresentam AGD e surdez, três delas Multideficiência, tal como apresentamos no ANEXO E.

São crianças muito ativas, com muitos comportamentos de oposição e necessidade da compreensão e interiorização de regras. Apresentam dificuldades na socialização, sobretudo na resolução de problemas, interagindo tendencialmente entre si. Revelam pouca autonomia (inclusive ao nível da higiene), recorrendo ao adulto com muita frequência. Têm um período de atenção muito curto, necessitam de estímulos visuais, sensoriais e de movimento para manifestarem interesse numa atividade. São muito expressivas, sobretudo ao nível das expressões faciais e corporais. Ao longo do ano, metade deste grupo tem desenvolvido significativamente a oralidade, a par com a LGP; quatro estão a desenvolver apenas a LGP e dois (com MD) continuam a comunicar com competências pré-linguísticas.

A grande maioria desloca-se em transporte fornecido pelas Câmaras Municipais, sendo oriundas de diferentes concelhos: Cascais, Lisboa, Loures, Odivelas, Oeiras e Sintra. Todas almoçam na escola e frequentam as Atividades de Animação e Apoio à Família, após o horário letivo. São maioritariamente de um estrato socioeconómico médio e integram famílias estruturadas, com exceção de uma que está a ser acompanhada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e outra que está institucionalizada.

---

<sup>5</sup> Dados relativos ao início deste estudo. Todos os nomes são fictícios. Ao longo do ano, as duas crianças que aguardavam os Implantes Cocleares, receberam-nos.

### 3.3.2.2. *Docentes*

Este grupo é constituído por duas docentes de Educação de Educação Pré-Escolar (EPE), ouvintes; e dois docentes de Educação Especial (EE), surdos, do Grupo de Recrutamento 920<sup>6</sup>. Verificamos tratar-se de um grupo com experiência profissional entre os dezoito e os quarenta anos de serviço. Apenas uma docente da Educação Pré-Escolar se encontra pelo 1.º ano neste contexto, as restantes têm experiência acumulada nesta ou noutras EREB (ANEXO F).

Para além destes participantes, existem os restantes elementos da equipa Multidisciplinar, que trabalham diretamente com as crianças, em estreita articulação com estes docentes e entre si. São eles: duas Docentes de LGP (surdas); duas Assistentes Operacionais (uma surda e uma ouvinte); uma Psicóloga; uma Psicomotricista; quatro Terapeutas da Fala. Todos eles contribuem diariamente para o desenvolvimento e bem-estar destas crianças e ao longo deste estudo disponibilizaram apoio e acrescentaram os seus conhecimentos. Não foram incluídos neste ponto, uma vez que não são participantes diretos no estudo. De referir ainda que sempre que é necessário, é possível recorrer a intérpretes de LGP, que facilitam a comunicação e o entendimento entre todos.

## **3.4. Técnicas de recolha e análise dos dados**

### 3.4.1. Fontes documentais

Amado (2014) adverte para a necessidade de num estudo de caso se ter de realizar uma caracterização integral da situação e do contexto em que se desenrola. Para tal, ao longo desta fase consultámos diversas fontes documentais: os Processos Individuais dos Alunos, onde constam os dados sociofamiliares, avaliações e relatórios médicos ou de técnicos especializados; os Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) e avaliações pedagógicas; atas de reuniões com equipa técnica e encarregados de educação; atas de reuniões de articulação de equipa técnica; dados das crianças na plataforma INOVAR; documentos reguladores no site do Agrupamento de Escolas; planificações docentes e de

---

<sup>6</sup> Apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

técnicos especializados. A análise destes documentos serviu para a preparação das entrevistas e das observações, na medida em que forneceu dados sobre o funcionamento da instituição, mas também sobre o historial socioeducativo de cada criança. Coutinho (2022) refere que numa investigação qualitativa, o investigador anda entre o planeamento e o desenvolvimento do estudo, de forma a poder assegurar congruência entre as diversas fases (desde a formulação da questão até à análise dos dados). Para tal, “Os dados recolhidos são sistematicamente verificados, o foco mantido e o ajustamento dos dados ao marco conceptual para a análise e interpretação são monitorizados e confirmados constantemente” (p. 243).

#### 3.4.2. Entrevistas

Recordamos o que nos diz Amado (2014): “Pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o que se designa por trabalho de campo, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar” (p.135). Tal como referido antes, a investigadora exerce a sua atividade profissional no campo do estudo. Não obstante, há que salientar que o início da sua atividade nesta realidade coincidiu com o início deste estudo, o que não abonou a favor do conhecimento do contexto e dos próprios participantes.

Apesar desta condição, procedeu-se à preparação de quatro entrevistas semiestruturadas, uma a cada um dos docentes dos grupos de EPE e de Educação Especial (EE): redigiu-se o guião (Tabela 2); agendaram-se as entrevistas com cada entrevistado e requisitou-se uma intérprete de LGP, necessária para uma delas; preparou-se então o material para recolha dos registos de som e refletiu-se sobre a melhor forma de implementar cada uma.

Gostaríamos de referir que todos os docentes que colaboraram neste estudo se disponibilizaram prontamente a fazê-lo, inclusivamente a docente com menos experiência na área e a docente com surdez. As entrevistas decorreram num ambiente informal, embora necessitassem de alguma preparação e de pequenas adaptações a cada participante (ANEXO G). Tiveram a duração de cerca de uma hora e foram efetuadas individualmente,

na sala de atividades do contexto, após o tempo letivo. Nos quadros das análises de conteúdo das entrevistas, os docentes participantes foram identificados por “P1”, “P2”, “P3”, e “P4”, pelo que doravante se utilizará esta nomenclatura.

Bogdan e Blikem (1994) afirmam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos [sic] do mundo” (pág. 134). E acrescentam que num estudo qualitativo as informações se acumulam, porquanto, embora uma entrevista possa proporcionar muita informação, não importa o seu teor por si só, mas antes o seu encadeamento com os restantes dados. Por esta razão, a entrevista deve ser conjugada com outros métodos de recolha de dados (tal como observações). Cada uma delas vai contribuir para complementar a informação e validar os dados obtidos.

No que diz respeito à sua estrutura, semiestruturada ou semidiretiva, Amado (2014) aponta que à luz da literatura, este tipo de entrevista é “um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa” (p. 209) e salienta que muito embora o entrevistador siga um guião, flexibiliza-o, dando espaço e liberdade ao entrevistado para manifestar as suas ideias e sentimentos.

Na tabela que se apresenta de seguida, podemos observar o guião das entrevistas, estruturado em cinco blocos temáticos, respetivos objetivos e questões orientadoras. O 1.º bloco é de importância fulcral, uma vez que procede à apresentação da investigação e dos objetivos do estudo (e da entrevista); solicita a participação do entrevistado e oferece garantia de confidencialidade; e pede autorização para os registos necessários.

## **Tabela 2**

### *Guião das entrevistas*

**Título:** Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e com Multideficiência em Educação Pré-escolar.

**Objetivo Geral:** Conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos e as estratégias pedagógicas que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de

competências comunicativas, em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e com Multideficiência em Educação Pré-Escolar.

**Objetivos Específicos:**

1) Conhecer a percepção dos profissionais sobre quais os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas, em crianças com Surdez e AGD e com MD em Educação Pré-Escolar;

2) Conhecer a percepção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas, em crianças com Surdez e AGD e com MD em Educação Pré-Escolar;

3) Identificar a percepção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo.

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formulário de questões</b>
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar. b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões. c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Percepção dos profissionais sobre os contextos	2. Conhecer a percepção dos profissionais sobre quais os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas, em crianças com Surdez e AGD e com MD de Educação Pré-Escolar	a) Que contextos considera serem mais favoráveis, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças? b) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da inclusão destas crianças, numa sala de Educação Pré-escolar, com crianças ouvintes? c) Considera que as medidas (seletivas ou adicionais) preconizadas para estas crianças são as mais adequadas? Porquê? d) Que expectativas tem para o futuro escolar destas crianças?
III. Percepção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas	3. Conhecer a percepção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas que consideram ser mais	a) Que estratégias utiliza na sua prática pedagógica, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?

	<p>favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas, em crianças com Surdez e AGD e com MD de Educação Pré-Escolar</p>	<p>b) Quais as razões que a/o levam a optar por essas estratégias?  c) As estratégias indicadas são utilizadas apenas por si ou pela equipa pedagógica?  d) Quais as atividades que melhor propiciam o desenvolvimento da comunicação nestas crianças?  e) Que recursos utiliza em termos pedagógicos e linguísticos?  f) Quais as maiores dificuldades que sente para as implementar? Como as ultrapassa?  g) Articula estratégias com outros técnicos?  Se sim, quais e com que periodicidade?</p>
<p>IV. Perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo</p>	<p>4. Identificar a perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo</p>	<p>a) Como comunica com as crianças surdas?  b) Que avaliação faz do nível comunicativo e linguístico de cada criança?  E das interações que elas têm com os adultos?  E com as outras crianças?  c) A que tipo de instrumentos recorre para avaliar a comunicação e a linguagem destas crianças?  Avalia sozinha/o ou em equipa?  d) Realiza diferentes tipos de avaliação? Em que momentos?  e) Na sua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências nestas crianças?  f) Implementa ou gostaria de experimentar algum outro tipo de modelo pedagógico?</p>
<p>V. Encerramento da entrevista</p>	<p>5. Finalizar a entrevista</p>	<p>a) Indagar se quer acrescentar alguma opinião/informação.  b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração demonstradas.</p>

Após a conclusão das entrevistas, procedeu-se à transcrição das gravações (ANEXO G) e efetuaram-se as validações através da confirmação das informações registadas pelos respetivos entrevistados.

### 3.4.3 – Observações diretas

A recolha dos dados prosseguiu com o registo de seis observações às crianças participantes: duas naturalistas e quatro sistemáticas, em contexto de sala de atividades. Com estas técnicas procurámos conhecer a interação comunicativa e o nível de desenvolvimento linguístico que as crianças evidenciavam, mas também as estratégias veiculadas pelos docentes e os contextos em que as crianças estavam inseridas. Por este motivo, definimos as observações naturalistas realizadas como sendo não participantes ou distanciadas (Estrela, 1990): apesar de a investigadora ter passado um tempo significativo com as crianças do grupo no seu contexto natural, ter estabelecido relações afetivas e ganho a sua confiança, no momento das observações fez por apreender as situações sem influenciar os observados. Foram ainda recolhidos registos fotográficos e de vídeo, previamente autorizados por todos os participantes ou representantes legais.

#### 3.4.3.1 – *Observações naturalistas*

Passou-se à preparação das duas observações diretas naturalistas (ANEXO H) e dos respetivos protocolos (ANEXO I), com recurso a notas de campo, registos fotográficos, de vídeo e áudio. Numa parte do registo foram efetuadas inferências e algumas notas de campo que auxiliaram a contextualização de determinados comportamentos ou factos observados.

Embora inicialmente a autora se tenha preparado para observar os grupos em separado, optou por o fazer em atividades conjuntas, por alterações ocorridas no contexto exteriores à observação, mas também por o grupo em estudo constituir, em última instância, um caso único. Nesta perspetiva, observou diretamente o grupo, distanciando-se fisicamente no espaço da sala para poder registar as suas notas com mais nitidez e rigor. Coutinho (2022) recorda que o objetivo do observador é conseguir ter a perspetiva

dos participantes em observação, concomitantemente com a fiabilidade na mesma. Esta mesma autora chama a atenção para o efeito de Hawthorne, que segundo Mertens (1998) consiste “numa alteração dos padrões de comportamento dos investigados por saberem que fazem parte de uma investigação” (p. 139). Não obstante, a investigadora deste estudo considera que este efeito foi sentido pelos docentes participantes, mas não pelas crianças em estudo, por estas serem mais espontâneas e genuínas na sua ação. No caso, as crianças estavam envolvidas na atividade, com foco nos docentes que a implementaram.

#### 3.4.3.2 – *Observações sistemáticas*

A partir da análise dos dados das duas observações naturalistas, elaborou-se uma grelha de registo para as observações sistemáticas (ANEXO J), destinada à categorização e quantificação dos comportamentos comunicativos e das interações dos profissionais e crianças participantes. A este propósito, Coutinho (2022) esclarece sobre a relação entre o tipo de instrumento para a recolha dos dados e o tipo de variável que pretende quantificar, para operacionalizar os seus construtos: no caso das grelhas de observações sistemáticas ou estruturadas, elas medem indicadores como atitudes, perceções, valores, aptidões. O investigador vai para o campo de observação com um protocolo estruturado, baseado nas dimensões que pretende observar. A mesma autora realça a inevitabilidade de um instrumento ter de apresentar validade e fiabilidade, para garantir a veracidade dos dados: (...) “se queremos que os resultados da investigação sejam *válidos*, os dados em que estes se basearam terão de ser *fiáveis*” (p. 116). À luz da literatura, estas características advêm da aferição da qualidade das interpretações efetivadas pelo investigador nos seus estudos, quer isto dizer que as conclusões do investigador (ou de outros) devem refletir consistência na medição da realidade que se quer conhecer, através dos instrumentos aplicados para esse efeito.

Foi o que na verdade sucedeu neste estudo: a investigadora fez quatro observações do grupo em momentos distintos e previamente programados com os docentes participantes, assinalando nas grelhas de observação o registo dos indicadores encontrados, através da análise às observações naturalistas, realizadas previamente. Posteriormente quantificou esses dados e procedeu à sua análise.

#### 3.4.4 – Análise de conteúdo

As entrevistas e as observações naturalistas foram tratadas através de análise de conteúdo. Entende-se por análise de conteúdo:

um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [sic] (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2008, p. 44).

Para esta análise, começámos por recortar o discurso dos entrevistados ou o protocolo da observação naturalista em unidades de registo (UR). Sendo uma análise temática, considerámos unidade de registo a unidade mínima de significado, podendo corresponder a uma frase, mais do que uma frase ou parte de uma frase, desde que exprimisse uma ideia única e completa. Como unidade de contexto recorreremos à globalidade da entrevista ou do protocolo de observação. Como unidade de enumeração usámos a unidade de registo (Esteves, 2006).

No caso das entrevistas, tendo em conta que existia mais do que um entrevistado, agrupámos as unidades de registo em indicadores, de forma a encontrar ideias comuns nos diferentes discursos (ANEXO K). Passámos depois a uma 2.<sup>a</sup> fase da análise (ANEXO L), que consistiu na categorização dos indicadores em subcategorias, destas em categorias e das categorias em temas. A este propósito, Coutinho (2022) salienta que “A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns” (p. 221). Seguimos, assim, procedimentos indutivos ou abertos (Esteves, 2006), criando as categorias e subcategorias a partir do próprio material em análise. No entanto, os temas foram, em parte, sugeridos pelo guião da entrevista.

No caso das observações naturalistas, as unidades de registo foram agrupadas apenas em categorias e subcategorias criadas a partir do tipo de ação sugerido na

descrição (ANEXO M). Como referimos anteriormente, a grelha obtida com esta análise deu origem à grelha de registo das observações sistemáticas.

Neste processo de categorização tivemos em consideração as regras enunciadas por Bardin (2008): exclusão mútua, uma vez que cada elemento só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade, que implica assumir um único princípio de categorização; a pertinência face aos objetivos do estudo; e a produtividade.

## 4. APRESENTAÇÃO DOS

## RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Este capítulo comporta os resultados obtidos a partir da análise dos dados recolhidos e a interpretação dos mesmos, à luz do enquadramento teórico explanado neste estudo. Começa por apresentar e interpretar os resultados das análises às entrevistas efetuadas aos docentes; prossegue com a descrição e interpretação dos resultados das observações naturalistas às crianças participantes; continua com a análise e interpretação das observações sistemáticas. Por fim procede-se à triangulação de todos os resultados, relacionando-os com a fundamentação teórica.

#### 4.1. Resultados das entrevistas

Os temas surgidos nesta análise advieram dos anteriormente preparados para o guião das entrevistas. Apenas o 2.º foi alterado de “Perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas” para “Perceção dos profissionais sobre o trabalho docente”, uma vez que os docentes se referem não apenas a estratégias pedagógicas, mas também a processos de articulação entre profissionais e constrangimentos no trabalho docente. Assim, entendemos que esta análise nos possibilitou conhecer as perceções dos docentes sobre as crianças em estudo, nomeadamente sobre os contextos que integram; sobre os processos pedagógicos que utilizam para o desenvolvimento da sua comunicação e linguagem; e ainda sobre as interações comunicativas e o nível linguístico destas crianças.

Na tabela seguinte exibimos a síntese da categorização obtida, respetiva frequência absoluta e relativa de unidades de registo por temas (UR/T) e por categoria (UR/CA).

**Tabela 3**

Temas e Categorias – resultados gerais da 2ª fase da AC às entrevistas

TEMAS	UR	% UR/T	CATEGORIAS	UR	% UR/CA
Perceção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado	44	20%	Papel da Educação Pré-escolar	44	42%
			Efeitos dos contextos inclusivos	25	24%
			Medidas de apoio à participação e inclusão	17	16%

			Criação de condições específicas	16	15%
			Antevisão do percurso escolar	3	3%
Percepção dos profissionais sobre o trabalho docente	98	45%	Processos pedagógicos	72	74%
			Processos de articulação entre profissionais	17	17%
			Constrangimentos de caráter geral	9	9%
Percepção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças	75	35%	Nível comunicativo e linguístico	41	54%
			Interações comunicativas	17	23%
			Modelos pedagógicos no ensino de crianças surdas	17	23%

Nesta tabela podemos constatar que o tema mais discutido foi relativo à percepção dos profissionais sobre o trabalho docente. Dentro desta temática, os docentes deram maior relevância aos processos pedagógicos, com 74% das UR nesta categoria, embora exista bastante dispersão nas respostas por diferentes indicadores, o que dificulta a identificação dos aspetos que são considerados mais importantes.

Note-se que, no guião das entrevistas, este era também o tema que apresentava maior número de questões (7). Não obstante, a última temática (sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas) teve um número muito similar de perguntas (6), mas um número de respostas bastante inferior. Julgamos poder inferir que os processos pedagógicos terá sido o assunto onde os docentes se mostraram mais confiantes e seguros para tratar, talvez por lhes dizer diretamente respeito e merecer inúmeras reflexões ao longo das suas carreiras.

No sentido oposto, com um número de UR muito reduzido (apenas 3%), assinalamos a categoria “Antevisão do percurso escolar (das crianças)” incluída no 1.º tema. Todos os entrevistados demonstraram alguma dificuldade em responder a esta questão, como especificaremos mais adiante.

Segue-se a análise particularizada dos temas tratados.

4.1.1. Análise da percepção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado

A tabela que se apresenta exhibe o entendimento dos docentes sobre o contexto educativo mais propício às necessidades das crianças em estudo. Neste tema, foram identificadas cinco categorias que passaremos a analisar: (i) Papel da Educação Pré-Escolar; (ii) Criação de condições específicas; (iii) Efeitos dos contextos inclusivos; (iv) Medidas de apoio à participação e inclusão; (v) Antevisão do percurso escolar.

**Tabela 3**

*Resultados da AC relativos ao 1.º tema das entrevistas*

CATEGORIAS	UR	%	SUBCATEGORIAS	UR	%	INDICADORES	Freq. UR
Papel da Educação Pré-escolar	44	42%	Contextos favoráveis às crianças surdas	29	66%	Contextos onde se vivenciam as aprendizagens	11
						Contextos para desenvolvimento da autonomia na Ed. Pré-Escolar	8
						Contextos de desenvolvimento da comunicação de crianças surdas sem competências comunicativas	6
						Contextos inclusivos com ensino bilingue para crianças surdas com competências comunicativas	2
						Contextos em que se trabalhe a focalização da atenção visual da criança surda	2

			Desenvolvimento da autoconfiança e socialização	15	34%	Dificuldades na socialização	12
						Dependência e falta de confiança das crianças	3
Criação de condições específicas	16	15%	Necessidades educativas específicas	16	100%	Comorbilidades	6
						Necessidade de apoio prévio em pequeno grupo para a posterior inserção em turma	5
						Relevância de uma equipa em que alguns profissionais saibam LGP	3
						Desenvolvimento da comunicação essencial da criança surda como condição para inclusão	2
Efeitos dos contextos inclusivos	25	24%	Desvantagens da inclusão	16	64%	Dificuldade em individualizar o trabalho pedagógico em salas inclusivas	11
						Dificuldade no apoio ao desenvolvimento da LGP	4
						Menor quantidade de apoios especializados quando as crianças estão incluídas em grupos de ouvintes	1
			Vantagens da inclusão			9	36%

						vantagem da inclusão	
						Desenvolvimento da comunicação e linguagem como vantagem da inclusão	4
Medidas de apoio à participação e inclusão	17	16%	Previsão para outros níveis de escolarização	11	65%	Possível necessidade de adaptação de medidas ao longo do percurso escolar	7
						Possível necessidade de currículo funcional	2
						Possível necessidade de medidas adicionais no futuro devido ao Atraso Global de Desenvolvimento associado à Surdez	2
			Medidas menos restritivas na Ed. Pré-escolar	6	35%	Necessidade de continuidade das Medidas universais ou seletivas adotadas	6
Antevisão do percurso escolar	3	3%	Ausência de expectativas escolaridade	2	67%	Dificuldade na antevisão do futuro escolar	2
			Expectativas de escolaridade	1	33%	Possibilidade de algumas crianças realizarem a escolaridade obrigatória	1

No que concerne ao papel da Educação Pré-Escolar (66% das UR), os docentes deram maior relevância aos “Contextos favoráveis às crianças surdas”: podemos verificar um maior número de menções relativas aos “Contextos onde se vivenciam as aprendizagens” e também aos “Contextos para o desenvolvimento da autonomia”, onde alguns docentes evocam a necessidade destas crianças vivenciarem todas as aprendizagens e de desenvolverem a sua autonomia.

Nesta sequência, constatamos que foi o indicador “Contextos de desenvolvimento da comunicação de crianças surdas sem competências comunicativas” o que obteve maior consenso: três dos quatro profissionais participantes fizeram alusão a um contexto específico para esta tipologia de crianças. A este propósito evidenciamos:

São crianças que não têm ainda comunicação alguma, em que tentamos que tenham capacidade de focar o olhar e transmitir alguma necessidade básica, nem que seja de querer comer, de querer ir à casa de banho, de querer ir lavar as mãos, de quererem brincar. (P1)

(...) Há crianças que não sabem comunicar de maneira nenhuma, e que estão no início da interação com o mundo e que precisam mesmo de uma sala exclusiva de surdos. (P3)

Uma criança surda que não oralize vai para uma turma de ouvintes? Não faz sentido, ele vai se sentir muito perdido, por isso depende sempre da situação. (P4)

Recordamos o que anteriormente expusemos sobre a perspetiva de Baptista (2008), quando este nos elucida sobre o que entende por “contexto linguístico adequado”: aquele cujos significantes de uma língua são “acessíveis às características sensoriais das crianças” (p. 168). Deste modo, estamos em crer que os profissionais têm uma perceção convergente com a fundamentação apresentada.

Na subcategoria “Desenvolvimento da autoconfiança e socialização”, observamos novo consenso nas respostas dos participantes, quando indicam as dificuldades que estas crianças evidenciam, dando particular relevo à socialização. Ao longo deste estudo temos

vindo a demonstrar a relação direta existente entre a comunicação/aprendizagem/socialização; o desenvolvimento da comunicação influencia a aprendizagem sobre si, sobre o outro e sobre tudo o que a rodeia, em todas as crianças, influenciando dessa forma a sua socialização.

Sobre os “Efeitos dos contextos inclusivos” mais adequados para estas crianças, os docentes atribuem mais desvantagens (64%) do que vantagens (36%) à inclusão. Como desvantagens, destaca-se a “Dificuldade em individualizar o trabalho pedagógico em salas inclusivas”:

São crianças que precisam de uma atenção muito individual, de um para um e que os recursos humanos se calhar não são suficientes para que numa sala de regular, isso seja possível muito bem. (P1)

e se o grupo for pequeno, é mais fácil dar-lhe essas vivências. (P2)

Depois também são muitas crianças ouvintes, a educadora tem que dar atenção a todos eles e esta criança precisa de mais atenção. (P4)

Nesta sequência, verificamos que os participantes fundamentam as desvantagens da inclusão para estas crianças na necessidade de um apoio muito individualizado e também na escassez de recursos humanos, em contraste com os grupos de Educação Bilingue, onde estas limitações não se verificam.

Como vantagens, alguns docentes consideram a interação entre pares e o desenvolvimento da comunicação, procurando dar resposta às dificuldades de socialização anteriormente analisadas.

Apesar disso, é de salientar não ter havido discrepância nas opiniões dos docentes de EE e de EPE, ao observarem mais desvantagens na inserção destas crianças em contextos inclusivos. Tanto os docentes de Educação Especial, como os de Educação Pré-Escolar, concordam que é necessário um contexto específico prévio à inclusão, onde as crianças possam usufruir de mais apoios individualizados e especializados.

Com relação às “Medidas de apoio à participação e inclusão”, embora com poucas UR, todos os participantes expuseram a necessidade de continuidade das Medidas

Universais ou Seletivas adotadas, comprovando serem as menos restritivas para a Educação Pré-Escolar:

Neste momento estamos a tentar que isso [medidas adicionais] não seja feito já, já no pré-escolar. (P1)

No entanto, importa destacar que as Medidas de apoio não se esgotaram nas menos restritivas, mas que incluíram também a “Previsão para os outros níveis de escolarização”. Metade dos docentes revelou a possibilidade de futura revisão das Medidas atribuídas; P1 colocou a hipótese de virem a ser necessárias Medidas Adicionais e Currículo Funcional.

Relativamente à “Criação de condições específicas”, confirmámos terem-se cingido às “Necessidades educativas específicas”. Todos os profissionais evocaram as comorbilidades destas crianças; P2 fez cinco referências à “Necessidade de apoio prévio em pequeno grupo para a posterior inserção em turma”, afirmando: “tem que se continuar a ter acompanhamento individualizado e quase a tempo inteiro, porque eles não têm noções das coisas, e não podem ser atirados para uma turma!”; apenas P3 demarcou a importância da existência de profissionais com conhecimentos de LGP; já P4 fez depender a inclusão do desenvolvimento da comunicação essencial. Perante este cenário, parece-nos ter sido dada maior atenção às comorbilidades e não ter sido desenvolvida mais alguma reflexão relativa às condições específicas necessárias para desenvolver as potencialidades.

A última categoria foi a menos expressiva, perfazendo apenas 3% das UR deste 1.º tema. Prende-se com a “Antevisão do percurso escolar” e divide-se em “Expetativas de escolaridade” e “Ausência de expetativas de escolaridade”. Em ambas foram indicadas UR em número muito reduzido e apenas por um participante em cada indicador. Nas “Expetativas”, P3 considerou a “Possibilidade de algumas crianças realizarem a escolaridade obrigatória”; na “Ausência de expetativas” P4 mencionou “Dificuldade na antevisão do futuro escolar”. Ambos justificaram a dificuldade na antevisão do percurso escolar com o facto das crianças ainda se encontrarem numa fase muito inicial do seu desenvolvimento.

Não obstante, importa realçar alguma contradição entre a “Previsão para os outros níveis de escolarização”, em que os docentes partilharam as suas reflexões e anteviram necessidades de adaptação das Medidas de apoio, enquanto evitam responder no que se refere à “Antevisão do percurso escolar”.

Fazendo uma breve sinopse sobre este 1.º tema e em relação ao “papel da Educação Pré-Escolar” como contexto educativo favorável a crianças surdas com AGD e crianças com MD, a maioria dos docentes considera ser necessária a integração das crianças sem competências comunicativas num contexto prévio à inclusão, especificamente orientado para o desenvolvimento comunicativo; alguns docentes enfatizam a necessidade de contextos onde as crianças possam vivenciar as aprendizagens e desenvolver a autonomia ( em grupos de Pré-escolar, inclusivo e em grupos de Educação Bilingue). No que toca ao desenvolvimento da autoconfiança e socialização, os resultados demonstram que a maioria dos docentes considera que este grupo de crianças revela maiores dificuldades na socialização, relacionadas com as suas condições e que nesse sentido, a inclusão é uma mais-valia.

E se por um lado os docentes apontam a interação entre pares como vantagens da inclusão, por outro, dão maior relevância às desvantagens, fundamentando esta dicotomia na dificuldade em individualizar e receber o apoio especializado necessário, em grupo de EPE. Nesta perspetiva, estes profissionais dão primazia aos grupos de Educação Bilingue, em detrimento dos grupos de Educação Pré-Escolar com crianças surdas incluídas, embora e há também que evidenciar este facto, apenas para as crianças ainda sem competências comunicativas.

Isto mesmo se constatou quando os mesmos abordaram a “criação de condições específicas” e relataram a necessidade de apoio prévio em turma reduzida e o desenvolvimento da comunicação essencial, como condição para posterior inclusão. Já no que respeita às “Medidas de apoio à participação e inclusão”, julgamos poder inferir que no cômputo geral, esta categoria recebeu pouca atenção dos docentes, mas mereceu o acordo de todos na necessidade de continuidade de Medidas menos restritivas adotadas na EPE, tal como enunciado na legislação vigente. O n.º 2 do artigo 7.º do DL 54/2018, enuncia que “As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar

do aluno, em função das suas necessidades educativas”. E acresce no n.º 3 do mesmo artigo: “A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.”

Por fim e tendo em vista a categoria menos expressiva, a “Antevisão do percurso escolar”, os docentes participantes revelaram dificuldades em responder, identificando variantes individuais que ainda poderão vir a influenciar o processo de desenvolvimento de cada criança, uma vez que se enquadram nas faixas etárias da Educação Pré-Escolar.

#### 4.1.2. Análise da perceção dos profissionais sobre o trabalho docente

Tal como já referido no início deste capítulo, este tema foi o único que sofreu uma alteração na sua nomenclatura: no 3.º bloco das entrevistas foi tratado como “Perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas” e após a 1.ª fase da análise foi nomeado de “Perceção dos profissionais sobre o trabalho docente”. É constituído por três categorias: (i) Processos pedagógicos; (ii) Constrangimentos de carácter geral; e (iii) Processos de articulação entre profissionais, como se pode ver na tabela seguinte.

#### **Tabela 5**

Resultados da 2ª fase da AC relativos ao 2.º tema das entrevistas

2º tema: Perceção dos profissionais sobre o trabalho docente							
CATEGORIAS	UR	%	SUBCATEGORIAS	UR	%	INDICADORES	Freq. UR
Processos pedagógicos	72	74 %	Estratégias pedagógicas orientadas para a comunicação	17	24%	Estratégias para o desenvolvimento da atenção visual como base para a comunicação	8
						Estratégias para desenvolver a atenção visual com base em materiais concretos	3

						Interação das crianças com adultos	3		
						Comunicação não verbal para superação das dificuldades de interação	3		
			Estratégias pedagógicas orientadas para a linguagem oral	23	32%			Comunicação oral para superação das dificuldades de interação	5
								Valorização do processo de desenvolvimento das crianças	5
								Relevância da articulação com famílias	5
								Uso da linguagem oral pelo Prof. como modelo para a sua aquisição pelos alunos	3
								Desenvolvimento dos resíduos auditivos	2
								Adaptação dos recursos e estratégias às necessidades	2
								Desenvolvimento da leitura labial	1
								Fatores facilitadores	9
			Relevância da exigência familiar no desenvolvimento pessoal e escolar	2					
			Existência atual de mais apoios especializados aos alunos surdos	1					
			Fatores dificultadores	23	32%			Dificuldades do prof na interação com as crianças surdas	7
								Necessidade de interação entre pares	8
								Recurso do prof à comunicação oral por	3

						falta de conhecimento da LGP	
						Inexistência de material concreto necessário	3
						Necessidade de recorrer a fotografias por falta de material concreto	1
						Necessidade de implementação individual das estratégias	1
Constrangimentos de caráter geral	9	9%	Trabalho com as famílias	7	78%	Necessidade dos pais ouvintes aprenderem LGP	4
						Necessidade de apoio às famílias	3
			Recursos humanos	2	22%	Necessidade de rentabilizar os recursos humanos especializados	2
Processos de articulação entre profissionais	17	17%	Trabalho colaborativo	8	47%	Articulação de toda a equipa educativa face aos objetivos	8
						Processos de trabalho colaborativo	9
			Partilha do material por toda a equipa	2			
			Planificação conjunta	2			

Na 1.<sup>a</sup> categoria foram elencadas as “Estratégias pedagógicas orientadas para a comunicação”; as “Estratégias pedagógicas orientadas para a linguagem oral”; os “Fatores facilitadores”; e os “Fatores dificultadores”. Nas estratégias para a comunicação, três dos participantes referiram “Estratégias para o desenvolvimento da atenção visual como base para a comunicação” (exceção para P2). Apenas metade dos docentes mencionaram a “Interação das crianças com adultos”, com um número muito reduzido de referências. Tanto as “Estratégias para desenvolver a atenção visual com base em materiais concretos”, como a “Comunicação não verbal para superação das dificuldades de interação”, tiveram uma expressividade muito reduzida.

No que respeita às estratégias para a linguagem oral, existem mais indicadores, mas com referências igualmente reduzidas e dispersas. O resultado mais demarcado foi semelhante em três indicadores, apesar de cada um deles ser apenas mencionado por um só participante: a “Comunicação oral para superação das dificuldades de interação”; a “Valorização do processo de desenvolvimento das crianças” e a “Relevância da articulação com famílias”. Poderemos depreender que cada docente atribui maior relevância às estratégias que utiliza. Os restantes indicadores desta categoria apresentam um número muito reduzido de UR, levando-nos a crer que não são muito significativos para os participantes.

Quanto aos fatores facilitadores dos processos pedagógicos, a grande parte dos profissionais salienta a necessidade de “Predominância das atividades lúdicas”, sobretudo a pares. P4 fez ainda um número reduzido de menções respeitantes à “Relevância da exigência familiar no desenvolvimento pessoal e escolar” e à “Existência atual de mais apoios especializados aos alunos surdos”. De notar que P4 fala da surdez com experiência própria. Os participantes restantes, não se manifestaram.

Situação distinta acontece nos “Fatores dificultadores”: verificamos um maior número de indicadores e de UR com maior expressividade e coesão nas respostas dos participantes. Assim, a “Necessidade de interação entre pares”, as “Dificuldades do professor na interação com as crianças surdas” e a “Inexistência do material concreto” foram as mais indicadas pela maioria dos participantes. Na primeira, voltaram a apresentar as dificuldades na socialização nestas crianças e a relevar a necessidade de as ultrapassar. As dificuldades do professor na interação foram reportadas por metade dos docentes e emergiram do desconhecimento na utilização de L.G.P:

... nós não sabemos comunicar com eles, nós aprendemos a comunicar com eles. Se formos mais devagar, consegue-se sempre (P2).

porque mesmo que não consigam falar, como todos eles têm alguma audição, ver se começam a reconhecer algumas palavras-chave nas interações diárias, porque às vezes nós não sabemos se eles estão a perceber, ou se estão a ir atrás da corrente, não é? (P3).

Ademais, P3 assinala o “Recurso do professor à comunicação oral por falta de conhecimento de LGP”.

Quase todos os docentes fizeram alusão à inexistência de materiais específicos para este grupo de crianças, o que obriga a que seja construído e partilhado. Por fim, observamos dois indicadores só com uma referência cada, de docentes distintos: “Necessidade de recorrer a fotografias por falta de material concreto” e “Necessidade de implementação individual das estratégias”. Nesta última, a docente refere-se à ausência de estratégias coletivas usadas por todos os profissionais da equipa: “São usadas mais por mim, até porque as outras são surdos” (P2). Desta referência poderemos depreender que o próprio trabalho em equipa pode colocar alguns desafios.

A segunda categoria deste tema diz respeito aos “Constrangimentos de carácter geral” e inclui o “Trabalho com as famílias” e “Recursos humanos”. Na 1.<sup>a</sup>, foram indicadas a “Necessidade dos pais ouvintes aprenderem LGP” e a “Necessidade de apoio às famílias”; na última foi somente relatada a “Necessidade de rentabilizar os recursos humanos especializados”. Os participantes atribuíram pouca relevância a ambas, a julgar pelo número reduzido de UR corroboradas por cada um.

A última categoria prende-se com os “Processos de articulação entre profissionais”. Relativamente ao “Trabalho colaborativo”, a totalidade dos participantes mencionou a articulação de estratégias pelos vários elementos da equipa educativa, dando importância a estas práticas. Acerca dos “Processos de trabalho colaborativo”, apenas metade dos docentes (P1 e P3) refere a “Avaliação conjunta”; P1 e P2 mencionam a “Panificação conjunta” com poucas UR; e um docente relata uma única vez a “Partilha do material por toda a equipa”. Daqui julgamos poder entender que estes processos não são implementados com a mesma coesão por parte dos docentes, por serem sentidos de formas diferentes. De realçar que nem todos se manifestaram sobre esta matéria.

Comparativamente com o tema anterior, fica evidenciada a redução do número de categorias e acréscimo de subcategorias, consequência do pouco consenso nas respostas dos participantes e do número reduzido de afirmações. Perante o exposto, julga-se pertinente resumir que como Processos pedagógicos, foram evidenciadas estratégias pedagógicas orientadas para a comunicação. Nestas, três dos quatro docentes

consideraram úteis as estratégias para o desenvolvimento da atenção visual, fazendo alusão à utilização de diversos tipos de materiais com imagem e audiovisuais, como meio de alcançar esse objetivo.

As estratégias pedagógicas orientadas para a linguagem oral constituem a subcategoria que obteve maior percentagem de UR (32%). Cada um dos docentes considerou apenas uma ideia-base: a comunicação oral para superação das dificuldades de interação; a valorização do processo de desenvolvimento das crianças ou a relevância da articulação com famílias. Pelo que ficamos em crer que são estas as estratégias que mais utilizam.

Os fatores facilitadores dos processos pedagógicos foram os que obtiveram resultados menos expressivos nesta categoria. Não obstante, foi mencionada a predominância das atividades lúdicas como tendo mais relevância para a totalidade dos docentes, para colmatar as dificuldades na socialização e incentivar o trabalho a pares.

Já como fatores dificultadores, três docentes reportaram a necessidade de interação entre pares (uma vez mais) e também a ausência de material específico e adaptado a esta população escolar.

Os constrangimentos não foram identificados em número expressivo. As necessidades elencadas relativas tanto ao trabalho com as famílias como aos recursos humanos, foram abordadas de forma superficial pelos entrevistados. Apesar disso, o trabalho com as famílias foi tido em consideração pela maioria dos docentes, indo ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A última categoria deste tema prende-se com os processos de articulação entre profissionais e foi onde constatámos maior consistência nas respostas e participação dos docentes. Todos os participantes consideraram haver articulação da equipa educativa face aos objetivos, evidenciando um trabalho colaborativo com boas práticas. Por outro lado, quer a avaliação conjunta, como a Planificação conjunta (sobretudo esta), foram referidas por alguns docentes participantes como processos de trabalho colaborativo, com pouca representatividade.

#### 4.1.3. Análise da percepção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças

O último tema das entrevistas foi o segundo mais abordado pelos entrevistados, com 35% das UR/T e diz respeito às competências comunicativas e linguísticas das crianças participantes. É constituído por três categorias: i) Interações comunicativas; ii) Nível comunicativo e linguístico; iii) Modelos pedagógicos no ensino de crianças surdas. Como se pode verificar na tabela 6, Foi o “Nível comunicativo e linguístico” que obteve maior expressão neste tema, mas as respostas repartiram-se equilibradamente ao longo deste último bloco de questões.

**Tabela 6**

Resultados da 2ª fase da AC relativos ao 3.º tema das entrevistas

3º tema: Percepção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças							
CATEGORIAS	UR	%	SUBCATEGORIAS	UR	%	INDICADORES	Freq. UR
Interações comunicativas	17	23%	Formas de comunicação utilizadas	17	100%	Comunicação oral quando possível	6
						Recurso à comunicação Aumentativa e Alternativa com alguns alunos	5
						Comunicação em LGP	4
						Recurso à comunicação Total em alguns casos	2
Avaliação do nível comunicativo e linguístico	41	54%	Objetivos da avaliação	21	51%	Observação do nível de comunicação e linguagem das crianças	16

						Observação do desempenho visando a reformulação de estratégias	5
			Técnicas e instrumentos de avaliação	10	25%	Observação como principal instrumento para avaliação da comunicação e linguagem	7
						Avaliação da comunicação e linguagem através dos quadros de rotinas	2
						Avaliação da comunicação e linguagem através da leitura e escrita	1
			Periodicidade	7	17%	Avaliação diagnóstica, intercalar e semestral	4
						Avaliação diária e semanal	3
			Divulgação	3	7%	Divulgação da avaliação à equipa e encarregados de educação	3
Modelos pedagógicos no ensino de crianças surdas	17	23%	Educação Bilingue	11	65%	Necessidade do ensino bilingue para as crianças surdas	11
			Implementação	6	35%	Recetividade a outros modelos pedagógicos	5
						Rejeição de novos modelos pedagógicos	1

A primeira das três categorias deste tema, “Interações comunicativas”, incluiu apenas uma subcategoria, “Formas de comunicação utilizadas”, para a qual contribuíram

as respostas da totalidade dos participantes. Todos os docentes afirmaram utilizar “Comunicação oral quando possível”:

e aquelas com capacidades auditivas, também com a oralidade (P1).

Eu falo oralmente, acompanho a oralidade com alguns movimentos (P2).

com as crianças não comunico por língua gestual, eu comunico com elas em língua oral, em língua em língua portuguesa e por gestos incipientes, (P3).

e com oralidade, por vezes (P4).

Com relação à comunicação em LGP, só metade dos profissionais fez referência a este recurso. Importa realçar que estes mesmos docentes, são os que têm conhecimentos desta língua e que o mesmo não sucede com os restantes, que não fizeram referência a este aspeto.

Somente P1 referiu por diversas vezes a necessidade do “Recurso à comunicação Aumentativa e Alternativa com alguns alunos”, chegando mesmo a salientar a sua relevância, sem, no entanto, especificar a condição das crianças para as quais é aplicada:

com estes meninos seria importante implementar um modelo de comunicação alternativo complementar, que possa estabelecer uma comunicação efetiva, com... de modo a que consigam transmitir sentimentos, expressar ideias, expressar necessidades, expressar vontades (P1).

Também P2 fez alusão à necessidade de recorrer à “Comunicação Total em alguns casos”. Importa clarificar que esta docente utiliza esta estratégia por não ter formação em LGP, enquanto no caso anterior, P1 recorreu a um tipo específico de comunicação para o qual tem formação.

A avaliação do nível comunicativo e linguístico foi a categoria que obteve maior expressividade neste tema (54%). Nesta categoria podemos ver tratados os “Objetivos da avaliação”, as “Técnicas e instrumentos de avaliação”, a “Periodicidade” e a

“Divulgação”. É nos objetivos de avaliação que encontramos maior percentagem de UR e coesão nas respostas da totalidade dos participantes. Verificamos que todos referem que utilizam a observação como forma de identificar o nível de comunicação e linguagem das crianças:

verificando se a criança está a compreender aquilo que estamos a tentar transmitir, a tentar trabalhar com ela, o mais básico que seja (P1).

Pela observação, se ele atingiu os objetivos ou não, pela forma de comunicar (P2).

Sistemática, com um instrumento de sistematização, não. São casos tão díspares, tão específicos que não recorro a sistematização (P3).

É tudo por observação, não temos documentos originais para seguir, não, é tudo por observação (P4).

Importa destacar que a “Observação do desempenho visando a reformulação de estratégias” teve um número significativamente mais reduzido de UR, em comparação com o indicador anterior de observação.

Sobre as “Técnicas e instrumentos de avaliação”, é curioso o cruzamento destes resultados com a análise dos anteriores. Assim, constatamos que apenas metade dos docentes revela usufruir da observação como instrumento para avaliação da comunicação e linguagem, apesar de anteriormente todos terem afirmado que se serviam da observação com o objetivo de avaliarem.

Para além desta, apenas P2 indicou os quadros de rotinas e a leitura e escrita como outros instrumentos de avaliação. Pelas respostas registadas, parece-nos plausível ponderarmos acerca da não utilização pelos docentes de qualquer tipo de registo sistematizado de avaliação para esta área (utilizados apenas pelas terapeutas da fala e médicos especialistas).

No respeitante ao período e formas de divulgação da avaliação, a maioria mencionou os períodos do calendário oficial institucional, sem indiciar uma avaliação contínua, com exceção de P1.

Por fim, chegamos à última categoria deste tema: “Modelos pedagógicos no ensino de crianças surdas”. Mais de metade dos inquiridos reconheceu a necessidade da Educação Bilingue para estas crianças, indo ao encontro do 1.º tema, em que a maioria referiu a necessidade destas crianças terem um contexto específico e prévio à sua inclusão, para adquirirem a LGP e a comunicação oral (quando possível). Já no que toca a outros modelos pedagógicos, quando é colocada a questão “Tu implementas ou gostarias de implementar algum outro tipo de modelo pedagógico?” um docente rejeita a ideia e dois mostram recetividade para a sua implementação:

Já chega, para já. Estou a experimentar isto, já é quanto baste (P3).

Experimentar outros modelos pedagógicos, sim. Agora experimentar outro, não perguntes qual... (P2).

Gostava de experimentar (...) Montessori, exatamente, é isso, gostava (P4).

Em síntese, relativamente à perceção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado ao desenvolvimento da comunicação de crianças surdas sem competências comunicativas, a maioria dos docentes revela-se a favor de contextos de Educação Pré-Escolar Bilingue, prévios à inclusão. São ainda indicados como muito relevantes os contextos que possibilitam a vivência das aprendizagens e aqueles que desenvolvem a autonomia. Há que assinalar que relativamente a estas competências, qualquer contexto de Educação Pré-Escolar as poderá estimular, tendo em consideração as Orientações Curriculares emanadas para este nível de educação.

Quanto à inclusão, a grande parte dos profissionais observa mais desvantagens do que vantagens, mormente atribuídas à necessidade de um apoio muito individualizado e também à escassez de recursos humanos, em contraste com os grupos de Educação Pré-Escolar Bilingue, onde estas limitações não se verificam. Sobre as Medidas de apoio à participação e inclusão, todos os participantes expuseram a necessidade de continuidade das Medidas Universais ou Seletivas adotadas. Apesar disto, reconhecem que posteriormente poderá existir necessidade de virem a ser modificadas. Não obstante, não

conseguem antever o percurso escolar destas crianças, o que pode sugerir um baixo nível de expectativas.

Quanto à percepção dos profissionais sobre o trabalho docente, analisam-se os processos pedagógicos, onde foram evidenciadas estratégias orientadas para a comunicação. Nestas, três dos quatro docentes consideraram úteis as estratégias para o desenvolvimento da atenção visual, fazendo alusão à utilização de diversos tipos de materiais com imagem e audiovisuais, como meio de alcançar esse objetivo. Sobre as estratégias para a linguagem oral, não houve consenso dos docentes relativamente às utilizadas. Como fatores facilitadores dos processos pedagógicos, a grande parte dos profissionais salienta a necessidade de atividades lúdicas; como fatores dificultadores, os docentes apontaram com importância semelhante, a necessidade de interação entre pares, as dificuldades do professor na interação com as crianças surdas (muito devido à ausência de formação em LGP) e a inexistência do material adaptado. No que concerne aos processos de articulação entre profissionais, a totalidade dos participantes considera haver articulação da equipa educativa face aos objetivos, evidenciando a existência de trabalho colaborativo. No entanto, quer a avaliação conjunta, como a planificação conjunta (sobretudo esta), foram referidas por alguns docentes participantes como processos de trabalho colaborativo, com pouca representatividade.

No que diz respeito à percepção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças, ficou evidenciado que, na interação, todos os docentes afirmaram utilizar a comunicação oral, quando possível. O nível comunicativo e linguístico foi a categoria que obteve maior expressividade neste tema, sendo possível verificar que todos os docentes utilizam a observação como forma de avaliar o nível de comunicação e de linguagem destas crianças, embora pareça tratar-se de uma observação realizada sem recurso a um instrumento formal.

## **4.2. Resultados das observações**

### **4.2.1. Análise das observações naturalistas**

Seguidamente passaremos a apresentar os resultados das duas observações naturalistas, realizadas em contexto de sala de Educação Bilingue Pré-escolar. As atividades observadas ocorreram durante a junção dos dois grupos das crianças em estudo, (12 no total) por ser uma prática instituída semanalmente (duas vezes por semana para o conto de uma história). Na 1.<sup>a</sup> estavam presentes as duas docentes de EPE, os dois de EE, os dois de LGP e as duas assistentes operacionais de ambos os grupos. No início da 2.<sup>a</sup> observação, nas rotinas da manhã, apenas estavam presentes um professor de EE, uma de LGP e uma assistente operacional; mais tarde, quando os grupos de crianças se juntaram para o conto da história, reuniram-se os restantes docentes (com exceção da educadora do grupo A)<sup>7</sup> e assistente operacional. Tomando em consideração o desiderato deste estudo, criou-se uma tabela relativa às interações, comunicação e linguagem observadas nos dois momentos. Tratando-se apenas de duas observações desta natureza e tendo por base o anexo M, onde consta a sua análise de conteúdo, optámos pela descrição conjunta da análise dos resultados, apesar de os apresentarmos também separadamente na tabela seguinte. Note-se que somente contabilizámos as UR para facilitar a sua leitura e compreensão.

**Tabela 7**

Resultados da AC relativos às duas observações naturalistas

Categorias: Tipos de interações	Subcategorias: Comunicação e linguagem	Frequência de UR/Scat		
		P1	P2	Total
Interações educadora/crianças	Conto da história em LO, LGP, mímica e com apoio visual – PPT e fotografias	1	3	4
	Questionamento direto para todo o grupo em LO e LGP	0	4	4
	Instruções em LO e LGP	3	1	4
	Questionamento em LO	0	3	3
	Questionamento direto para todo o grupo em LO com apoio visual -PPT	3	0	3
	Canção em LO	0	1	1

<sup>7</sup> Por motivos de doença grave a educadora do grupo A deixou o serviço por tempo indeterminado. Na 2.<sup>a</sup> observação naturalista, assim em como todas as sistemáticas, foi observada a educadora do grupo B e os restantes docentes. Os docentes de EE têm formação de base em EPE.

	Ação dirigida em LO	0	2	2
	Instruções em LO e LGP	0	1	1
Coensino educa./prof. de LGP	Contagem em LO+LGP	1	0	1
	Nomeação em LGP+LO	1	0	1
Reações das crianças	Ausência de participação/Dispersão da atenção visual	8	10	18
	Participação na atividade	4	4	8
	Imitação dos colegas	2	4	6
	Atenção à atividade	2	4	6
Interações crianças/educadora	Resposta em LO e LGP	3	11	14
	Resposta em LO	2	8	10
	Repetição do vocabulário em LO	2	2	4
	Repetição em LGP	0	1	1
	Repetição em LO e LGP	1	0	1
Interações crianças/outros adultos	Linguagem afetiva	0	2	2
Interações entre as crianças	Comunicação não verbal	0	7	7
	Comunicação em LO e LGP	1	3	4

Conforme verificamos na tabela, as duas observações resultaram na identificação de sete categorias relacionadas com os tipos de interações. A inicial, “Interações educadora/crianças” é a mais extensa, apresenta seis subcategorias. Da sua análise geral, estamos em crer que podemos afirmar que os docentes utilizam a comunicação Total, com recurso essencialmente a LO apoiado por fotografias, meios audiovisuais, LGP e mímica; houve mais questionamento direto para todo o grupo em LO e LGP na segunda observação e mais instruções em LO e LGP na primeira; observou-se questionamento direto para todo o grupo em LO com apoio visual (PPT) somente na primeira observação e questionamento em LO apenas na segunda. Assim, nas observações registaram-se momentos como os que se seguem:

A educadora pede colaboração, perguntando se os animais ajudam a galinha a fazer as várias tarefas: “Ajudam-me a semear o trigo? Ajudam-me a ceifar o trigo? Ajudam-me a fazer farinha?”

O professor pergunta oralmente e em LGP quem é o 1º a marcar a presença e aponta para o quadro.

O professor pergunta-lhes oralmente e em LGP o nome de cada animal exposto nas imagens.

Em suma, os docentes usaram LO e LGP, com recurso frequente a imagens e meios audiovisuais para captar e manter a atenção.

Quanto ao apoio individualizado, surgiram apenas três referências nos dois momentos, uma em LO e LGP e duas em LO. No entanto, há a salientar que esta é uma atividade semanal conjunta em que os adultos que não a estão a desenvolver diretamente (por norma é apenas um docente, ou de LGP ou de EPE ou de EE) estão a apoiar diretamente as crianças que dispersam mais a atenção (com AGD ou MD e surdez). Neste sentido, não obstante o número reduzido de referências observadas, o apoio individualizado acontece frequentemente.

Já em relação ao coensino entre educadores e docentes de LGP, embora o número de UR seja menor que a anterior e diga respeito somente a uma das observações, foram identificadas duas subcategorias referentes à contagem em LO e LGP e à nomeação em LGP, seguida de LO, como os excertos seguintes ilustram:

A educadora pede ajuda à professora de LGP e juntas contam os animais oralmente primeiro e em LGP a seguir.

A professora de LGP nomeia os animais e a educadora oraliza e imita os gestos. As crianças imitam-na.

As docentes demonstraram uma linha condutora entre o ensino das diferentes línguas (portuguesa e gestual portuguesa), existindo continuidade na ação entre si.

A categoria “reações das crianças” foi aquela onde foram obtidas mais UR. A “Ausência de participação/Dispersão da atenção visual”, destacou-se largamente devido ao número muito superior evidenciado nas duas observações: oito UR na 1.<sup>a</sup> e dez na 2.<sup>a</sup>, dezoito no total. As crianças que tiveram esta reação são as referidas anteriormente no “apoio individualizado” e que revelam maiores dificuldades de comunicação e atenção. Esta categoria é notória em comportamentos como os que transcrevemos em seguida:

Henrique está em silêncio e não observa a educadora ou a história; tem o olhar disperso por toda a sala e levanta-o repetidas vezes em direção ao teto.

Sara e Leonel estiveram durante todo o tempo sentados, com um adulto atrás de cada um. Raramente observaram as imagens. Focaram-se nos adultos à sua volta, procurando o olhar e gesticulando com as mãos e braços. Algumas vezes demonstraram vontade de sair, mas foram impedidos de o fazer. Sara fez diversas vocalizações. Leonel deu vários pulos na cadeira.

Em “Imitação dos colegas” podemos assistir a diversas iniciativas das crianças, tanto em LGP como em LO. Na “Participação na atividade” oito crianças participaram em quatro momentos diferentes de cada observação. Embora a frequência destes comportamentos seja reduzida, consideramos que estes resultados foram muito positivos, principalmente por refletirem ações com autonomia e iniciativa. Veja-se como exemplo:

Tomam a iniciativa de se deitarem no chão, reproduzindo a parte da história projetada;

Vai desenhar o sol e colocar no quadro do tempo.

Catarina, Gonçalo, Madalena, Mara e Mariana são as 5 crianças que seguem a história, olhando para a projeção e para a educadora. Reagem com risos, ou sobrolhos franzidos ao longo da história.

Relativamente à “Atenção à atividade”, considera-se que a maioria das crianças deu atenção às atividades, embora por períodos muito curtos de tempo.

Em síntese, pensamos terem sido melhoradas as dificuldades destas crianças em manterem a atenção, embora se demonstrem participativas por pequenos períodos. Na interação entre pares, nomeadamente na imitação, presenciámos LO e LGP a serem utilizadas por iniciativa própria.

As “Interações crianças/educadora” incluíram cinco subcategorias. Na 1.<sup>a</sup>, “Resposta em LO e LGP” detetámos uma discrepância muito expressiva entre os dois momentos de observação: no 1.º foram assinaladas três UR e no 2.º onze. Isto poderá ser compreendido devido às diferentes dinâmicas utilizadas: a 1.<sup>a</sup> observação consistiu no conto de uma história com PPT, seguida de dramatização com 5 crianças, enquanto as outras assistiam. Foram colocadas poucas questões para responderem durante a história, porque a dramatização consistia na repetição das questões, pelas crianças, que constavam na história da “Galinha Ruiva” (“quem me ajuda a semear?”; “quem me ajuda a ceifar?”). Nesta atividade as UR disseram respeito às respostas dadas pelo grupo e não individualmente (as crianças respondiam em conjunto “Eu não!” em LO e LGP). Ao passo que na 2.<sup>a</sup> observação, as respostas são individuais, porque as questões foram colocadas ao longo da história e as crianças responderam à vez, nomeando nomes de animais. Desta forma, houve mais respostas registadas. Exatamente o mesmo se pode concluir em “Resposta em LO”, com dez UR no total, oito das quais somente da 2.<sup>a</sup> observação.

Quanto às 3 subcategorias seguintes, “Repetição do vocabulário em LO”, “Repetição em LGP” e “Repetição em LO e LGP”, não revelam dados relevantes: houve poucas repetições em LO, menos em LGP e também em LO e LGP. Julgamos poder entender que estas crianças necessitam de atividades com muito dinamismo e imagem e onde possam vivenciar as suas aprendizagens. Foi o que aconteceu na dramatização no 1.º momento de observação e na história com a apresentação de imãs de animais no 2.º momento. Nos restantes tempos, houve muita dispersão.

Sobre as “Interações crianças/outros adultos”, apenas abrangem “Linguagem afetiva” (gestos, toques, sorrisos) e há duas referências relativas à mesma criança que se revela carente e é institucionalizada.

Por fim, as “Interações entre as crianças” abrangeram “Comunicação em LO e LGP” e “Comunicação não verbal”. Houve mais comunicação em LO e LGP entre as crianças na 2.<sup>a</sup> observação, assim como comunicação não verbal, tendo-se registado situações como as que transcrevemos em seguida:

Enquanto isto se passa, Mariana dá ordens simples aos outros, oralmente e com alguns gestos em LGP: “Vai por ali”, “vai presença”, “escreve”, tu não”.

Leonel brinca com o cubo, roda-o, atira-o, faz vocalizações. Mariana vai buscar o cubo, aponta-lhe a imagem correspondente

Houve um número muito superior de interações entre crianças em comunicação não verbal, apesar de estas apenas ocorrerem durante as atividades na 2.<sup>a</sup> observação. Parece-nos que tal se deveu pelo facto de terem ficado muito próximas crianças com mais comunicação e que são muito unidas.

Em suma, os docentes observados realizaram interações em LO e LGP, recorrendo com frequência a diversos meios visuais como estratégia para manter a atenção. O apoio individualizado é existente, assim como o coensino, em que os docentes transmitem uma comunicação articulada entre toda a equipa pedagógica, com assertividade e coerência nos conteúdos e ação. As crianças reagiram com tempos de atenção muito curtos, dispersando facilmente, mas com envolvimento e iniciativa nas participações, utilizando quer a linguagem oral como a LGP. Observámos um número expressivamente superior de interações das crianças para com as educadoras, comparativamente com outros adultos. As interações entre pares foram reduzidas, crê-se por estarem em atividades dirigidas, constatando-se mais comunicação não verbal.

#### 4.2.2. Análise das observações sistemáticas

Realizaram-se quatro observações ao grupo das doze crianças participantes, sendo elaborado para o efeito um protocolo estruturado, baseado nas dimensões que se pretendiam observar e no registo dos indicadores encontrados, através da análise às observações naturalistas, realizadas previamente (ANEXO J). Depois disso procedeu-se à análise dos dados (ANEXO N). Todas as observações decorreram em sala de atividades, com os dois grupos presentes. Estiveram sempre presentes uma docente titular de grupo, os dois docentes de EE e os dois de LGP. A duração das observações variou consoante o tempo das atividades, entre os vinte e os quarenta minutos, tempo que consideramos ser

adequado a estas faixas etárias, apesar de excessivo para algumas das crianças observadas. A 2.<sup>a</sup> observação foi a mais breve, devido ao tipo de atividade de caráter mais lúdico, com a presença de uma família. De um total de doze crianças, estiveram presentes dez nas duas primeiras observações, onze na 3.<sup>a</sup> e apenas oito na última.

Quanto à organização da sala, pudemos constatar que, em todas as observações, a disposição dos lugares das crianças foi adaptada ao seu número e tipo de atividade. Na 2.<sup>a</sup> observação tivemos oportunidade de ver as crianças sentadas à volta de um conjunto de mesas em forma oval, durante a comemoração de um aniversário, com lanche partilhado. Nas outras observações, encontravam-se em cadeiras individuais, sem mesas, de frente para o quadro branco (onde são projetados os PPT). Nas 1.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> observações assistiram à contação de uma história em LGP, com apoio de PPT e na 3.<sup>a</sup> assistiram à contação de uma história em LO, também com PPT. Tratou-se de tipos de atividades distintos: a 2.<sup>a</sup> observação foi mais lúdica, sem suporte de imagem, com recurso a canção e comida; as outras atividades foram dirigidas, com recurso a PPT.

Pudemos certificar-nos que, em todas as observações, foi evidenciado um trabalho colaborativo entre os docentes, através do coensino das educadoras com os docentes de EE e com os docentes de LGP, assim como o apoio das assistentes operacionais. Anteriormente, aquando da análise das entrevistas sobre a perceção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado, a maioria considerou que as crianças sem competências comunicativas deveriam ser integradas num contexto prévio à inclusão, orientado para o desenvolvimento comunicativo, como é o caso destas duas salas de Educação Bilingue de EPE.

De seguida apresentam-se as análises das observações alusivas aos temas “Comunicação” e “Reações das crianças à atividade”.

#### *4.2.2.1. Análise da Comunicação*

Na tabela que a seguir expomos, fica evidenciada uma análise global da comunicação nas quatro observações implementadas:

**Tabela 8**

Resultados das observações sistemáticas

Tema: <b>Comunicação</b>								
Tipo de interações	Freq. Relativa %	Comunicação e linguagem	Frequência de comportamentos comunicativos					Freq. Absoluta
			O1	O2	O3	O4	T	
Interações educadora/grupo de crianças	20%	Questionamento em LO	13	5	17	15	50	167
		Comunicação em LO com apoios visuais gráficos	10	0	12	10	32	
		Comunicação em LO e LGP com apoios visuais gráficos	8	4	5	7	24	
		Questionamento em LO e LGP	7	2	5	4	18	
		Instruções em LO	5	4	3	4	16	
		Comunicação em LO	0	10	0	0	10	
		Comunicação em LGP com apoios visuais gráficos	4	0	2	3	9	
		Instruções em LO e LGP	2	2	2	2	8	
Interações individualizadas da educadora	2%	Orientação de tarefas em LGP a uma criança	2	0	1	8	11	20
		Instruções em LO e LGP a uma criança	2	1	4	2	9	
Interações de outros profissionais com as crianças	18%	Comunicação do prof. DE EE em LO e LGP	18	16	22	25	81	150
		Comunicação em LGP da prof. dessa língua	16	13	18	22	69	
Interações das crianças com a educadora	44%	Iniciativa de comunicação em LGP	26	9	15	29	79	362
		Iniciativa de comunicação em LO e LGP	19	0	9	20	48	
		Respostas em LO e LGP	13	5	8	15	41	
		Iniciativa de comunicação em LO	14	7	7	13	41	
		Respostas em LO	11	8	10	9	38	

		Respostas em LGP	8	6	6	16	36	
		Repetição em LGP	10	5	8	8	31	
		Repetição em LO	9	6	7	3	25	
		Repetição em LO e LGP	7	5	6	5	23	
Interações das crianças com outros profissionais	10%	Outras: riso, gesticulações, vocalizações	15	12	18	13	58	86
		Manifestações não verbais de natureza afetiva	7	12	5	4	28	
Interações das crianças entre si	6%	Imitação dos colegas	8	4	6	5	23	45
		Comunicação não verbal	6	7	5	4	22	

As “Interações das crianças com a educadora” foi a categoria onde pudemos constatar uma percentagem mais elevada relativa à comunicação. As crianças deram respostas e fizeram repetições em número semelhante em LGP, em LO e em LO e LGP (simultâneos). No entanto, há uma discrepância relevante entre crianças com iniciativa nas respostas em LGP (79 UR) e em LO (41); com iniciativa de respostas em LO e LGP encontramos um número de UR igualmente expressivo: 48. Parece-nos que estes resultados podem advir de diversas razões: primeiramente e tal como referido na fundamentação teórica, a LGP é a língua natural da comunidade surda, embora possa não ser a língua materna da maioria destas crianças. Neste grupo há crianças mais oralistas, que comunicam preferencialmente em LO e outras mais gestualistas, que comunicam preferencialmente através da LGP. De uma forma geral, as primeiras esforçam-se por desenvolverem a LGP; o mesmo não se evidencia nas gestualistas, colaborando nitidamente menos na comunicação oral, o que facilmente se compreende por a LGP ser a sua 1.<sup>a</sup> língua. A maior parte destas crianças não tem LGP em casa de uma forma nem natural, nem sistemática porque os pais são ouvintes, embora a maioria esteja a aprender esta língua.

Nas interações educadora/grupo de crianças, apercebemo-nos de um valor muito elevado no questionamento em LO. Exceção para a 2.<sup>a</sup> observação, por se tratar de um lanche de aniversário de uma criança que não comunicava nem oralmente, nem em LGP. Do mesmo modo, a comunicação em LO com apoios visuais gráficos e as instruções em

LO obteve resultados com valores mais elevados, comparativamente à utilização de apenas LGP pelas educadoras, ou mesmo LO e LGP. Esta constatação corresponde às estratégias pedagógicas orientadas para a comunicação que foram evidenciadas na análise dos processos pedagógicos, após as entrevistas. Os docentes consideraram útil o recurso a diversos tipos de materiais audiovisuais e imagens para o desenvolvimento da atenção visual; pudemos confirmar que as implementam, mas o sucesso dos resultados foi muito variável, comparando estas com as observações naturalistas. Mais à frente procederemos à análise do desinteresse e inserção na atividade.

Já no que diz respeito às interações de outros profissionais com as crianças, queremos sublinhar que apesar de esta categoria apresentar uma percentagem reduzida no contexto global, fica evidente a relevância da comunicação em LGP por parte dos restantes docentes, em todas as observações. Note-se que todos pertencem à comunidade surda. No sentido contrário, sobre as interações das crianças com estes profissionais, somente obtivemos manifestações não verbais de natureza afetiva e outras formas de comunicação não simbólica, nestas observações. Este tipo de comunicação é muito utilizado por todas as crianças, mas tem maior amplitude nas crianças com AGD e surdez ou com Multideficiência que ainda não desenvolveram as competências comunicativas. Especialmente aquelas que apresentam MD necessitam de meios alternativos de comunicação uma vez que a LGP não se adequa às suas necessidades.

Também nas interações das crianças entre si pudemos comprovar a prevalência da comunicação não verbal e da ação por imitação dos pares, o que aliás, já tinha sido verificado nas observações naturalistas. Reiteramos o que dissemos anteriormente: apesar de verificarmos que estes comportamentos têm uma frequência reduzida, consideramos os resultados como bastante positivos, na medida em que refletem ações com autonomia e iniciativa. Estas interações proporcionam aprendizagens ativas e significativas para as crianças, favorecendo o desenvolvimento da sua socialização e das competências comunicativas.

A categoria com menor percentagem relativa à comunicação, foi sobre as “Interações individualizadas da educadora”. Verificámos que tanto foram dadas instruções em LO e LGP, como houve orientação de tarefas em LGP, individualmente,

dirigidas a uma criança (não a mesma). Desta forma, para além de ser dado um apoio individualizado, os docentes têm ainda oportunidade de procederem à observação como forma de avaliação do nível de comunicação e de linguagem destas crianças, tal como referido nas entrevistas, embora sem recurso a um instrumento formal.

#### 4.2.2.2. Análise das Reações à atividade

Na tabela que se segue, apresentam-se os resultados referentes às “Reações das crianças à atividade”:

**Tabela 9**

Resultados das observações sistemáticas

Reações das crianças à atividade								
Categorias: Tipos de interações	Freq. Relativa %	Subcategorias: Comunicação e linguagem	Frequência de UR/Scat					Freq. Absoluta
			O1	O2	O3	O4	T	
Desinteresse pela atividade	31%	Ausência de participação/dispersão da atenção visual	6	2	8	5	21	35
		Interações sem relação com a atividade	6	2	4	2	14	
Inserção na atividade	69%	Interações relacionadas com a atividade	10	11	9	8	38	78
		Participação na atividade	8	9	9	5	31	
		Atenção à atividade sem participação	2	1	3	3	9	

A partir da análise das observações sistemáticas, identificámos ainda as reações das crianças à atividade, organizadas tanto pelo seu desinteresse, como pela inserção na mesma. Facilmente entendemos a discrepância nos valores encontrados em ambas: fica patente a superioridade dos valores relativos aos comportamentos que revelam inserção

na atividade (78), em detrimento dos comportamentos que sugerem desinteresse pela atividade (35). Quer isto dizer que nestas observações ficou demonstrado que as crianças desenvolveram mais interações relacionadas com a atividade, participaram mais, apesar de algumas darem atenção sem participação. Não obstante, obteve-se um número ainda expressivo de comportamentos reveladores de ausência de participação/dispersão da atenção visual e mesmo outros comportamentos e ações sem qualquer relação com a atividade. Nas observações naturalistas tínhamos observado um número muito superior de desinteresse na atividade, colmatado pelo apoio individual dos docentes. Aqui verificamos um acréscimo nas interações, embora nem todas se relacionem com a atividade implementada. As crianças reagiram com tempos de atenção curtos, dispersando facilmente, mas com mais envolvimento e iniciativa nas participações, utilizando mais a LGP, mas também a linguagem oral.

Como sùmula destes resultados, julgamos poder inferir que o contexto educativo observado se demonstra adequado às características das crianças, com espaços organizados, recursos materiais adaptados e recursos humanos especializados em número adequado. Os espaços das salas foram organizados e adaptados às características do grupo (reduzido), assim como ao tipo de atividades desenvolvidas. As atividades observadas foram de diferentes tipos, apesar da maioria se relacionar com a contação de histórias, por ser a atividade semanal onde os dois grupos se juntam. A sua implementação mostrou-se relevante para o desenvolvimento das crianças, apesar de nos parecerem por vezes exposições demasiado longas. Existiu sempre trabalho colaborativo entre os diversos profissionais, com articulação de estratégias e continuidade na ação. O trabalho individualizado foi demonstrado tanto na adaptação de diferentes estratégias a cada criança, como no respeito pelos seus diferentes ritmos. No entanto, durante as observações destas atividades coletivas não se verificou a implementação de tarefas individualizadas, (nomeadamente para as crianças com MD), o que facilmente se explica por estas poderem interferir com a atenção das restantes crianças.

A respeito da comunicação, podemos afirmar que a maioria das crianças utiliza a LGP em preponderância com todos os docentes, quer como resposta, quer por iniciativa. Sublinha-se o facto desta não ser a língua materna da larga parte destas crianças, uma vez

que os pais são ouvintes. Estão também a desenvolver a linguagem oral, sobretudo com as docentes titulares dos grupos. Entre pares, observou-se a prevalência da comunicação não verbal e da ação por imitação, basilar para o desenvolvimento da socialização e das competências comunicativas. No caso das crianças com MD fica comprovada a necessidade de recurso a meios alternativos de comunicação, dado a LGP não se adequar às suas necessidades.

Na análise das reações das crianças à atividade, fica patente a sua inserção pela maioria, com participação e interações relacionadas, não obstante o tempo de atenção muito reduzido. Pudemos verificar um acréscimo nas interações, maior envolvimento e iniciativa nas participações, com utilização da LGP, mas também da linguagem oral. Apesar disso, a ausência de participação e a dispersão da atenção visual são muito frequentes, conseqüentes das características inerentes a este grupo de crianças.

### **4.3. Discussão dos resultados**

Com o objetivo de procedermos à discussão dos resultados, iremos agora aferir os resultados das entrevistas e de todas as observações, à luz da revisão da literatura. Deste modo procuramos responder à questão orientadora deste estudo, sobre as práticas pedagógicas potenciadoras do desenvolvimento das competências comunicativas, nas crianças com AGD, MD e surdez.

Tanto nas entrevistas como nas observações, constatamos que os dados apurados relativos à perceção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado, revelam que a maioria dos docentes é a favor de contextos de Educação Pré-Escolar Bilingue, prévios à inclusão. Os docentes fundamentam este entendimento com a possibilidade de, nestes contextos, as crianças usufruírem da criação de condições específicas existentes: formação de grupos muito reduzidos, com recursos humanos suficientes, pertencentes tanto à comunidade surda como à de ouvintes; apoio especializado permanente, com usufruto da ação educativa individualizada e articulada entre os diversos técnicos e auxiliares. Como vimos antes, crianças surdas filhas de pais ouvintes necessitam de ambientes em que possam desenvolver a LGP com adultos surdos, fluentes nessa língua

(Batista, 2008). Já antes referimos a perspectiva deste autor sobre o que entende por “contexto linguístico adequado”: para este trata-se daquele em que os significantes de uma língua são “acessíveis às características sensoriais das crianças” (p. 168). Mas acrescenta (...)” é indispensável que a criança surda não fique limitada a uma modalidade linguística que assente no único órgão que não possui, -o ouvido-, mas que lhe seja proporcionada a imersão numa língua espaço-visual como a língua gestual” (idem). Nesta perspectiva, estamos em crer que os profissionais demonstram uma percepção convergente com a fundamentação apresentada.

Também as crianças com problemas graves de comunicação necessitam de ambientes educativos em que sejam incentivadas a desenvolver a interação comunicativa, ainda que a nível não linguístico (Nunes, 2001).

Por esta mesma razão, a grande parte dos profissionais observa mais desvantagens do que vantagens nos efeitos dos contextos inclusivos, apenas em relação a crianças ainda sem competências comunicativas que necessitam de as desenvolver, a par com a focalização da atenção visual. Como vantagens da inclusão em grupos de Educação Pré-escolar, são apontadas sobretudo a interação entre pares e o desenvolvimento da comunicação, procurando superar as dificuldades de socialização inerentes às características destas crianças.

Relativamente às Medidas de apoio à participação e inclusão, todos os participantes expuseram a necessidade de continuidade das Medidas Universais ou Seletivas adotadas. Com efeito, tem sido defendida a aplicação deste tipo de medidas para as crianças em idade pré-escolar, de modo a não condicionar o seu futuro de forma determinante desde tenra idade. Apesar de reconhecerem que posteriormente poderão ser modificadas, os profissionais entrevistados não conseguem realizar uma antevisão do percurso escolar destas crianças, o que pode corresponder a baixas expectativas quanto ao seu futuro.

O contexto educativo observado (Educação Pré-Escolar Bilingue), demonstrou-se adequado às características das crianças, bem como ao tipo de atividades desenvolvidas. Os espaços foram organizados com recursos materiais adaptados

(construídos) e recursos humanos especializados, em número que, por vezes, até nos parece excessivo, devido à sobreposição no mesmo espaço e tempos.

O tema mais discutido nas entrevistas foi respeitante à perceção dos profissionais sobre o trabalho docente, talvez por ser recorrente na reflexão exigida ao longo das suas carreiras. Nos processos pedagógicos analisados, foram evidenciadas estratégias orientadas para a comunicação. A maioria dos docentes considera úteis as implementadas para o desenvolvimento da atenção visual, fazendo alusão à utilização de diversos tipos de materiais com imagem e meios audiovisuais, como forma de alcançar esse objetivo. Também nas observações naturalistas os docentes observados realizaram interações em LO e LGP, recorrendo com frequência a diversos meios visuais como estratégia para manter a atenção. Estes processos correspondem às características do modelo bilingue, como vimos anteriormente.

Sobre as estratégias para a linguagem oral, não houve consenso dos docentes relativamente às utilizadas. Cada um considerou apenas uma ideia-base: a comunicação oral para superação das dificuldades de interação; a valorização do processo de desenvolvimento das crianças ou a relevância da articulação com famílias. Este facto dificultou a identificação daquilo que é considerado mais relevante pela maior parte dos docentes, levando-nos a acreditar que estas estratégias poderão ser as mais utilizadas pelos docentes, até por estarem alicerçadas nas OCEPE.

Já as atividades lúdicas, foram salientadas pela maioria destes profissionais como facilitadoras dos processos pedagógicos. Este facto ficou evidenciado nas observações realizadas. Por oposição, como fatores dificultadores, os docentes referiram tanto a necessidade de interação entre pares, como as dificuldades do professor na interação com as crianças surdas, (muito devido à ausência de formação em LGP) e ainda a inexistência do material adaptado (com exceção do já construído).

Os resultados dos processos de articulação entre profissionais, demonstram que a totalidade dos participantes considera haver articulação entre toda a equipa face aos objetivos, evidenciando desta forma a existência de trabalho colaborativo. No entanto, quer a avaliação como a planificação conjunta (sobretudo esta), foram referidas por alguns docentes participantes como processos de trabalho colaborativo existentes, mas

com pouca representatividade. Quer nas observações naturalistas como nas sistemáticas foi presenciado o apoio individualizado, assim como o coensino, onde os docentes transmitiram uma comunicação articulada entre todos, com assertividade e coerência nos conteúdos e ação. É patente neste excerto da 1.<sup>a</sup> observação naturalista que se apresenta:

(...) A educadora pede ajuda à professora de LGP e juntas contam os animais oralmente primeiro e em LGP a seguir. Catarina, Gonçalo, Madalena, Mara, Mariana, Yara, Ana e Lara repetem e acompanham a contagem com gestos (com exceção de Ana, que apenas oraliza alguns números).

A professora de LGP nomeia os animais e a educadora oraliza e imita os gestos. As crianças imitam-na (ANEXO I).

A colaboração entre profissionais de Educação é fundamental em qualquer contexto educativo, mas assume especial relevância quando se trabalha com crianças com dificuldades graves, situação em que é essencial a definição de objetivos e estratégias comuns (Madureira & Leite, 2003).

O trabalho individualizado foi demonstrado tanto na adaptação de diferentes estratégias a cada criança, como no respeito pelos seus diferentes ritmos. Apesar disto, durante as observações das atividades coletivas não se verificou a implementação de tarefas individualizadas, (nomeadamente para as crianças com MD), o que se poderá explicar pelo facto de poderem interferir com a atenção das restantes crianças. Parece-nos, no entanto, que teria sido pertinente um dos docentes ir durante a atividade para outro espaço com as crianças com MD, que revelam maiores limitações de comunicação e atenção, até porque algumas das atividades nos pareceram demasiado longas para o tempo de atenção que estas crianças conseguem ter.

No que diz respeito à perceção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças, ficou evidenciado que todos os docentes (ouvintes) utilizam a comunicação oral, quando possível. O nível comunicativo e linguístico foi a categoria onde obtivemos resultados mais relevantes, tendo sido possível verificar que todos os docentes utilizam a observação como forma de avaliar o

nível de comunicação e de linguagem destas crianças, embora pareça tratar-se de uma observação realizada sem recurso a um instrumento formal. Não obstante, este instrumento existe e é utilizado por todas as terapeutas da fala, que fazem parte das equipas e articulam com os demais docentes.

Na análise das observações e a respeito da comunicação, pudemos constatar que a maioria das crianças utiliza a LGP com todos os docentes, quer como resposta, quer por iniciativa. Sublinha-se o facto desta não ser a língua materna da larga parte destas crianças. A este propósito, Sim-Sim, (1998) afirmava que:

A aquisição da língua gestual terá naturalmente lugar se a criança crescer exposta a este sistema linguístico; é o que acontece se os pais forem gestuantes [sic] fluentes, como acontece com os pais surdos, ou se a criança tiver acesso a um grupo onde a língua gestual seja usada com fluência (p. 280).

Confirma-se também a estimulação do desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo com as docentes titulares dos grupos. Observámos um número expressivamente superior de interações das crianças para com as educadoras, comparativamente com outros adultos, confirmando assim que as docentes são o modelo de referência para estas crianças, apesar de serem ouvintes e de não terem formação em LGP.

Ficou patente o envolvimento e iniciativa das crianças na participação das atividades, utilizando quer a linguagem oral como a LGP, não obstante o tempo de atenção ser muito reduzido. Entre pares, observou-se a prevalência da comunicação não verbal e da ação por imitação, que apesar de em número reduzido, se mostram basilares para o desenvolvimento da socialização e das competências comunicativas.

No caso das crianças com MD fica comprovada a necessidade de recurso a meios alternativos de comunicação, dado a LGP não se adequar às suas necessidades. Nos momentos em que as observações foram implementadas, estas eram as únicas crianças que apenas utilizavam comunicação não simbólica.

No capítulo seguinte teceremos as considerações finais, onde procuraremos encontrar respostas e levantar novas questões.



Já sabíamos que as crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e Multideficiência apresentam limitações que lhes dificultam o acesso a oportunidades de comunicação, inevitavelmente, de interação. Saramago et al. (2004) afirmam que todas as crianças comunicam. Apesar das suas dificuldades, mesmo quando não têm capacidade de desenvolver a linguagem oral, podem usar meios alternativos de comunicação, como os modos básicos não simbólicos. Nunes, (2001), recorda que cabe a todos os agentes educativos que se relacionam com estas crianças, conseguirem adaptar as estratégias aos seus comportamentos, para lhes proporcionarem oportunidades de aprendizagem ativa.

Neste sentido e considerando a sua integração num contexto de Educação Pré-Escolar com modalidade Bilingue, determinou-se a questão que orientou este estudo: “Que práticas pedagógicas potenciam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e com Multideficiência?” Para o efeito, propusemo-nos conhecer a perceção dos docentes sobre as estratégias e os contextos que consideravam ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças; caracterizar a interação comunicativa e o seu nível de desenvolvimento linguístico; e identificar as práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas de crianças com Surdez e AGD e crianças com MD em idade Pré-Escolar.

Mas numa investigação qualitativa, tal como sublinham Bogdan e Blikem, (1994), os dados são recolhidos no seu contexto natural, junto dos participantes e são tratados de forma descritiva. Não se trata apenas do investigador questionar os sujeitos de investigação, mas antes de apreender a perspetiva do investigado. Por conseguinte, pretendemos relacionar os resultados com os objetivos elencados, para expormos o nosso entendimento das convicções dos profissionais participantes e os resultados das observações realizadas.

Com relação ao 1.º objetivo, a perceção dos docentes relativa ao contexto que consideram mais adequado para estas crianças, as respostas são muito esclarecedoras: a maioria revela-se a favor de contextos de Educação Pré-Escolar Bilingue, prévios à inclusão (em grupos de Educação Pré-Escolar sem modalidade Bilingue), apenas para crianças sem competências comunicativas. Os docentes evocam a necessidade de um

contexto com condições específicas, como a redução do grupo; o apoio de docentes e técnicos especializados que proporcionem o desenvolvimento da comunicação essencial; e a existência de “alguns profissionais com conhecimentos de LGP”. Note-se que nesta referência não fica explícita a correspondência com docentes da comunidade surda, embora seja disso que se trate (para além da necessidade de intérpretes).

Ademais, foram estas condições que estiveram na base da fundamentação de grande parte dos profissionais, apontadas como desvantagens que observam na inclusão: a dificuldade de um apoio individualizado e especializado, assim como a escassez de recursos humanos nos grupos de EPE, em contraste com os grupos de EPE Bilingue, onde estas limitações não se verificam. Como vantagens dos contextos inclusivos, indicam a interação entre pares (associada às dificuldades de socialização nestas crianças) e o desenvolvimento da comunicação essencial.

Deste modo, conclui-se que estes profissionais dão primazia aos grupos de Educação Pré-Escolar Bilingue, em detrimento dos restantes grupos de Educação Pré-Escolar, embora (mais uma vez sublinho), apenas para as crianças sem competências comunicativas.

A este propósito, recordamos o ponto quatro do DL 54/2018:

Compete às escolas a que se referem os números anteriores [Escolas de Referência para a Educação Bilingue] a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

Na verdade, as salas de EPE Bilingue oferecem condições que são inexistentes nas restantes, com espaços organizados, recursos materiais adaptados e recursos humanos especializados, em número adequado. Para que a inclusão destas crianças seja bem-sucedida, é necessário estarem reunidas condições para que haja continuidade da Educação Bilingue e do apoio especializado, a que têm direito. Não foi isto que observámos. Quando as crianças (já com algumas competências de comunicação em LGP

e LO) são incluídas em grupos de Educação Pré-escolar, deixam de ter LGP e os apoios individualizados especializados são significativamente mais reduzidos, na maioria das vezes, insuficientes. Apesar das salas de EPE Bilingue reunirem todas as condições de recursos humanos e dos apoios necessários, parece-nos que ficam aquém das necessidades referentes à socialização e à autonomia, basilares para o desenvolvimento da comunicação destas crianças. Isto acontece porque as crianças não têm o modelo de outros pares sem as suas limitações e porque o número elevado de profissionais em atividade simultânea, não estimula tanto como seria desejável o desenvolvimento destas competências.

Sobre a perceção dos profissionais relativa às estratégias que consideram ser mais favoráveis para o desenvolvimento das competências comunicativas, ainda enquadrada no 1.º objetivo, foram destacadas as orientadas para a linguagem oral, nos processos pedagógicos analisados. Não obstante, verificou-se não haver consenso entre os docentes relativamente a estas estratégias, dado cada um ter considerado apenas uma ideia-base: a comunicação oral para superação das dificuldades de interação; a valorização do processo de desenvolvimento das crianças ou a relevância da articulação com famílias. Este facto dificultou a identificação da sua relevância, levando-nos a acreditar que poderão ser as mais utilizadas pelos docentes, até por se encontrarem alicerçadas nas OCEPE: “Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, 2016, p. 60). Já antes apresentámos esta inter-relação entre a comunicação-cognição-socialização. Mas neste grupo de crianças isto fica ainda mais evidenciado, com a necessidade permanente de supervisão na gestão de conflitos e de valorização da interajuda. “A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, (...) e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (idem, p. 61).

No entanto, verifica-se que a maioria dos docentes utilizou diversos tipos de materiais com imagem (fotografias, cartazes, desenhos, livros, símbolos) e de meios audiovisuais, assim como materiais concretos para o desenvolvimento da atenção visual. Nas observações naturalistas pudemos verificar que os docentes realizaram interações em

LO e LGP, recorrendo frequentemente a estes meios visuais, com o intuito de manter a atenção das crianças. Também as atividades lúdicas, sobretudo a pares, são apontadas maioritariamente como facilitadoras dos processos pedagógicos; donde se julga podermos depreender que são utilizadas como estratégias para colmatar as dificuldades na socialização e incentivar o trabalho a pares. O recurso a materiais concretos adaptados, foi outra estratégia indicada pelos profissionais para o desenvolvimento da comunicação, embora seja assinalada como fator dificultador, na medida em que estes materiais têm de ser construídos pelos próprios.

Estas estratégias demonstraram ser adequadas às necessidades das crianças com Surdez e AGD, mas algumas não parecem ser tão relevantes para as crianças com MD. Para estas, a interação com os pares e adultos de referência, assim como o recurso a meios de comunicação não simbólicos e a materiais concretos (sobretudo aqueles que estimulam a exploração sensorial), foram as que proporcionaram melhores resultados.

O 2.º objetivo levou-nos a querer conhecer a interação comunicativa e do desenvolvimento linguístico das crianças em estudo. No que respeita às interações comunicativas, as formas mais utilizadas declaradas nas entrevistas foram a comunicação oral (quando possível), a comunicação em LGP, o recurso à comunicação Aumentativa e Alternativa com algumas crianças e por fim, uma breve alusão à Comunicação Total. Foram evidenciadas estratégias para o desenvolvimento da atenção visual, com recurso a diversos tipos de materiais com imagem e audiovisuais. Também nas observações foi possível verificar que os docentes recorreram à LO e LGP e ao mesmo tipo de estratégias visuais para captar e manter a atenção das crianças. Já antes observáramos que no caso de a criança ser ouvinte, responde a estímulos auditivos com vocalizações ou linguagem oral, ao passo que a criança surda reage a estímulos visuais e táteis, respondendo pelo gesto. Deste modo, a sua primeira língua, gestual, é o estímulo natural para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e linguístico, fornecido através da visão e do tato.

Quanto ao apoio individualizado foi demonstrado ser existente, tendo-se constatado tanto na adaptação de diferentes estratégias a cada criança, como no respeito pelos seus diferentes ritmos. O mesmo se verifica com o coensino, em que os docentes

transmitem uma comunicação articulada entre toda a equipa pedagógica, com assertividade e coerência nos conteúdos e ação. Ficou patente a reação das crianças com tempos de atenção muito curtos, dispersando facilmente, mas por outro lado com envolvimento e iniciativa nas participações e utilização quer da linguagem oral como da LGP. Exceção para as crianças com MD, que manifestam apenas competências de comunicação não simbólica.

O nível comunicativo e linguístico foi a categoria onde obtivemos resultados mais relevantes, tendo sido possível verificar que todos os docentes utilizam a observação como forma de avaliar o nível de comunicação e de linguagem destas crianças, embora pareça tratar-se de uma observação realizada sem recurso a um instrumento formal. Não obstante, há um instrumento existente (apesar de muito técnico), utilizado pelas terapeutas da fala que fazem parte das equipas e que articulam com todos os docentes. Comprova-se que a maioria das crianças utiliza a LGP predominantemente com todos os docentes, quer como resposta, quer por iniciativa. Sublinha-se uma vez mais o facto desta não ser a língua materna de larga parte destas crianças, uma vez que a maioria dos pais são ouvintes. Os resultados revelaram ainda o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo com as docentes titulares dos grupos.

Na análise das reações das crianças à atividade, ficou patente que a maioria estava inserida no grupo, com participações e interações relacionadas com a situação, não obstante o tempo de atenção muito reduzido. Entre pares, observou-se a prevalência da comunicação não verbal e da ação por imitação, basilar para o desenvolvimento da socialização e das competências comunicativas. Pudemos verificar nas interações, maior envolvimento e iniciativa nas participações, com utilização da LGP, mas também da linguagem oral. Apesar disso, a ausência de participação e a dispersão da atenção visual são muito frequentes, consequência das características inerentes a este grupo de crianças. No caso das crianças com MD fica comprovada a necessidade de recurso a meios alternativos de comunicação, dado a LGP não se adequar às suas necessidades.

O nosso último objetivo prende-se com a identificação das práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças. Podemos observar esta reflexão elencada ao longo das respostas aos

objetivos anteriores: trabalho colaborativo entre profissionais da mesma ou de outra equipa, que se evidenciou nas atividades implementadas na prática educativa diária e nas planificações e avaliações conjuntas; o apoio individualizado foi demonstrado através da adaptação de diferentes estratégias às necessidades e interesses de cada criança; o desenvolvimento da comunicação é efetivado através da implementação de contextos de Educação Pré-Escolar Bilingue (aquisição de LGP e LO quando possível) e na utilização de materiais que estimulam a atenção visual, com adequações para crianças sem competências comunicativas; por último, uma prática desenvolvida com condições específicas para cada criança com MD, nomeadamente ao nível das interações estabelecidas através dos sentidos existentes, da comunicação Aumentativa e Alternativa, dos materiais adaptados e da criação de condições de segurança e bem-estar. Perante o exposto, recordamos a convicção de Saramago *et al*, (2004), a propósito da comunicação nestas crianças:

Estar atento a todos os comportamentos das crianças/jovens, ainda que não intencionalmente comunicativos, reconhecê-los como tendo significado comunicativo e responder-lhes adequada e sistematicamente pode ajudá-las a estabelecer a relação entre o que fazem e o que acontece como resultado desses comportamentos (p.130).

A análise dos dados permite-nos concluir que as práticas pedagógicas ora identificadas, são aquelas que os docentes consideram potenciadoras para o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Surdez e Atraso Global do Desenvolvimento e Multideficiência.

Apesar da questão orientadora ficar respondida, importa descrever aquelas que consideramos terem sido as principais limitações deste estudo: a 1.<sup>a</sup> fase prolongou-se demasiado relativamente às datas previstas no cronograma realizado, devido a aspetos burocráticos de organização; isto provocou uma incerteza na sua concretização e uma perda irrecuperável de tempo. O absoluto desconhecimento relativo à surdez, sem experiência profissional ou conhecimento de LGP, não facilitou o desenvolvimento do estudo nem da compreensão do contexto e da comunidade surda; por outro lado, foram colocados e refletidos inúmeros desafios e limitações, sobretudo de ordem prática, ao

nível da comunicação e cultura desta comunidade, que enriqueceram a nossa aprendizagem e contribuíram diretamente para o entendimento das percepções dos profissionais e das crianças participantes. A imprevisibilidade de uma docente titular de grupo se ausentar do serviço, foi outra limitação que transformou toda a dinâmica pedagógica observada até então, ademais, porque foi a autora deste estudo quem a substituiu; a partir de então, a vivência diária no contexto real abriu novas perspectivas, facilitou o conhecimento das crianças e a reflexão, não obstante os desafios ao nível da investigação terem aumentado.

Chegados a este ponto do nosso trabalho, gostaríamos de tecer algumas sugestões de melhoria: acreditamos veementemente que seria uma mais-valia todas as crianças dos grupos de Educação Pré-Escolar terem acesso à aprendizagem de LGP, de forma sistemática e continuada. Uma vez que não existem recursos suficientes para alocar e dado termos constatado que apesar dos benefícios (e privilégios) que as salas de EPE Bilingue oferecem têm também desvantagens, sobretudo ao nível da socialização e autonomia das crianças, propõe-se todas as crianças serem incluídas em grupos de EPE reduzidos, com os apoios técnicos especializados necessários. Isto implicaria uma reorganização do funcionamento e dinâmica dos grupos e dos recursos humanos. Não obstante as dificuldades na comunicação e possivelmente algumas de adaptação inicial, estamos convictos que através das interações com os pares, com continuidade da Educação Bilingue e demais apoios necessários, estas limitações poderiam ser colmatadas. Do mesmo modo, seria um ganho para todas as crianças, não só pela aprendizagem em LGP, como no usufruto de mais apoios e principalmente nas vantagens que só um ambiente inclusivo com boas práticas pode oferecer. Por fim, gostaríamos de referir a necessidade premente sentida por inúmeros profissionais deste contexto educativo relativa à formação em LGP, inexistente (implementada apenas para as famílias). Enquanto toda a comunidade escolar não tiver acesso a esta língua, a Escola de Referência não poderá proporcionar a inclusão da comunidade surda.

Neste sentido, compreendemos que as mudanças nas práticas pedagógicas são lentas, feitas de avanços e recuos, por estarem relacionadas com as percepções daqueles que as implementam. A partir destas reflexões considerámos novas linhas para

investigações futuras: “Organização e funcionamento de contextos de Educação Pré-Escolar Bilingue inclusivos” e “Pode um contexto de Educação Pré-Escolar Bilingue influenciar a dinâmica relacional da comunidade escolar com a comunidade surda?”

Este processo de reflexão mantém-se aberto a novos ciclos de investigação, relacionados com a surdez e com a cultura da comunidade surda, a quem só muito recentemente foram proporcionadas oportunidades de transmitirem os seus valores e a sua herança cultural.

Mesmo a terminarmos, gostaríamos de citar Vygotsky: “Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez”.

## REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Almeida, V. L. da F., Vaz, H. M., & Correia, I. S. C. (2019). A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*, 32, e116/1 – 22. <https://doi.org/10.5902/1984686X34853>
- Amaral, I. & Ladeira, F. (1999). “Alunos com Multideficiência em Escolas de Ensino Regular”. In: Abrantes, P. (coord.). *Colecção Apoios Educativos*. Vol. Nº4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amaral, M. A.; Coutinho, A. & Delgado-Martins, M., R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Aducação*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- American Psychiatric Association. (2015). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico. DSM-5 (5.ª ed.)*. Climepsi Editores.
- Antunes, N. L., e a equipa técnica do PIN. (2022). *Sentidos: O Grande Livro das Perturbações do Desenvolvimento e Comportamento*. 6ª Edição. Alfragide: Lua de Papel.
- Associação Portuguesa de Audiologistas (s.d.). *Causas de surdez*. apta.org.pt. Consultado a 29 de abril de 2023. <http://www.apta.org.pt/pt/causas-de-surdez>
- Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R., (2011) *Programas de Português L2 para Alunos Surdos Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Bardin, L. (2008). *A Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Benjamim, P. (2019). *Evolução do diagnóstico de surdez e o seu impacto na sociedade*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Medicina de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43562/1/PedroMBenjamim.pdf>
- Bizio, L. (2014). “Língua de sinais e língua materna”. *ESpecialist*, 35 (2), 120–134.
- Bogdan, R., Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). “A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa”. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69.
- Cabral, E. (2009). “Português como segunda língua” *Revista Diversidades*, (7) 25, 15-17.
- Carvalho, P. (2012). *Educação Bilingue para Surdos: Uma Experiência Portuguesa*. XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES – Brasil. <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=308>
- Cavaca, F., Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolar e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio Está Cheio de Ar: Assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- "**comunicação**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2022, <https://dicionario.priberam.org/comunica%C3%A7%C3%A3o>
- Costa, F. (s.d.). *Surdez: o que é, sintomas, causas, tipos e tratamento*. tuasaude.com. Consultado a 29 de abril de 2023. <https://www.tuasaude.com/causas-da-surdez/>

- Coutinho, M. C. (2022). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1ª série - N.º 4.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série - N.º 129.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. & Pacheco, J. (org) *Fazer Investigação*. Porto editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática da Observação em Classes*. Porto Editora.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Filipe, A. (abril 2022). “Contra o preconceito, defender e valorizar a Língua Gestual Portuguesa”. *Escola Informação*, 299 (23), 1 – 36. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. <https://www.spgl.pt/escola-informacao-no-299-abril-2022>
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). “Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos”. In: Pereira, F. (coord.). *Colecção Apoios Educativos*. Vol. Nº 9. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, L. M. (2019). A língua gestual e o ensino de surdos: uma reflexão sobre as práticas bilíngues. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (19), 121-140. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5295>
- Garrutti, É., & Moreira, T. (2022). “A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem”. *Educação e Pesquisa*, 48, e234024.
- Gentil, F., (2020) *Surdez: causas e consequências* <https://stopcancerportugal.com/2020/11/24/surdez-causas-e-consequencias/>
- Iviça, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Editora Massangana.

- Karnopp, L., (2021). *Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico. Calidoscópio*, 2 (1). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
- LEXICO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: [<https://www.lexico.pt/comunicacao/>]. Acesso em: 30/01/2023.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meier, R., (2016). *Sign Language Acquisition*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/OXFORDHB/9780199935345.013.19>
- Meirinhos, M., & Osório, A., (2010). “O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. The case study as research strategy in education”. *EduSer: revista de educação*, 49-65.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso”. *Revista Psicopedagogia*, 25 (78), 297-306.
- Muller–Chevrie, C., & Narbona, J. (2005), *A Linguagem da Criança. Aspectos normais e patológicos*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, C., Machado, M., Zenha, R., Azevedo, L., Monteiro, L., & Bicho, A. (2019). Surdez Congénita ou Precoce Adquirida: Uma Visão Geral da Situação Portuguesa, do Diagnóstico ao Seguimento. *Acta Médica Portuguesa*, 32 (12), 767–775. <https://doi.org/10.20344/amp.11880>
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora, pp. 13-28.

Pacheco, J.A. (eds.). *Fazer Investigação*. Porto Editora.

Palha., M., Andrade, D., Cotrim, L., & Fritz, A. (2016, 6 de junho). *Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com perturbação do desenvolvimento intelectual*. [https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines\\_PDI\\_04\\_07\\_2016.pdf](https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_PDI_04_07_2016.pdf)

Pêgo, A., & Nunes, C. (2021). Alunos com multideficiência no ensino regular: acesso, participação e sucesso!?!... In: Ferreira, N. M. & Nunes, C. (Eds.) *Diversidades, educação e inclusão*. (p. 255-278). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.104>

Porto Editora – *comunicação* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-02-02 13:12:48]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comunicação>

REFIIL, *Sobre a Surdez*. <https://refiil.esepf.pt/>. Consultado a 29 de abril de 2023. [https://refiil.esepf.pt/?page\\_id=220](https://refiil.esepf.pt/?page_id=220)

Rodrigues, C., & Tomitch, M. (2004), *Linguagem e Cérebro Humano– contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Santiago, V. N., Basniak, M. I., Silva, S. C. R., & Almeida, A. C. S. de. (2019). “Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural”. *Revista Educação Especial*, 32, e109/ 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984686X38705>

Saramago, A. R.; Gonçalves, A; Nunes, C; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). Avaliação e intervenção em multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Silva, L. F. da, Lieber, S. N., Marques, J. G. T., & Silva, K. C. B. da (2019). “Reflexões sobre o bilinguismo na educação de surdos: um enfoque

- psicanalítico”. *ESpecialist*, 40 (3), 1–20. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a6>
- Silva, F. V. (2015). Atenção conjunta em crianças surdas: especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 2(1), 51–67. <https://doi.org/10.25757/invep.v2i1.42>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda- contributos para a sua educação*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância- Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skliar, C. (maio-agosto 1998). “Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos”. *Revista Brasileira de Educação*, 8. Rio de Janeiro: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ISSN 1809-449X
- Svartholm, K. (1998, junho). Aquisição de segunda língua por surdos in *Espaço*, 38, 38-45. Brasil: INES.
- Svartholm, K. (2014). “35 years of Bilingual Deaf Education – and then?” *Educar em Revista*, 30 (2), 33-50.
- Tuckman, B., (2012). *Manual de Investigação em Educação*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Widex. E-Book\_Guia\_da\_Saúde\_Auditiva\_ST01 (1).pdf, Consultado a 29 de abril de 2023 em [https://www.widex.pt/-/media/widex-retail/portugal/pdf-folder/e-book\\_guia\\_da\\_saude\\_auditiva\\_st01-\(1\).pdf](https://www.widex.pt/-/media/widex-retail/portugal/pdf-folder/e-book_guia_da_saude_auditiva_st01-(1).pdf)

ANEXOS  
| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Competências de  
LGP em idade Pré-Escolar

| " | | " |

Baseado em Cavaca *et. al.*, (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, p. 49-52.

<b>INTERAÇÃO EM LGP</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
Atenção visual	Ser capaz de dividir a atenção e de participar em conversas coletivas Dar atenção ao que o outro diz por um período um maior
Compreensão	Mostrar a sua compreensão, reagindo e fazendo perguntas e comentários Seguir orientações e instruções
Comunicação interpessoal	Desenvolver relações comunicativas positivas, com as pessoas que a rodeiam Comunicar de forma a ser compreendida por quem a rodeia Respeitar as regras socialmente aceitáveis na comunicação em LGP
Comunicação em grupo	Tomar iniciativa, respeitando as regras de comunicação em grupo Tomar e dar a vez nas comunicações em grupo
Intencionalidade	Usar a LGP para planear a sua ação e influenciar outros Colocar e responder a questões Fazer escolhas e identificá-las
Diversidade comunicativa	Mostrar autoestima e confiança nas suas capacidades comunicativas Comparar formas de comunicar à sua volta, iguais ou diferentes da sua

<b>LITERACIA EM LGP</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
Compreensão	Associar estados de espírito às respectivas causas
Compreensão de narrativas	Compreender histórias, prestando atenção
Narrativas	Conhecer a estrutura de histórias simples Recontar histórias Contar e dramatizar histórias simples Inventar histórias e contar ao grupo
Jogos linguísticos	Brincar com a LGP
Análise literária	Descrever os acontecimentos, as personagens e localizar a história no espaço
Produção	Expressar ideias e sentimentos
Dramatização	Dramatizar situações de vida diária Dramatizar histórias simples
Funções da língua	Usar a LGP com diferentes objetivos comunicativos Perguntar e explicar Planificar a ação e justificar escolhas
Utilização de recursos	Utilizar ilustrações em diversos materiais
<b>ESTUDO DA LÍNGUA</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
Unidades mínimas	Usar o espaço gestual, a expressão facial e corporal para comunicar Usar a expressão facial para expressar sentimentos

Vocabulário	Desenvolver o vocabulário em diferentes áreas de conteúdo Utilizar os numerais e cardinais
Estrutura frásica	Usar estruturas gramaticais simples Utilizar a expressão facial e corporal para exprimir o que quer transmitir
Correção linguística	Detetar incorreções na produção dos seus gestos e nos outros Mostrar curiosidade e vontade em aprender
Alfabeto gestual	Tomar contacto com o alfabeto gestual e relacionar com a forma escrita das letras
<b>LGP, COMUNIDADE E CULTURA</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
Identidade	Conhecer o seu nome gestual e distinguir do nome próprio Desenvolver um sentimento de pertença à comunidade surda
Valorização da LGP	Usar espontaneamente a LGP em situações distintas
Diversidade	Conhecer contextos familiares diferentes de crianças surdas

## ANEXO B. Níveis de gravidade da PDI

Baseado em American Psychiatric Association. (2015). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico. DSM-5* (5.ª ed.). Climepsi Editores.

<b>Nível de gravidade</b>	<b>Domínio conceptual</b>	<b>Domínio social</b>	<b>Domínio prático</b>
Ligeira	Em crianças em idade Pré-Escolar, pode não haver diferenças óbvias	Imaturidade nas interações sociais	Necessitam de apoio em tarefas complexas de vida diária
Moderada	Linguagem e competências pré-académicas desenvolvem-se mais lentamente	Diferenças marcadas no comportamento social e comunicativo	Autonomia e higiene demoram mais tempo a ser adquiridas
Grave	Capacidades conceptuais limitadas. Pouca compreensão da linguagem escrita, números, tempo, etc	Linguagem falada muito limitada no vocabulário e gramática. Discurso focado no “aqui” e “agora”	Requer suporte para todas as atividades de vida diária e supervisão permanente
Profunda	As capacidades conceptuais dizem respeito ao mundo físico e não nos processos simbólicos	Compreensão muito limitada da comunicação simbólica no discurso e gestos	Dependente de outros em todos os aspetos de cuidados físicos diários, saúde e segurança

ANEXO C. Autorizações  
para implementação do estudo

|' '' | | ''

**Pedido ao AE:**

Exma. Sra. Dra. [REDACTED],

Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED]:

Paula Cristina Rebelo Reis Gonçalves de Matos, educadora de infância em exercício de funções na [REDACTED] no atual ano letivo e a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, encontra-se presentemente a preparar a dissertação subordinada ao tema “Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez de Educação Pré-Escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Leite.

O interesse neste tema surge da integração da docente numa Escola de Referência para a Educação Bilingue. Face à especificidade inerente à comunicação em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e surdez e considerando a sua integração num contexto com modalidade bilingue bimodal, determinou-se como questão orientadora deste estudo: Que práticas pedagógicas potenciam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez? Deste modo, estabeleceram-se como objetivos gerais:

1. Conhecer a perceção dos docentes sobre as estratégias e os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas, em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez de Educação Pré-Escolar.

2. Caracterizar a interação comunicativa e o nível de desenvolvimento linguístico de crianças com PDI e surdez, em idade Pré-Escolar.

3. Identificar as práticas implementadas pelos profissionais para promover o desenvolvimento de competências comunicativas de crianças com PDI e surdez em idade Pré-Escolar.

Face ao exposto, vem por este meio solicitar autorização para implementar este estudo nos grupos G4 e G5 da referida escola, estando previstas: consulta documental; 8 observações naturalistas e sistemáticas, em contexto educativo (4 em cada grupo); 4 entrevistas semiestruturadas, uma a cada um dos docentes titulares do grupo e de Educação Especial. Para este efeito, serão distribuídos previamente os respetivos

consentimentos informados a todos os participantes, assegurando a total confidencialidade e proteção da informação e solicitando autorização para registos fotográficos, de áudio e vídeo. Será ainda dada a garantia de que este estudo não implicará qualquer despesa ou risco para os participantes.


Agradeço a vossa atenção e fico ao dispor para qualquer esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 18 de dezembro de 2022

Paula Matos

### **Resposta da Direção do AE:**

•   
Paula Cristina Rebelo Reis  
ter, 07/02/2023 18:31

Exma Senhora Educadora

Uma vez que dispõe de todas as autorizações, poderá iniciar as observações e entrevistas,

Bom trabalho!

Com os melhores cumprimentos,


### **Resposta da Direção Geral de Educação:**

De [mime.noreply@min-educ.pt](mailto:mime.noreply@min-educ.pt)  
Para [2021175@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2021175@alunos.eselx.ipl.pt), [teresal@eselx.ipl.pt](mailto:teresal@eselx.ipl.pt)  
Data 2023-02-15 16:52  
[Resumo](#) [Cabeçalhos](#) [Texto simples](#) Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1173300001, com a designação *Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez, de Educação Pré-Escolar*, registado em 17-01-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Paula Cristina Rebelo Reis Gonçalves de Matos  
Cumpra-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-

se	às	observações	aduzidas.
Com	os	melhores	cumprimentos
José		Carlos	Sousa
Diretor		de	Serviços
DGE			

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e revelando sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas e com os encarregados de educação ou quem tutele os menores.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais a recolher e tratar no presente estudo (gravação de entrevistas e recolha de registos audiovisuais), devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados e validados pelo responsável pelo estudo. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados, no caso de menores, junto de seus representantes legais. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado. Recomenda-se ainda que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados pessoais e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo (IPL-ESE Lx), ponderando acionar medidas de salvaguarda previstas na lei para segurança dos mesmos e devida proteção dos titulares.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO D. Modelos de  
consentimientos informados

## Docentes participantes

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Paula Cristina Rebelo Reis Gonçalves de Matos, educadora de infância a exercer funções no jardim de infância da [REDACTED], no atual ano letivo e a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontra-se presentemente a realizar um estudo subordinado ao tema ***Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez de Educação Pré-Escolar***, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Leite. O estudo visa conhecer a perceção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas e os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas, em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) e surdez de Educação Pré-Escolar.

Para tal, a docente necessita de realizar 4 entrevistas semiestruturadas, duas às docentes titulares dos grupos de Educação Pré-escolar das crianças em estudo e duas aos docentes de Educação Especial que as acompanham. Assim, solicita-se a sua colaboração nesta recolha de dados, através do seu consentimento para participar na entrevista a realizar individualmente com a estudante acima citada, em dia e hora previamente acordados. A entrevista será gravada para posterior transcrição, sendo realizado o protocolo da mesma para ser entregue aos participantes, para que desta forma possam proceder à sua validação.

O estudo garantirá o cumprimento dos princípios da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e da Escola Superior de Educação de Lisboa, designadamente o anonimato da escola, docentes e crianças. Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, esta não oferece nenhuma despesa ou risco acrescido aos participantes. A sua participação é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento. Caso pretenda ter conhecimento dos resultados desta investigação ou solicitar quaisquer esclarecimentos, poderá entrar em contacto através do endereço: [100-paula.matos@\[REDACTED\].edu.pt](mailto:100-paula.matos@[REDACTED].edu.pt)

Muito obrigada pela sua colaboração.

Lisboa, 17 de janeiro de 2023

A aluna do Mestrado

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, declaro que li e entendi a proposta e que aceito participar na  
pesquisa que a estudante pretende levar a cabo, tendo sido informada/o de que  
as entrevistas serão gravadas através de recursos audiovisuais.  
A/O Docente

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

\_\_\_\_\_

-----  
-----

**Crianças participantes (Encarregados de Educação):**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Paula Cristina Rebelo Reis Gonçalves de Matos, educadora de infância a exercer funções no jardim de infância da [REDACTED], no atual ano letivo e a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial – ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontra-se presentemente a realizar um estudo subordinado ao tema **“Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez de Educação Pré-Escolar”**, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Leite.

Este estudo procura responder à questão “Que práticas pedagógicas potenciam o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e Surdez?”. Para tal, a docente necessita de realizar 8 momentos de observação de todas as crianças integradas nos grupos 4 e 5 de Educação Pré-escolar, 4 em cada um dos grupos, com cerca de 15 minutos cada, durante os meses de janeiro e fevereiro. As observações serão realizadas em grupo no decorrer das atividades letivas, sem intervenção nestas, sendo os dados recolhidos através de escrita, equipamentos de som e de imagem, apenas para este fim. É garantida a confidencialidade de todos estes dados, assim como o anonimato das crianças participantes, durante o estudo e após a divulgação dos seus resultados. A participação do seu educando é voluntária, podendo o mesmo manifestar vontade de desistir a qualquer momento. É ainda dada a garantia de que este estudo não implicará qualquer despesa ou risco para todos os participantes.

Caso pretenda ter conhecimento dos resultados desta investigação ou solicitar quaisquer esclarecimentos, poderá entrar em contacto através do endereço:

[100-paula.matos@\[REDACTED\].edu.pt](mailto:100-paula.matos@[REDACTED].edu.pt)

Muito obrigada pela sua  
colaboração.

Lisboa, 4 de janeiro de 2023

A educadora/aluna do Mestrado

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do/a  
Encarregado/a de Educação),  autorizo  não autorizo (assinalar com X) que o  
meu/minha educando/a \_\_\_\_\_ (nome  
da criança) participe no estudo acima referido e recolha de registos escritos e  
audiovisuais.

Data  
de Educação

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O/A Encarregado/a

\_\_\_\_\_

ANEXO E.  
Características das  
crianças participantes  
| ' ' | | ' ' |

Características das crianças participantes (set/2022)<sup>8</sup>

Nomes atribuídos	Idade	Apoios técnicos	Comorbilidades e Saúde	Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Competências comunicativas e linguísticas
ANA	5,6	Próteses Auditivas Retroauriculares bilaterais	Surdez mista bilateral de grau desconhecido. Síndrome de Turner. AGD	Universais: a)diferenciação pedag. b)acomodações curric d)promoção do comportam. Pró-social e)intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Comunica através da língua falada, da ação e expressão facial/corporal- Não comunica em LGP. Está a desenvolver o nível linguístico: faz repetições, verbaliza frases simples, canções e perguntas (2º ano na escola).
CATARINA	4,9	Implante coclear no ouvido direito  Prótese auditiva retroauricular no ouvido esquerdo	Surdez sensorineural de grau profundo bilateral  AGD	Universais: a)diferenciação pedag. b)acomodações curric d)promoção do comportam. Pró-social e)intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas	Comunica através da língua falada, da ação e expressão facial/corporal. Está a desenvolver o nível linguístico: faz repetições, verbaliza frases simples, canções e perguntas. Comunica através de LGP, demonstra interesse nesta aprendizagem, utiliza alguns gestos com iniciativa e divulga as suas aprendizagens a outros (2º ano na escola).

<sup>8</sup> Nomes fictícios

				c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	
<b>GONÇALO</b>	<b>5,1</b>	Próteses Auditivas Retroauriculares bilaterais	Surdez sensorineural bilateral de grau moderado a severo com componente de condução, de caráter permanente e de etiologia em estudo.  AGD	Universais: a)diferenciação pedag. b)acomodações curric d)promoção do comportam. Pró-social e)intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Comunica através da língua falada, da ação e expressão facial/corporal. Está a desenvolver o nível linguístico: faz repetições, verbaliza frases simples, canções e perguntas. Comunica através de LGP, demonstra interesse nesta aprendizagem, utiliza alguns gestos com iniciativa ( pais, tios paternos e o avô surdos). (1º ano na escola).

<b>GUILHERME</b>	<b>3,3</b>	Aguarda colocação de prótese auditiva retroauricular bilateral	surdez sensorineural grau moderado bilateral, de caráter permanente e de etiologia em estudo  AGD	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Comunica através de gestos naturais e sons (choro, riso e grito), expressa-se através da sua ação e expressão facial/corporal). Começa a verbalizar palavras simples, por repetição. Cumpre ordens simples.  Não comunica em LGP (1º ano na escola).
<b>HENRIQUE</b>	<b>3,10</b>	Próteses Auditivas Retroauriculares bilaterais	Surdez sensorineural de grau profundo bilateral.  AGD	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	LGP é a língua de comunicação familiar (pais surdos, irmã e avó ouvintes). Não comunica por LGP, nem com língua falada. Emite sons (choro, riso e grito); expressa-se através da sua ação e expressão facial/corporal; raramente dirige o olhar ao interlocutor (1º ano na escola).
<b>LARA</b>	<b>5,1</b>	Próteses Auditivas Retroauriculares bilaterais; óculos	Surdez neurosensorial de grau moderado a severo bilateral. Prematuridade. Hipotireoidismo congénito.	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social	Comunica através de gestos naturais, da sua ação e expressão facial/corporal. Está a desenvolver a LGP, imita gestos, mas não os realiza por iniciativa.

			Catarata. AVC hemorrágico. Fez Ostomia com encerramento. AGD	e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Raramente verbaliza palavras simples, quase inaudíveis. Responde a perguntas simples com expressão, sem oralidade. Cumpe ordens simples ((2º ano na escola).
<b>LEONEL</b>	3,2	Prót. Auditivas Retroauriculares bilaterais	Hipoacusia sensorineural bilateral de grau desconhecido. Displasia broncopulmonar. Epilepsia. Retinopatia de prematuridade. AGD	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Não apresenta intenção comunicativa. Emite sons (choro, riso e grito), expressa-se através da sua ação e expressão facial/corporal. Raramente dirige o olhar ao interlocutor. Cumpe ordens simples. Não tem língua oral, nem comunica em LGP  (1º ano na escola).
<b>MADALENA</b>	4,2	Prót. Auditivas Retroauriculares bilaterais  (aguarda implante coclear)	Surdez sensorineural de grau profundo bilateral.  AGD	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico  Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped.	Está a desenvolver o nível linguístico: faz repetições, verbaliza vocábulos simples, canções e perguntas. Comunica através de LGP, demonstra interesse nesta aprendizagem, utiliza alguns gestos com iniciativa  (1º ano na escola).

				d)antecipação e reforço das aprendizagens	
<b>MARA</b>	<b>5,7</b>	2 implantes cocleares	Surdez sensorineural de grau profundo bilateral (congénita com etiologia em estudo).	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Comunica através de gestos naturais, da sua ação e expressão facial/corporal. Está a desenvolver o nível linguístico: faz repetições, verbaliza vocábulos simples, canções e perguntas. Responde a perguntas simples Cumpr ordens simples Está a desenvolver a LGP, imita gestos e já realiza por iniciativa. (2º ano na escola).
<b>MARIANA</b>	<b>4,11</b>	Prót. Auditivas Retroauriculares bilaterais	Surdez sensorineural de grau moderado bilateral (congénita com etiologia desconhecida)	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Comunica através da língua falada, da ação e expressão facial/corporal. Está a desenvolver o nível linguístico: faz repetições, verbaliza frases simples, canções e perguntas. Comunica através de LGP, demonstra interesse nesta aprendizagem, utiliza alguns gestos com iniciativa (1º ano na escola).
<b>SARA</b>	<b>5,11</b>	Rejeição das Prót. Auditivas Retroauric	Surdez sensorineural de grau profundo bilateral	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric	Comunica através de gestos naturais e sons (choro e riso), expressa-se através da sua ação e

		ulares bilaterais (em avaliação)	Hidrocefalia obstrutiva com derivação ventrículo-peritoneal (dreno) Epilepsia sintomática Calcificações cerebrais Arteriopatia mineralizante de causa não esclarecida AGD	d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	expressão facial/corporal). Não comunica através de língua falada ou LGP (1º ano na escola).
<b>YARA</b>	<b>4,11</b>	2 implantes cocleares	Surdez sensorineural de grau profundo bilateral (congénita permanente). Prematura de 30 semanas. AGD	Universais: a)-diferenciação pedag. b)-acomodações curric d)-promoção do comportam. Pró-social e)-intervenção com foco acadêmico Seletivas: b)adapt. curric. não significativas c)apoio psicoped. d)antecipação e reforço das aprendizagens	Comunica preferencialmente através de LGP, demonstra interesse nesta aprendizagem e já utiliza alguns gestos com iniciativa. Emite sons (choro, riso e grito), expressa-se através da sua ação e expressão facial/corporal. (2º ano na escola).

ANEXO F.  
Características dos  
docentes participantes

| | ' ' | | ' '

Características dos docentes participantes<sup>9</sup>

Nomes atribuídos	Função	Tempo de serviço		Condição	Habilitações literárias
		Total	EREBAS		
MARIA	ER	40 anos	6 anos	Ouvinte	Complementos de Educação em Educação Pré-escolar
ROSA	ER	39	1.º ano	Ouvinte	Bacharelato em Educação Pré-escolar Licenciatura em Antropologia
LINO	EE	31	13 anos	Surdo (Próteses)	Mestrado em EE em Surdez e Problemas de Linguagem
PAULA	EE	18 anos	16 anos	Surda (Próteses)	Mestrado em EE

---

<sup>9</sup> Nomes fictícios

ANEXO G. Transcrições  
das entrevistas

| | ' ' | | ' '

## Entrevista a [REDACTED] - 13/02/2023- 15h15

Boa tarde, [REDACTED] em primeiro lugar vou te pedir para dizeres o teu nome, a tua idade, as habilitações literárias, a tua profissão...

L- O meu nome é [REDACTED], a minha formação de base é educador de infância, tenho a especialização em surdez e problemas de linguagem. Neste momento trabalho como professor de Educação Especial há cerca de 12 anos, já estou no meu tempo de serviço total 32 anos de serviço.

Sabes LGP?

L- Tenho conhecimentos de LGP, tirei o segundo nível de LGP na Associação Portuguesa de Surdos

### **I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

#### **a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar**

(OK está a gravar). Vamos começar a entrevista do princípio, [REDACTED]. Em primeiro lugar muito obrigada pela tua disponibilidade, esta entrevista tem... este estudo tem por tema o “Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e surdez de educação pré-escolar”. O objetivo geral é conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos e as estratégias pedagógicas que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento das competências comunicativas em crianças com PDI e surdez de educação pré-escolar. Como objetivos específicos é conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas nessas crianças; conhecer também a perceção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento de competências comunicativas nessas crianças; e identificar a perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo.

#### **b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões**

Muito obrigada pela tua disponibilidade, quero desde já informar de que esta entrevista contempla todos os processos de ética e de confidencialidade que estão em vigor

**c) Pedir autorização para gravar a entrevista**

e queria perguntar se tu dás autorização para que seja gravada.

**L-** Autorizo sim senhora, autorizo autorização esta gravação com o uso deste trabalho que está a ser desenvolvido.

## **II. Perceção dos profissionais sobre os contextos**

**a) Que contextos considera serem mais favoráveis, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

No âmbito da perceção dos profissionais sobre os contextos, gostaria de começar a perguntar que contextos é que tu consideras que sejam mais favoráveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?

**L-** Os contextos mais favoráveis nestas crianças são contextos em que se procura um trabalho muito visual, muito positivo que chama a atenção destas crianças. Principalmente a começar por conseguir... que elas tenham capacidade de focar o olhar em nós, nos objetos com as quais trabalhamos, com os quais arranjamos de maneira de chamar a atenção destas crianças.

**b) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da inclusão destas crianças, numa sala de Educação Pré-escolar, com crianças ouvintes?**

Na tua opinião quais é que são as vantagens e desvantagens de inclusão destas crianças numa sala de educação pré-escolar com crianças ouvintes?, vantagens e desvantagens...

**L-** As vantagens seria que elas teriam uma maior possibilidade de interagir com outras crianças; teriam mais crianças para interagir, mais crianças para estabelecer comunicação. As desvantagens é que numa sala de regular se calhar, e se calhar com toda a certeza, não teriam toda a atenção individual de que necessitam. São crianças que

precisam de uma atenção muito individual, de um para um e que os recursos humanos se calhar não são suficientes para que numa sala de regular, isso seja possível muito bem.

**c) Considera que as medidas (seletivas ou adicionais) preconizadas para estas crianças são as mais adequadas? Porquê?**

Muito bem! Consideras que as medidas (neste caso Universais e Seletivas) que foram disponibilizadas para estas crianças são as mais adequadas?

L- Essas crianças se calhar necessitam de outras medidas que não sejam só as Universais e as Seletivas. Algumas delas poderão precisar de medidas Adicionais, num futuro. Neste momento estamos a tentar que isso não seja feito já, já no pré-escolar, mas que se encontrem estratégias para iniciar, estabelecer comunicação muito muito “terra a terra” , muito “base a base” com estas crianças. São crianças que não têm ainda comunicação alguma, em que tentamos que tenham capacidade de focar o olhar e transmitir alguma necessidade básica, nem que seja de querer comer, de querer ir à casa de banho, de querer ir lavar as mãos, de quererem brincar.

Mas porque é que tu achas que que que elas mais tarde poderão vir a precisar das adicionais?

L- Poderão precisar de medidas adicionais, muito tendo em conta o Atraso de Desenvolvimento Global, muitas delas apresentam, o Atraso Intelectual, tudo isso associado à surdez, com comorbilidades que têm, não só a surdez mas outras necessidades educativas, outras problemáticas associadas.

**d) Que expectativas tem para o futuro escolar destas crianças?**

E que expectativas é que tu tens para o futuro escolar destas destes meninos?

L- Estas crianças se calhar vão... passam muito por um currículo funcional... um currículo mais funcional, em termos de profissão de ajudante de cozinha, muito por aí, talvez, ajudante... de jardinagem se calhar mesmo nesse sentido, coisas básicas, simples, que consigam realizar.

Coisas que já começam a fazer parte até das rotinas deles? Começam a ser trabalhadas, nesse sentido?

L- Começam a ser trabalhadas em termos de autonomia.

### **III. Perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas**

**a) Que estratégias utiliza na sua prática pedagógica, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Ao nível da perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas, que estratégias é que tu utilizas na tua prática pedagógica para promover o desenvolvimento das competências comunicativas nestas crianças?

**L-** As estratégias passam muito encontrar um foco de atenção, com recurso a materiais concretos existentes na sala ou construídos; material visual, material de vídeo que se encontre na Internet, fotografias, coisas concretas. Básico, do básico, do básico, como: imagens de vestuário, imagens de alimentos, instrumentos do dia a dia, que as crianças consigam compreender e dizer que querem aquilo, ou não.

**b) Quais as razões que a/o levam a optar por essas estratégias?**

Quais as razões que te levam a optar por essas estratégias?

**L-** A razão é que todo o tipo de instrumento, todo o tipo de material que consiga chegar à criança para que ela transmita que quer brincar com aquele com aquele objeto, ou, que quer aquela peça de comida, ou que quer aquela peça de roupa, tudo isso será útil. Não só para agora mas em termos futuros, da autonomia... quer uma luva, quer um cachecol, ou quer umas calças, quer as botas, quer os sapatos, tudo isso que seja trabalhado pode ser um veículo de comunicação.

**c) As estratégias indicadas são utilizadas apenas por si ou pela equipa pedagógica?**

As estratégias que tu indicaste são utilizadas apenas por ti ou por toda a equipa?

**L-** Estas estratégias são utilizadas por toda a equipa, pretende-se que sejam utilizados por toda a equipa, porque não sou o único profissional a trabalhar com estas crianças: há a educadora titular do grupo, há a professora de LGP, há a terapeuta da fala, todos esses todos esses técnicos são profissionais e estão em sintonia para trabalhar com as crianças, com estas crianças.

**d) Quais as atividades que melhor propiciam o desenvolvimento da comunicação nestas crianças?**

E quais as atividades que tu consideras serem mais propícias ao desenvolvimento da comunicação nestas crianças?

L- Neste momento essas são atividades muito em termos de jogo lúdico, jogo de interação de 1 para 1, brincadeira, muito em termos lúdicos, de interação a par, de 1 para 1, para focar a atenção da criança e daí avançar para tudo o resto.

**e) Que recursos utiliza em termos pedagógicos e linguísticos?**

Que recursos é que tu habitualmente utilizas em termos pedagógicos e também linguísticos?

L- Como já disse há bocado, todos os recursos audiovisuais, não só em termos tecnológicos do computador, mas também material concreto, objetos concretos do dia a dia da criança e com os quais a criança está tudo familiarizada e que conhece; desde a fruta que traz para comer a meio da manhã, como o sabonete que utiliza para lavar as mãos, como a peça de roupa que traz vestida, tudo isso é instrumento de ... recurso para ser usado e trabalhado com a criança.

**f) Quais as maiores dificuldades que sente para as implementar? Como as ultrapassa?**

Quais as maiores dificuldades que tu sentes para implementar estes recursos?

L- As maiores dificuldades é o haver falta de material construído pedagógico adequado a estas crianças, que não existe...que me leva a ter que muitas vezes a criar esse material de fotografar as crianças em ações concretas, ou como estarem a lavar as mãos, ou estarem na casa de banho, ou estarem a brincar numa das áreas da sala e tudo isso ser utilizado depois para estabelecer comunicação com as crianças, como recurso para a criança saber indicar o que é que quer fazer, para onde quer ir brincar, o que que é que quer realizar.

E assim ultrapassas essas mesmas dificuldades?

L- Eu penso que seja uma das estratégias para tentar ultrapassar estas dificuldades.

**g) Articula estratégias com outros técnicos? Se sim, quais e com que periodicidade?**

Articulas as estratégias com os outros técnicos?

L- Estas estratégias são transmitidas para todos os outros técnicos...Todo o material está disponível para o uso de todos os profissionais que trabalham com estas crianças.

E vocês costumam...

L- Este material é partilhado semanalmente e também temos as reuniões de articulação semanais onde falamos no que é que vai ser trabalhado, permite antecipar, permite pensar material que seja construído para chegar a esses temas que se pretendem trabalhar com as crianças ao longo da semana, ao longo do mês, diariamente.

#### **IV. Perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo**

**a) Como comunica com as crianças surdas?**

Em relação à perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das dos meninos em estudo, como é que comunicas com as crianças surdas?

L- Com as crianças surdas comunico através da LGP, são crianças que estão em aquisição da língua. Tendo conhecimentos da LGP, seja uma língua mais fácil de ser adquirida por elas, aquelas que têm capacidade de adquirir LGP; há outras crianças que não mostram interesse pela LGP e uma estratégia de comunicação total, todas as estratégias visuais, de de imagens, sequências de imagens,...e aquelas com capacidades auditivas, também com a oralidade.

**b) Que avaliação faz do nível comunicativo e linguístico de cada criança?**

**E das interações que elas têm com os adultos?**

**E com as outras crianças?**

E que avaliação é que tu fazes do nível comunicativo e linguístico de cada criança?

L- Esta é uma avaliação que é feita diariamente, verificando se a criança está a compreender aquilo que estamos a tentar transmitir, a tentar trabalhar com ela, o mais básico que seja, que depois é registado nos registos de avaliação periódicos e regulares que depois são transmitidos para os encarregados de educação em colaboração com todos os técnicos.

Nas reuniões semanais que vocês têm?

L- Nas reuniões semanais também.

E que avaliação é que fazes das interações que eles têm, nomeadamente com os adultos e com as outras crianças?

L- Estas crianças são crianças que estão muito dependentes dos adultos, e que têm pouca autonomia, que se sentem muito dependentes do adulto, e que... com pouca confiança para iniciar atividades e que muitas vezes precisam do apoio constante de um para um, que muitas vezes não sabem esperar a vez, querem ser o centro da atenção,... que vão começando a ter alguma interação a pares, outras não, outras ainda estão isoladas no seu mundo, no seu “eu”, no ego, e que precisam de criar autonomia, criar interação, criar estratégias de saber estar com os outros e brincar uns com os outros. Algumas ainda não realizam...

Portanto, são ainda crianças com muitas dificuldades na socialização?

L- Crianças com muitas dificuldades em termos de socialização.

**c) A que tipo de instrumentos recorre para avaliar a comunicação e a linguagem destas crianças? Avalia sozinha/o ou em equipa?**

A que tipo de instrumentos é que tu recorres para avaliar a comunicação e a linguagem destes meninos?

L- Os instrumentos é a observação direta, a observação direta das crianças no dia a dia, a interação comunicativa,... aquilo que verifico e que vou criando estratégias ou mudando de estratégia para conseguir desenvolver alguma forma de comunicação com elas.

Avalias sozinho ou...?

L- Esta avaliação nunca é feita sozinho, é uma avaliação conjunta com todos os outros técnicos e profissionais.

**d) Realiza diferentes tipos de avaliação? Em que momentos?**

E realizas diferentes tipos de avaliação ao longo do ano?

L- Esta avaliação é uma avaliação em termos de observação direta, permite-me criar um perfil da criança, saber o nível de comunicação da criança; depois há os registos de avaliação que elaborados em termos de equipa, que são realizados e transmitidos a todos os elementos, inclusive aos encarregados de educação.

Sim, fazes a observação inicial, diagnóstica, no início... fazes depois as avaliações ao longo do ano, as monitorizações do RTP,...

L- A avaliação do RTP, a avaliação das medidas, se estão a ser eficazes ou não...

**e) Na sua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências nestas crianças?**

Na tua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências destas crianças?

L- destas crianças tendo em conta toda a problemática que eles têm, não só a surdez, que eles têm outros problemas associados, outras comorbilidades, leva-me a crer que é o modelo Bimodal de língua gestual oral ou escrito, não é suficiente para estas crianças; muitas delas necessitam de uma comunicação alternativa adicional: um SPC, imagens, todo tipo de modelo que permita comunicar, será útil, será necessário. Depende de cada criança.

**f) Implementa ou gostaria de experimentar algum outro tipo de modelo pedagógico?**

Muito bem! Implementas ou gostarias de experimentar algum outro modelo pedagógico... com estes meninos?

L- Com estes meninos, com estes meninos seria importante implementar um modelo de comunicação alternativo complementar, que possa estabelecer uma

comunicação efetiva, com... de modo a que consigam transmitir sentimentos, expressar ideias, expressar necessidades, expressar vontades.

## **V. Encerramento da entrevista**

### **a) Indagar se quer acrescentar alguma opinião/informação.**

Muito bem. ■■■, há mais alguma questão que tu gostasses de ver aqui tratada?

L- Outra questão importante é o trabalho com as famílias. É um trabalho que é preciso e urgente fazer, porque não era só aqui que eles precisam desenvolver a comunicação, também em casa eles estão com a família e necessitam de comunicar, transmitir sentimentos, transmitir necessidades, expressar os seus sentimentos; e as famílias muitas vezes também se sentem um pouco abandonadas, um pouco isoladas, sem saber como comunicar, sem saber como como como agir com os seus filhos... muitas vezes parte pelo apontar, levar a criança a fazer pela criança e isso não cria autonomia não cria desenvolvimento na criança. E esse trabalho é importante que seja feito de modo a que os pais saibam o que está a ser feita na escola, o que está a ser trabalhado e que pode ser complementado e também trabalhado em casa.

### **b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração demonstradas.**

Muito bem! ■■■ muito obrigada resta-me dizer que isto é a segunda a segunda parte da entrevista e também a segunda tentativa de entrevista, porque a primeira infelizmente não ficou gravada, por isso, duplamente obrigada pela tua paciência e pela tua disponibilidade-

L- Obrigado eu.

-----  
**Entrevista a ■■■- 14/02/2023-15h30**

Olá, ■■■, boa tarde.

**M-** Olá Paula boa tarde.

Eu vou-te pedir para imprimir em primeiro lugar que me dizeres o teu nome, idade, profissão, habilitações literárias, tempo de serviço, essas coisas assim...se faz favor

**M-** pronto... [REDACTED], educadora de infância licenciada desde 2001 pela escola...deixa lá ver se eu me lembro... Instituto Piaget, fiz a licenciatura no Instituto Piaget e tenho 65 anos e 40 de carreira.

Boa! E aqui nesta EREBAS?

**M-** Aqui estou desde... 5 anos mais ou menos.

OK. Sabes LGP?

**M-** eh pá eu não sei bem LGP. Eu faço alguns movimentos, peça ajuda das colegas... faço alguns movimentos, consigo dizer algumas coisas poucas, não consigo manter uma conversação com um adulto e muitas vezes preciso de ajuda do adulto, de outro adulto com LGP, para comunicar com os miúdos.

E onde é que aprendeste?

**M-** Aqui na escola. Já tinha feito formações anteriores mas nunca...

Fizeste formações?

**M -** Fiz uma formação em 2007/2008 do Instituto Piaget e fiz uma formação antiga neste agrupamento, depois de estar a trabalhar com os miúdos, também 25 horas, mas é muito pouco.

## **I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

### **a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar**

Pois... olha em primeiro lugar quero agradecer a tua disponibilidade e dizer-te que este esta entrevista é para o estudo do Mestrado que que eu estou a fazer e que está no âmbito do “Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e surdez de educação pré-escolar”. Como objetivo geral deste estudo é conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos e as estratégias pedagógicas que consideram ser mais favoráveis ao desenvolvimento das competências comunicativas nestas crianças, portanto nos meninos com PDI e Surdez. Depois como objetivos específicos que esses então se vão enquadrar

nesta entrevista, é conhecer a percepção dos profissionais sobre quais os contextos que consideram ser mais favoráveis para o desenvolvimento destas competências comunicativas nestas crianças; conhecer a percepção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas que consideram mais favoráveis ao desenvolvimento destas competências comunicativas nestas crianças; e identificar a percepção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças que estão agora em estudo.

**b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões**

Pronto, posto isto, é apenas... quero apenas dizer-te que isto está tudo de acordo com as normas de ética que estão em vigor, a confidencialidade, o anonimato, é tudo apenas no âmbito deste projeto.

**c) Pedir autorização para gravar a entrevista**

e quero que me digas se dás autorização para eu gravar esta entrevista.

**M-** Está toda autorizada!

Muito obrigada!

## **II. Percepção dos profissionais sobre os contextos**

**a) Que contextos considera serem mais favoráveis, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Então em primeiro lugar de acordo com o bloco da percepção dos profissionais sobre os contextos, que contextos é que tu consideras mais favoráveis... para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?, quais os contextos que tu consideras mais favoráveis, aqui na escola, claro!

**M-** Eh pá, os miúdos têm de vivenciar tudo aquilo que fazem, sem... todas as aprendizagens têm de ser muito vivenciadas, se eu não as vivenciar, se estiverem todas muito contextualizadas, muito aferidas, eles não, elas não as interiorizam. E o que eles precisam muito é de interiorização de conceitos muito básicos, tão básicos como dentro e fora, o vai e o vem...e isso tem que ser tudo muito vivenciado, porque os nossos meninos quando vêm para a escola, são muito conotados como autistas, porque eles não têm vivências, os pais não sabem comunicar com eles, nem nós...nós não sabemos

comunicar com eles, nós aprendemos a comunicar com eles. Se formos mais devagar, consegue-se sempre. Porque eles estão centrados neles próprios, porque não têm vivências nenhuma. A contextualização das atividades, não sei se é isto que me estás a perguntar, mas tem de ser toda ela muito vivenciada, seja uma aprendizagem grande, ou uma aprendizagem mínima, seja o que for... todas elas têm que ser vivenciadas.

**b) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da inclusão destas crianças, numa sala de Educação Pré-escolar, com crianças ouvintes?**

Na tua opinião quais são as vantagens e desvantagens da inclusão destas crianças numa sala de pré-escolar, mas com crianças ouvintes? Porque eu quando me estava a referir ao contexto, também me estava a referir um bocadinho em relação aos contextos diferentes que há aqui na escola...

**M-** Pronto, voltando ao que disse, eles têm de vivenciar muito e o grupo for pequeno, é mais fácil dar-lhe essas vivências, é lógico; por outro lado se o grupo for grande e se houver um bom acompanhamento, mesmo que o grupo seja grande...tem que se continuar a ter acompanhamento individualizado e quase a tempo inteiro, porque eles não têm noções das coisas, não têm vivências para as coisas, e têm que ser fornecidas e não podem ser atirados para uma turma! Tem que ser... as coisas têm de ser muito graduais, é como se fosse a casa, estas salas pequenas é como se fosse a casa deles, podem começar por uma casa assim pequenina e depois serem logo... serem... irem para uma integração da sala normal. Porque eles precisam de um acompanhamento, mesmo integrados numa sala normal é pouco o acompanhamento da LGP, é pouco ou quase nulo, estou a falar da nossa escola, o acompanhamento em LGP é nulo em jardim de infância...agora é que temos aquele projeto, mas é muito reduzido...é só mesmo para não se estar em branco, completamente em branco e se eles quiserem um bom acompanhamento de LGP, era preferível, era bom. Esta sala podia ser (ou não) como um hall de entrada...

Essa é uma boa metáfora!

**c) Considera que as medidas (seletivas ou adicionais) preconizadas para estas crianças são as mais adequadas? Porquê?**

Tu consideras que as medidas, neste caso Universais e Seletivas que são as medidas que os os meninos destas salas têm, consideras que as medidas que foram adotadas, que foram estabelecidas para estes meninos, são as mais adequadas?

**M-** Olha eu nesse sentido não te vou responder muito, porque...eu agarro muito à vivência e deixo isso para os especialistas de Ensino Especial, portanto eu não vou pronunciar-me, porque eu acho que elas têm sido dada continuidade... pronto...

**d) Que expectativas tem para o futuro escolar destas crianças?**

Certo, certo... e que expectativas é que tu tens para o futuro escolar destas destes meninos, como é que achas que vai ser o futuro deles a nível escolar?

**M-** É assim nós aqui temos muitas patologias, muita comorbilidade associada à surdez. Os meninos surdos que eu aqui tenho, acho que sim, todos vão conseguir e vão progredindo e todos vão fazer aprendizagens integrados; muito gratos, mesmo os meninos com mais dificuldade... a [REDACTED], ela vai conseguir, ela já está a comunicar, essas coisas levam tempo, ela já está a comunicar bem, já quer falar muito, já pronuncia palavras por até ser menina, para o ano para ou para o outro vai ser integrada; as comorbilidades, pois que são casos diferentes, são surdos mas têm outras coisas por trás, atrasos de desenvolvimento...

Sim...que limitam a comunicação...

**M-** Limitam o pensamento.

### **III. Perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas**

**a) Que estratégias utiliza na sua prática pedagógica, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Ao nível das estratégias pedagógicas que estratégias é que tu utilizas na tua prática, para promover o desenvolvimento sobretudo das competências comunicativas?

**M-** Falo muito, falo muito, falo... isso às vezes esqueço-me e não falo porque a sala é de surdos e sinto-me a falar um bocado a “falar para o boneco”, mas depois já que não eles precisam é de ouvir, e toca de falar e canto e falo e canto e digo disparates e eles já já percebem alguns disparates... é numa de mandar, mandar muito, “vai fazer”, “vai mandar”, pronto tentei ir assim. É muita vivenciação das coisas.

Quando dizes que falas, falas oralmente ou gestualmente?

**M-** Eu falo oralmente, acompanho com alguns movimentos, não os mais corretos... tem casos em que os miúdos já me repreendem! Já me ensinam hoje, porque sou um bocado atrapalhada!

**b) Quais as razões que a/o levam a optar por essas estratégias?**

Quais é que são as razões que te levam a optar por essas estratégias?

**M-** Eh pá é ver mais resultados...há miúdos que não serve de nada a gente estar a falar, tem de ser mesmo a tocar. Isto tem que estar a tocar, mas pronto já conheço os miúdos, já vejo com quem posso falar e com quem não posso, pois às vezes abstraio- me e falo mais...mais isso são contingências... mas a gente cai na real e ...

Tu falas para todos?

**M-** Eu falo para todos.

E usas muito o toque?

**M-** Uso muito o toque.

A parte afetiva?

**M-** Tento o mais possível porque eles são miúdos carentes, em todos os sentidos. Às vezes é preciso ser ríspida, também dou um berro, mas eles são surdos! E uso muito a técnica do som: bater na mesa, bater nos ombros, instrumentos musicais, batimentos de tempo, o tempo é tão importante para eles! Ritmo é muito difícil, mas batimento de tempo, ritmo com três batimentos (não consigo mais), mas o tempo faz, rodas, canções, é comunicação... a resposta não se se fugi à pergunta...

Não, não, não, estiveste muito bem!

**c) As estratégias indicadas são utilizadas apenas por si ou pela equipa pedagógica?**

As estratégias que tu disseste agora são usadas apenas por ti ou por toda a equipa?

**M-** São usadas mais por mim, até porque as outras são surdos...

Os outros quem?

**M-** A professora de LGP, a ■■■ assistente operacional é uma pessoa mais reservada, às vezes temos dificuldade de comunicação com o adulto, e o professor Luís é muito direcionado para as concretizações práticas das atividades.

Aliás nesta sala a equipa pedagógica, são mesmo... és tu e outros 3 elementos e só tu é que és ouvinte, os outros elementos são surdos

**M-** Eu e a educadora que me está a substituir...

Certo!

**d) Quais as atividades que melhor propiciam o desenvolvimento da comunicação nestas crianças?**

Quais são as atividades que que melhor propiciam no teu entender o desenvolvimento da comunicação nestes meninos? São essas que acabaste de referir?

**M-** Sim, aquele jogo do “dá”, do “toma”, e do “vamos passear”, imitação; já consigo fazer dramatizações com eles, contar pequenas histórias e fazer uma dramatização,...tudo o que seja vivência.

Para eles é muito importante vivenciarem... para interiorizarem aquilo que...

**M-** que se diz.

**e) Que recursos utiliza em termos pedagógicos e linguísticos?**

E que recursos em termos pedagógicos e linguísticos é que tu mais costumavas utilizar?

**M-** Temos o computador, temos o data show, (eu acho que é isso que se chama), às vezes ponho música mas os surdos não gostam muito de música, dizem que incomoda o ruído. Utilizo muito a fotografia, muita imagem, os surdos têm muito material desse tipo, eu não me preocupo muito com material, porque é só dizer e eles têm. Também tenho muitos anos de prática e eu acomodei-me um bocado nesse sentido, material próprio não tenho muito, mas há muito material na sala. Mais o quê?

**f) Quais as maiores dificuldades que sentes para as implementar? Como as ultrapassa?**

E que maiores dificuldades é que tu sentes para implementar esses recursos?

**M-** As comorbilidades perturbam um bocado o grupo, as crianças com algumas dificuldades específicas. Não tenho grande dificuldade em utilizar pronto, tirando essas situações que desde que haja um acompanhamento mais individualizado dessas crianças, não tenho, não sinto muita dificuldade em utilizar. Vou por experimentação, às vezes não resulta tanto, depois no dia a seguir faço novamente e as coisas resultam melhor, depois começo a ver resultados ou não e retiro ou ponho essas coisas.

Porquê, qual é a grande diferença nessas crianças?

**M-** Esses miúdos não conseguem estar com atenção, para esses temos que ter uma estratégia diferente, mas por outro lado é importante sentá-los no tapete e estarem um bocadinho com o grupo, mesmo que não estejam o tempo todo. É importante eles estarem por causa das regras, manter um bocadinho de regras é importante.

E para os meninos surdos se calhar também é uma valorização...

**M-** As regras que eles não têm casa e são coitadinhos... a gente fazem-lhe as coisas todas! Uma das estratégias que eu tenho é a de não fazer tudo, não os deixar fazer tudo o que eles querem. Não proibir do que eles querem, e obrigá-los a serem eles a ir buscar materiais, a fazer as coisas, a ir lavar as mãos. Porque alguns até precisam que os ajude a lavar mãos.

Desenvolver ao máximo a autonomia...

**M-** A competência da autonomia.

**g) Articula estratégias com outros técnicos? Se sim, quais e com que periodicidade?**

Tu articulas as estratégias com os outros técnicos?

**M-** Quer dizer eu articular, articulo... se está bem articulado ou não...(não vou dizer). Sim, fazemos reuniões de articulação, combinamos o trabalho para a semana seguinte, mais ou menos está... entretanto a professora de língua gestual está sempre em paralelo comigo, eu faço... pergunto coisas que eu não conheça, pergunto e com a auxiliar a mesma coisa, há sempre articulação na sala. E a organização dos trabalhos também em é articulada.

## **IV. Percepção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo**

### **a) Como comunica com as crianças surdas?**

Em relação às interações comunicativas e o nível linguístico dos meninos em estudo como é que tu comunicas com as crianças surdas? Já respondeste um bocadinho a isto há bocado...

**M-** Eu falo oralmente, acompanho a oralidade com alguns movimentos, tenho a auxiliar e a professora de língua gestual prontas para... às vezes delego nelas, às vezes delego tudo nela..."agora fazes tu, fazes isto, isto e isto" e ela faz. eu vou fazendo e qualquer palavra que eu não saiba, qualquer, elas ajudam e comunico sempre, utilizo sempre mais a oralidade, mas também acompanhada com movimentos, com gesto com LGP; ou outras vezes mímica, também se utiliza mímica, a gente não sabe e os miúdos chegam lá.

### **b) Que avaliação faz do nível comunicativo e linguístico de cada criança?**

#### **E das interações que elas têm com os adultos?**

#### **E com as outras crianças?**

E que avaliação é que tu fazes do nível comunicativo da e linguístico dos meninos? Como é que tu avalias o nível de comunicação deles?

**M-** É assim, a professora de LGP faz a avaliação em LGP. Como é que eu avalio? Pela observação, se ele atingiu os objetivos ou não, pela forma de comunicar, pelo feedback que tenha às vezes dos pais,... em comunicação, se é comunicação, se é igual em casa ou não, é tudo junto.

Certo. E em relação às interações que eles têm com adultos e já agora também com os outros meninos, que avaliação é que tu fazes? Tu sentes que eles têm...

**M-** Como é que avalio?

Sim. Eles interagem com os adultos, interagem com os outros meninos?

**M-** Até tenho 2 grupos distintos: há um grupo que interage entre eles, entre eles e adultos, entre eles e os meninos das outras salas; tenho outros meninos que não conseguem qualquer tipo de interação... não é bem assim: interagem um bocadinho com o adulto; com os colegas, há sempre interação, ...com os colegas temos meninos que não

interagem com os colegas, começaram agora porque os incentivo muito a ir ... por exemplo eles estão na rua, eu não vou buscá-los, peço a alguém para os ir buscar, um colega maior, ou no comboio...(ultimamente não tem acontecido mas vou tentar que aconteça novamente) que os mais velhos e os que têm mais capacidade, ajudem os mais novos que têm menos capacidade para pronto, para haver interação entre eles.

Boa estratégia! Então queres dizer que eles ainda são muito egocêntricos, uma parte desses meninos?

**M-** Todos, todos.

Com algumas dificuldades ainda na socialização?

**M-** Uns mais, outros menos, mas sim mas são todos egocêntricos.

**c) A que tipo de instrumentos recorre para avaliar a comunicação e a linguagem destas crianças? Avalia sozinha/o ou em equipa?**

E a que tipo de instrumentos é que tu recorres para avaliar a comunicação e a linguagem, algum instrumento em especial ou deixas isso para as terapeutas?

**M** -Eu não tenho instrumentos para avaliar a linguagem...vou dando conteúdos e os conteúdos vão sendo adquiridos ou não. Pela observação...Tenho quadros, pois tenho quadros, tenho desenhos, (tenho mais o quê?,) mas é mais observação... mas há quadros, há o quadro do tempo, das tarefas, pronto, quadro de atividades, quadro dos presentes, há muitos quadros. E depois eles escrevem os nomes... agora já estou a pedir (já tenho estado a pedir à ■■■ mas ela ainda não fez) o nome deles em LGP, também é importante para eles conhecerem outra forma de letras, das letras... e acho que é isso.

**d) Realiza diferentes tipos de avaliação? Em que momentos?**

É isso, é isso! Tu realizas diferentes tipos de avaliação ao longo do ano? Em que momentos? No início fazes a avaliação diagnóstica avaliação diagnóstica...

**M-** A avaliação diagnóstica, intercalar e semestral.

**e) Na sua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências nestas crianças?**

Ok. E na tua opinião o modelo bimodal favorece estas competências destes meninos ou achas que seria melhor outro modelo?

**M-** Não, para estes não vejo...vejo mais dificuldade a nível de situação parental, por causa das interrupções, do que propriamente na avaliação; na avaliação não vejo nem vantagens nem desvantagens.

Por causa das interrupções?

**M-** Das interrupções...a gestão parental, como não está tudo uniformizado, a gestão parental às vezes é complicada e eu vejo mais nesse sentido... mas pronto como todas as mudanças, são complicadas.

**f) Implementa ou gostaria de experimentar algum outro tipo de modelo pedagógico?**

Implementas ou gostarias de implementar algum outro tipo de modelo?

**M-** Para avaliação?

Não, modelo pedagógico.

**M-** Eh pá, eu não posso dizer que não gostasse, gostaria.

E qual seria?

**M-** Não sei...

Mas tens uma ideia?

**M-** Mas seria recetiva, seria recetiva, não sei... eu estou com estes miúdos há pouco tempo, pronto não há assim (acho que ainda interrompi um ano de atestado médico)... mas se houvesse incentivo exterior, eu acho que era muito recetiva a isso.

Experimentar outro modelo?

**M-** Experimentar outros modelos pedagógicos, sim. Agora ficar outro não pergutes qual...

Certo, estavas aberta a experimentar...

**M-** Sim.

**V. Encerramento da entrevista**

**a) Indagar se quer acrescentar alguma opinião/informação.**

Olha [REDACTED] resta-me apenas agradecer e perguntar se se achas que falta perguntar alguma coisa, se queres ver mais alguma coisa aqui tratada, se gostarias que tivesse perguntado mais alguma coisa?

**M-** Não, acho que está tudo. Quer dizer foi as coisas foram ditas assim muito soltinhas e pronto, agora tens ...

Tu foste clarinha, curta e concisa. Sim, sim, foi muito bem.

**b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração demonstradas.**

Muito bem... olha muito obrigado!

**M-** Nada, quando precisares estou disponível.

-----  
-----

**Entrevista a [REDACTED]-16/02/2023-15h30**

[REDACTED] muito boa tarde, gostava por te perguntar o nome, a idade, profissão, habilitações literárias.

**R-** [REDACTED] (é preciso nome completo?), 61 anos, educadora de infância com o curso de educadora de infância numa escola média (do outro tempo) e com uma licenciatura em antropologia cultural.

Quanto tempo de serviço tens em Educação de Infância?

**R-** Este é o 40<sup>a</sup> ano, Sim, mas estive ali uns meses noutra nível de ensino...

E em EREBAS?

**R-** Um semestre.

Muito bem, sabes LGP?

**R-** Não.

Não tiveste nenhuma formação? Muito bem.

**I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

**a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar**

Olha, em primeiro lugar muito obrigada pela tua disponibilidade. Esta entrevista insere-se no âmbito do meu mestrado em Educação Especial e que tem como título o “Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e surdez de educação pré-escolar”. O objetivo geral é conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos e as estratégias pedagógicas que consideram serem mais favoráveis ao desenvolvimento das competências comunicativas nestes meninos. Os objetivos específicos e que têm a ver com esta entrevista, são conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos que consideram mais favoráveis ao desenvolvimento das competências comunicativas; qual a perceção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas que consideram mais favoráveis para o desenvolvimento destas competências nestes meninos; e identificar a perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças que estão agora em estudo.

**b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões**

**c) Pedir autorização para gravar a entrevista**

Queria dizer-te que isto está tudo dentro das normas em vigor da ética, da confidencialidade, do anonimato e queria começar por antes de mais pedir autorização para gravar esta entrevista.

**R- Ok!**

## **II. Perceção dos profissionais sobre os contextos**

**a) Que contextos considera serem mais favoráveis, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Muito bem, então posto isto, em relação à perceção dos profissionais sobre os contextos, que contextos é que tu consideras serem mais favoráveis, (portanto ao nível aqui da escola) para promover o desenvolvimento das competências comunicativas nestes meninos? Quais os contextos?

**R- Como assim?**

Então, aqui na escola temos por exemplo, os contextos onde o teu grupo está inserido, temos o contexto das outras salas de jardim de infância...

**R-** Estás a perguntar em termos da integração ou numa sala de regular, ou numa sala exclusivamente de surdos, é isso? Qual é que é mais favorável?

Sim, isso são que por exemplo dois dos contextos que há cá na escola, sim.

**R-** É assim, depende da criança, não é? Há crianças que não sabem comunicar de maneira nenhuma, e que estão no início da interação com o mundo e que precisam mesmo de uma sala exclusiva de surdos; as crianças que já têm competências comunicativas, nomeadamente em língua oral, beneficiam da integração desde que lhes seja facultada a possibilidade de manter as duas linguagens: a oral e a gestual.

**b) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da inclusão destas crianças, numa sala de Educação Pré-escolar, com crianças ouvintes?**

Muito bem e na tua opinião, quais é que são as vantagens e desvantagens também da inclusão desses meninos numa sala de regular do jardim de infância, de pré-escolar?

**R-** Um grupo de crianças surdas no regular?

Sim, as vantagens e as desvantagens.

**R-** É assim, eu nunca estive numa situação de estar só com a integração de crianças surdas, só com integração de outras crianças, com outras necessidades. No caso das crianças surdas que eu tenho agora, apenas surdas, eu penso que há crianças com muita competência linguística, que beneficiariam do regular, se já têm muita competência linguística, para não ficarem submersas na comunicação dos outros sem terem a possibilidade de se expressar; penso que é um risco, que tem de ser um risco calculado. A criança tem de ter já...conhecimentos para comunicar o suficiente e desenvolver a comunicação com o apoio dos outros e sobretudo com o exemplo dos outros, mas se não tiver uma competência linguística já razoável, é capaz de ficar submersa pelo ruído de fundo; e “ruído de fundo” mesmo nos 2 sentidos, mesmo ruído e, portanto, a mistura das estimulações sonoras e linguísticas e então a criança pode não desenvolver substancialmente. Penso que as crianças beneficiam das aprendizagens que fazem com os seus pares em todos os domínios, em todas as áreas de competência. Porque o “caldo cultural” em que elas se inserem, contribui para uma estimulação integrada; enquanto que o adulto é mais específico a puxar, estimular individualmente. Mas a sociedade que a

envolve fazer uma estimulação integrada, o que eu costumo chamar o “caldinho cultural” e interessa muito, desde que já esteja preparada para lá estar.

**c) Considera que as medidas (seletivas ou adicionais) preconizadas para estas crianças são as mais adequadas? Porquê?**

Muito bem. Tu consideras a que as medidas... neste caso eles têm RTP, os meninos que estão todos contigo, têm todos RTP?

**R-** Ou têm, ou vão ter...

Sim. E têm medidas Universais e Seletivas?

**R-** Certo.

E tu achas que as medidas, que essas medidas que foram propostas para esses meninos são as mais adequadas?

**R-** É assim, para já, para já parecem ser; mas as crianças muito pequenas ainda não têm, ainda não apresentam muito facilmente o nível de competências de que são capazes. Deixa-me expressar de uma maneira melhor: é assim, é difícil quando a criança não comunica nada, ou comunica muitíssimo pouco, saber quais são as medidas que vão resultar melhor; portanto, põe-se um conjunto de medidas que normalmente resultam e depois vê-se quais são as que resultam para uma criança, não resultam tanto para outra e vai-se selecionando. Porque isto é mesmo o início da carreira delas, não é? portanto é muito difícil dizer quais foram as melhores; vai-se vendo quais são as melhores, à medida que se for avaliando. Daqui a um ano ou 2, já é possível ver o que é que está a favorecer e o que é que não é substancialmente importante no desenvolvimento e selecionar. Mas por agora, as medidas Seletivas são as que se presume que sejam melhores.

Ainda estão muito no início do processo?

**R-** No início. Porque há crianças que entraram este ano, há crianças que estão cá do ano passado mas mal começaram a adaptar-se no ano passado e portanto isto é o início de tudo.

Certo.

**d) Que expectativas tem para o futuro escolar destas crianças?**

Que expectativas é que tu tens para o futuro escolar destes meninos, como é que tu estás a ver o processo educativo, o processo escolar destes meninos?

**R-** Felizmente todas estas crianças estão a fazer aprendizagens e portanto (não tenho uma bolinha de cristal), mas todos eles todos vão aprender coisas. Agora é muito cedo para prever, para imaginar qual será o percurso escolar deles... é assim, as crianças que têm mais competências intelectuais, poderão com os devidos apoios vir a ter uma escolaridade completa... e completa estamos a falar da escolaridade obrigatória, dos 12 anos e eventualmente mais. Mas há crianças que hoje ainda nós não sabemos se as dificuldades delas em corresponder ao que é pedido se estão só a nível da comunicação, ou se há défice nas suas competências intelectuais, que impeçam as aquisições. Nomeadamente, há crianças que têm esses Síndromes, há outras que tiveram lesões no nascimento, parto, ou no período neonatal, portanto há crianças que podem ter ficado ou não com determinadas paralisias, maiores ou menores, cuja extensão nós ainda desconhecemos.

Pois claro...

### **III. Perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas**

**a) Que estratégias utiliza na sua prática pedagógica, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Em relação à perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas, que estratégias é que tu utilizas na tua prática para promover o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas, em específico?

**R-** Das crianças?

Das crianças.

**R-** Das crianças, eu especialmente, com as crianças não comunico por língua gestual, eu comunico com elas em língua oral, em língua em língua portuguesa e por gestos incipientes, não é? Eu tento dirigir-me a cada uma individualmente, depois de ter dirigido ao grupo, para ver se perceberam aquilo que é preciso; eu tento que eles vejam a minha cara, os meus lábios mexer para que percecionem as palavras, mesmo que não estejam a ouvir, mas como a maior parte deles ouve, eu tento articular algumas palavras-chave em cada processo de comunicação, articular bem, tento que eles repitam para ver

se interiorizaram. Isto, as crianças que já estão a conseguir dizer palavras; quanto aos que não ouvem e que não conseguem dizer palavras, ou que ouvem muito residualmente, eu tento falar com eles em português, ajudar com gestos simples e depois ver se eles perceberam o que é que é para fazer e depois se eles não tiverem percebido, eu vou explicando melhor, mas eu tento às vezes experimentar a não a não fazer muitos gestos, para ver se eles desenvolvem a percepção da comunicação da linguagem oral, porque mesmo que não consigam falar, como todos eles têm alguma audição, ver se começam a reconhecer algumas palavras chave nas interações diárias, porque às vezes nós não sabemos se eles estão a perceber, ou se estão a ir atrás da corrente, não é? porque quando são rotinas eles tendem a se vêm fazer vão atrás; quando não são rotinas mas um está a fazer, eles tendem a fazer pela imitação e às vezes eu até me forço a ficar com as mãos quietas, para ver se digo alguma coisa e se produz efeitos, tentando ponderadamente ir aferindo se a criança está a entender a linguagem oral, mesmo que seja só pelo movimento da boca, ou com um som residual, ou se está só a fazer a imitação. Às vezes eu até peço à assistente para não ajudar tanto, para ver se se eles vão lá.

**b) Quais as razões que a/o levam a optar por essas estratégias?**

E porque é que achas, quais são as razões que te levam a optar por essas estratégias? Achas que são essas a melhor forma para eles começarem a desenvolver a linguagem?

**R-** Eu não tenho especialização em Educação Especial, em educação de surdos, em língua gestual. Eu tenho formação para educação de infância e uma experiência muito alargada de trabalho com crianças, nomeadamente com crianças com necessidades especiais em integração. Portanto, eu trabalho muito pelo exemplo, pela insistência, pela valorização dos esforços dos resultados obtidos, pela tentativa de ver se com a repetição eles adquirirem as competências dos comportamentos. Neste caso muito especialmente, é difícil eu aferir as minhas estratégias porque eu não tenho bagagem atrás especificamente nesta deficiência, não é? de modo que eu vou tentando, basicamente vou vendo o que é que produz melhor efeito e o que é que não produz com cada uma das crianças; mas eu sei que isto é válido para qualquer criança, quer dizer que se nós não insistimos, se nós não exigirmos, se nós não pusermos a cada dia um pouco mais de dificuldade a cada momento, já se sabe que as crianças não avançam e portanto quando às vezes eu tento não ajudar tanto, ou peço para não ajudar tanto, é para ver se já se pode avançar um pouco mais, não é?

Vais aumentando o grau de exigência...

**R-** É. A gente anda ali para frente e para trás a ver... por exemplo, há um menino que não responde pelo nome, pelo nome oral, mas tem um bocadinho de audição. Eu não o aborreço todos os dias com isso, mas de vez em quando, sem ele estar a olhar para mim, sem eu estar na frente dele, eu vou chamando pelo nome a ver se ele reage, se ele não reage é só pelo toque. Portanto é uma tentativa repetida a ver se lá chegamos, não é? para trás e para a frente, para ver se um dia já estamos mais à frente.

**c) As estratégias indicadas são utilizadas apenas por si ou pela equipa pedagógica?**

E as estratégias que tu indicaste são utilizadas apenas por ti ou por toda a equipa pedagógica?

**R-** É assim, a equipa pedagógica, a minha colega Paula está lá quando eu não estou lá, portanto, não faço ideia. As outras pessoas que trabalham com as crianças sabem língua gestual, o que é uma mais-valia, mas nem sempre. Porque a educadora do Especial e a professora de língua gestual sabem língua gestual e até dominam mal a língua oral, portanto falam predominantemente em língua gestual, o que é ótimo, mas não para a comunicação em língua portuguesa, portanto, para duplicar o acesso à comunicação, para duplicar o acesso à informação, para ter o acesso às duas línguas, se possível, é preciso que haja modelos de linguagem oral. A nossa assistente já sabia um bocadinho de linguagem gestual e aprende com facilidade e está sempre a querer ajudar e facilitar a vida das crianças...o que é bom e é mau, porque eles precisam de modelos de língua oral, pelo menos, quer dizer, pelo menos não, todos precisam; os que têm a capacidade de desenvolver a linguagem oral precisam que se lhes fale nessa língua, e que se apresente modelos para eles copiarem, para eles seguirem...pelo que eu tenho interagido com elas e pela avaliação conjunta que fazemos das crianças. Mas mesmo as crianças que estão a ter muita dificuldade em adquirir linguagem oral, elas estão inseridas numa sociedade com linguagem oral e nunca se pode excluir a hipótese de eles precisarem de interagir com ouvintes, com falantes de linguagem portuguesa e de terem que ter alguma capacidade de comunicação e de compreensão. Mesmo que não falem, mesmo que não dominem por completo, não é? há coisas em que eles ganham vantagens para o futuro: estamos a falar um bocadinho das aprendizagens para o futuro, eles têm toda a vantagem de conhecer alguma coisa da língua portuguesa, porque não vão ter sempre o tradutor por perto, eles precisam de ir a uma loja, ou a uma repartição, ou num meio de transporte e

precisam de entenderem minimamente. É como se nós formos para um país distante em que falam uma linguagem qualquer que nós não dominamos, vamos ter que aprender algumas coisas para nos entendermos e podermos entender. Eu penso que é isso... que eles que ainda estão numa tenra idade, é mais fácil aprender em criança do que aprender em mais velha, para ter alguma perceção de como vive o resto do mundo, de como comunica o resto do mundo.

Certo.

**d) Quais as atividades que melhor propiciam o desenvolvimento da comunicação nestas crianças?**

Quais as atividades que tu achas que melhor propiciam o desenvolvimento dessa comunicação?

**R-** Da comunicação em geral ou da comunicação em língua portuguesa?

Em geral, em língua portuguesa...

**R-** É assim, essa comunicação para benefício das crianças numa futura integração na sociedade... é nesse tipo de comunicação que eu acho que os colegas dos grupos regulares/ouvintes são uma mais-valia por excelência. Nós trabalhamos com crianças de outros países de outras línguas, ou com crianças com dificuldades de aquisição da linguagem, sabemos que às vezes não falam connosco, adultos; as crianças têm dificuldade em interagir connosco e quando nós damos conta eles estão a brincar no recreio ou nos cantinhos das áreas do faz de conta e estão a falar com os outros. Os outros falam com eles e eles vão retribuindo essa estimulação, portanto a interação com os outros é uma mais-valia da integração, quanto mais não seja nos recreios. A companhia dos pares é uma mais-valia por excelência e depois em relação ao trabalho na sala, ao trabalho de grupo, é toda a duplicação da linguagem em relação às atividades que se fazem. Idealmente, todas as atividades deviam ser propostas e exploradas pelas duas línguas.

**e) Que recursos utiliza em termos pedagógicos e linguísticos?**

Que recursos é que tu utilizas em termos pedagógicos e linguísticos, na sala?

**R-** Imagens, há um suporte muito grande feito para a linguagem, quer numa língua, quer noutra, que não é tão presente nas salas de educação regular, não é? Portanto, livros, PowerPoint, histórias digitais, revistas, cartões, jogos com imagens, tudo o que tenha imagem. Eu acho que é o fundamental para estabelecer a comunicação, porque

quando nós não nos conseguimos fazer entender, vamos buscar imagens, vamos procurar à internet no momento.

A parte visual?

R- A parte visual.

**f) Quais as maiores dificuldades que sente para as implementar? Como as ultrapassa?**

E quais é que são as maiores dificuldades que sentes para as implementar esses recursos? Sentes alguma dificuldade?

R- Sinto dificuldades em todo o momento. Nós por exemplo, se queremos procurar uma imagem na internet, temos que ficar 15 minutos à espera que o computador abra!

Os recursos tecnológicos...

R- Pois, é assim, às vezes as coisas surgem: como qualquer educadora que tem uma coisa preparada para o dia, mas depois chega o dia e o trabalho encaminha-se para outra coisa, não é? também nos acontece com os grupos de surdos. E às vezes “ah, tinha lá em casa uma coisa tão jeitosa para isto!”, não era isso que estava à espera. Às vezes temos aquela dificuldade de não ter o que queríamos à mão, não é? Não tenho assim nenhuma resposta específica.

Tu quando sentes alguma dificuldade, normalmente como é que a ultrapassas? Optas por outra estratégia, recorres a alguém?

R- É assim, se puder optar por outra estratégia, sei lá, aí não tenho aqui o recurso digital, mas tenho outro, a gente orienta-se; se estou com muita dificuldade em comunicar com a criança, por exemplo, quer qualquer coisa e eu não sei o que é que ela quer, eu peço ajuda de alguém que sabe da língua gestual a ver se consegue comunicar com ela. Às vezes a criança não consegue expressar-se em língua portuguesa ou em gestos, mas consegue expressar em língua gestual umas palavras-chave e eu preciso mais desse feedback das crianças através da língua gestual do que aquilo que eu tenho, não é?

**g) Articula estratégias com outros técnicos? Se sim, quais e com que periodicidade?**

(Esta questão não foi colocada por ter sido respondida em questões anteriores)

#### **IV. Perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo**

##### **a) Como comunica com as crianças surdas?**

Relativamente à perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico destes meninos, como é que comunicas com as crianças surdas? Já disseste à bocado que não sabes língua gestual...

**R-** Comunico em língua portuguesa oral e comunico por gestos. Mas tenho algumas palavras em língua gestual já adquiridas e depois eles corrigem os gestos, porque eu não sou muito jeitosa para isso...mas pronto, algumas palavras em língua gestual já vou fazendo.

##### **b) Que avaliação faz do nível comunicativo e linguístico de cada criança?**

Que avaliação é que tu fazes do nível comunicativo destes meninos? Como é que avalias se sabem, se não sabem, a parte oral, a parte da língua gestual?

**R-** Desculpa, não percebo o que queres dizer...

Como é que tu, que avaliação é que tu fazes do nível comunicativo de cada um destes meninos?

**R-** Queres que eu te diga a avaliação que eu pus no INOVAR, é?

Não, não quero que me digas a avaliação do INOVAR. Mas cada um destes meninos tem a parte comunicativa e linguística e tu no teu dia a dia, como é que avalias isso?

**R-** Como é que eu avalio? Pela facilidade com que eles correspondem àquilo que nós estamos a tentar fazer com eles, não é? Há quem entenda muito bem a nossa comunicação e consiga retribuir comunicando razoavelmente, há quem entenda muito e entenda muito pouco; e quem entende muito pouco, também comunica muito pouco, claro.

##### **E das interações que elas têm com os adultos?**

##### **E com as outras crianças?**

E em relação às interações que eles desenvolvem com os adultos e também com os pares, que avaliação é que tu fazes? Eles têm interações com os adultos, têm interações com os pares?

**R-** Têm interações com os adultos.

E com os pares?

**R-** Com os pares.

Mas sentes que têm dificuldade, não têm dificuldade, estão a desenvolver?

**R-** É assim, eles têm interação com os adultos e com os pares, mas é uma interação que não tem comparação com a interação das crianças ouvintes na mesma faixa etária, não é? Estamos noutra planeta, nem é noutra país, é noutra planeta! A interação que eles têm uns com os outros baseada na imitação (estão a jogar na casinha das bonecas estão a brincar, a jogar o faz de conta e vão-se imitando uns aos outros,) é bastante expressiva; mas se eles querem dizer uma coisa uns aos outros, em que têm dificuldades que vão do médio ao muito, às vezes é difícil regular essas interações quando essas interações se tornam frustrantes e eles se zangam e eles brigam, porque eles não entendem o que uns e outros querem por vezes, não é? e isso foi muito expressivo no início do ano letivo, não é? mas foi sendo um bocadinho suavizado, mas eles têm dificuldade em se entender entre eles. Para se expressar, para interagirem com os adultos, é como digo, há crianças que comunicam razoavelmente. Hoje todos vieram vestidos de fantasia e vieram-nos contar de que é que vinham e há os que não contam absolutamente nada ou tentam fazer um gesto a dizer que vêm diferentes, mas não sabem expressar mais. Portanto há um nível de comunicação muito aquém do desejável em algumas crianças.

Mas mesmo aqueles que não têm comunicação nem oral nem gestual, ou pouca de uma ou de outra, tu sentes que eles comunicam com os adultos de alguma outra forma?

**R-** É assim, eles não estão indiferentes, eles não estão isolados no sentido de não saberem que os adultos lá estão, não é? Eles têm interações e manifestam sentimentos em relação às interações que os adultos têm com eles, não é? Eles têm retroação de comunicação, mas com muita dificuldade de expressão. Nós percebemos que há ali alguma comunicação e às vezes não sabemos o quê. Que é aí que eu às vezes peço ajuda às pessoas que sabem a língua gestual, porque às vezes a criança faz um gesto que tem significado, às vezes faz gestos que não têm significado e eu não sei que não têm, portanto um professor de língua gestual ou um educador do Ensino Especial que dominam a língua

gestual, às vezes sabe qual é o gesto que tem significado, às vezes não, sabe de certeza, qual é o gesto que tem significado e qual é o que não tem e ao identificar um gesto com significado, às vezes identifica uma pista para uma situação que nós não conhecíamos e que podemos deduzir a partir daí.

**c) A que tipo de instrumentos recorre para avaliar a comunicação e a linguagem destas crianças? Avalia sozinha/o ou em equipa?**

Olha exatamente é por aí que eu te ia perguntar agora a seguir: tu tens algum tipo de instrumento a que recorres para avaliar a comunicação, alguma coisa que te dê alguma pista, na sala, construída? Eu sei que tens vários quadros de rotinas... recorres a mais algum tipo de instrumento para avaliar a comunicação?

**R-** Sistemática, com um instrumento de sistematização, não. São casos tão díspares, tão específicos que não recorro a sistematização.

Tu quando fazes avaliação, avalias sozinha ou em equipa?

**R-** É assim, estou sempre a tocar impressões sobre as crianças. Quando me sento para fazer avaliação se sou a responsável pela avaliação, não avalio sozinha, mas tenho em conta toda a informação prestada, nomeadamente da Educação Especial, da língua gestual, das terapeutas e das colegas e nomeadamente da colega que faz trabalho na sala, no sentido de perceber a resposta das crianças à atividade da sala.

**d) Realiza diferentes tipos de avaliação? Em que momentos?**

Quando é que tu costumavas realizar a avaliação dos meninos? Diagnóstica, no início do ano?

**R-** É assim, este ano mudámos para semestre, não é? Só que eu vim do regular para o ensino de surdos, portanto as avaliações aqui fazem-se o diagnóstico, a avaliação do primeiro período intercalar que coincide praticamente com a avaliação do diagnóstico, tem um desfasamento de poucas semanas, temos depois a do primeiro semestre, a avaliação intercalar do segundo semestre e depois temos a do final, no segundo semestre; basicamente são 4 avaliações, 2 intercalares e 2 semestrais, sendo que a primeira intercalar se sobrepõe quase à diagnóstico, dada a dificuldade em estabelecer um diagnóstico para crianças que vêm de novo, ou para crianças que nós vemos de novo e fazer a avaliação intercalar poucas semanas depois.

**e) Na sua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências nestas crianças?**

Em relação ao modelo bimodal, tu achas, na tua opinião ele favorece estas competências comunicativas nos meninos?

**R-** Bimodal, com as 2 línguas, é isso?

Sim.

**R-** Eu acho que estas crianças têm que ter o conhecimento das 2 línguas, nunca se sabe qual vai ser o futuro delas, a capacidade de aquisição de uma linguagem ou de outra, porque o desenvolvimento das crianças, em teoria é uma subida assim, é um desenvolvimento muito ponderado, coletivo, mas nós sabemos que nas crianças há coisas que às vezes se revelam, (não quer dizer que o desenvolvimento não seja progressivo e tudo isso), mas às vezes nós descobrimos competências que dão como se fosse saltos, não é? Portanto às vezes há coisas que a criança está a aprender e que não revela e de repente as coisas devem fazer sentido para a criança e depois de repente parece que aprendeu muito de uma vez, portanto, muitos anos de trabalho com crianças, dá-me essa perceção, que embora o desenvolvimento seja progressivo a evidência desse desenvolvimento às vezes é aos saltos, aos picos. Nós não sabemos se estas crianças vão ter algum salto de competência mais numa linguagem do que noutra e, portanto, proporcionar as 2 na base da formação do desenvolvimento, parece-me excelente. Para depois, consoante as competências reveladas, a capacidade de aquisição revelada, poderem optar por fazer a escolaridade como ouvintes, ou escolaridade como falantes de língua gestual. Mas, na certeza, porém, de que a outra linguagem que não foi a principal da sua escolaridade, é sempre uma mais-valia.

**f) Implementa ou gostaria de experimentar algum outro tipo de modelo pedagógico?**

Claro. Tu implementas ou gostarias de implementar algum outro tipo de modelo pedagógico?

**R-** Já chega para já, estou a experimentar isto, já é quanto baste.

## **V. Encerramento da entrevista**

**a) Indagar se quer acrescentar alguma opinião/informação.**

**b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração demonstradas.**

Olha [REDACTED] resta-me agradecer a tua as tuas opiniões e a tua disponibilidade e queria-te perguntar se há mais alguma questão que tu gostasses de ver aqui tratada que não tenha perguntado.

**R-** É assim, eu acho que que é um desperdício de pessoas que trabalharam já com surdos, que têm competências em língua gestual, mas que são falantes, não terem concurso próprio para estar nestes sítios. O professor ou educador do regular colocado numa turma a partir do primeiro ciclo ou num grupo de J.I., não é sujeito a nenhum concurso específico que dê preferência a quem tem a dupla aptidão de língua gestual e língua oral. Isso é mau. É o país que temos, de desperdiçar recursos.

Era uma mais-valia? Muito bem, muito obrigada.

**R-** De nada.

-----  
-----

**Entrevista a [REDACTED] - 16/02/2023-16h30**

**P-** A entrevista vai ser anónima, vai...?

Eu vou explicar isso tudo. A primeira coisa que eu vou pedir à [REDACTED], era começar a dizer o nome, a idade, a profissão, habilitações literárias, tempo de serviço...

**P-** Então, o meu nome é [REDACTED], tenho 43 anos, (data de nascimento é preciso?)

Não!

**P-** A minha profissão é a minha a profissão base é educadora de infância, tirei o curso, entretanto tirei o mestrado, mas não cheguei a concluir o mestrado e então fiz uma pós-graduação de Ensino Especial. Eu sou professora de Ensino Especial do grupo 920, na área da surdez. Mais?

Tempo de serviço total...

**P-** Eu comecei a trabalhar oficialmente no ano 2006 porque eu tirei a licenciatura em 2004 depois tive 2 anos desempregada, à procura de trabalho e então depois em 2006 entrei na casa PIA. Comecei a concorrer para o Ministério da Educação pela primeira vez no ano de 2011 ou 12, já não me recordo muito bem e pronto e até agora. Entrei em 2011 2012 para aqui.

Ah, foi logo para aqui?

**P-** Logo.

**OK.** Vou ter que perguntar isto que perguntei a todas as pessoas que estou a entrevistar, embora a resposta seja óbvia, mas a pergunta é se sabes LGP e onde é que aprendeste.

**P-** Eu sou surda de nascença. Até tirar a licenciatura a minha língua não era a língua gestual, não era, era mais oralista. Sempre fui oralista, estive na escola de ouvintes, na escola normal de ensino regular, mas dentro das aulas tinha o apoio de Ensino Especial. Depois tinha algumas disciplinas como português matemática, nas disciplinas mais difíceis, (noutras disciplinas não), nessas disciplinas é que tinha o apoio. Depois entrei para a faculdade, havia uma disciplina que era de música, para mim era difícil porque eu não ouvia, não é e então pedi à direção o favor de substituir por outra disciplina e então tiveram a ideia, lançaram-me a ideia de “porque é que não tiras o curso de LGP?” E eu então aproveitei essa dica que foi dada nessa altura. Depois conheci o meu marido que, entretanto, é surdo e pronto e fui praticando e adquiri os conhecimentos da língua gestual que tenho agora.

No mestrado já sabia LGP?

**P-** Já, já.

(Isto é uma curiosidade minha) e como é que decorriam as aulas?

**P-** Normais, sem Internet.

Não tinhas nenhum aparelho para interpretar?

**P-** Não, nada, nada, nada: eu estava sentada à frente e fazia um esforço de fazer a leitura labial do professor e por sorte tinha professores sensíveis e tinham cuidado de falar devagar e eu conseguia apanhar; depois também projetavam a matéria e eu lia e aí conseguia acompanhar bem.

Isso foi há quantos anos?

**P-** Sempre foi assim!

OK...

**P-** Foi um grande esforço...

Pois. Então [REDACTED], muito obrigada pela tua disponibilidade, isto não vai custar nada, prometo, isto é um instantinho, quando deres conta já passou! Isto insere-se...

**P-** pensava que ia fazer perguntas muito difíceis...

## **I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado**

### **a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar**

...e vou, mas não é difícil. Isto insere-se no meu mestrado de Educação Especial que tem por tema o “Desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e surdez de educação pré-escolar”; por isso o objetivo geral é conhecer a perceção dos profissionais sobre quais os contextos e as estratégias pedagógicas que consideram mais favoráveis ao desenvolvimento dessas competências; e os objetivos específicos que têm a ver com esta entrevista então são conhecer a perceção dos profissionais sobre os contextos mais favoráveis para o desenvolvimento das competências comunicativas; conhecer a perceção dos profissionais sobre quais as estratégias pedagógicas; e a perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico dos meninos em estudo.

### **b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões**

Posto isto resta-me informar que isto está dentro das normas todas éticas em vigor, de ética em vigor, do anonimato, confidencialidade, tudo isto é só para o estudo da faculdade, do meu mestrado, não aparecem nomes, são nomes fictícios; eu, não vou dar letras às pessoas e às crianças, vou pôr um nome fictício, OK?, nada de identificar e com o agrupamento a mesma coisa, também não será identificado, tudo de acordo com os normativos legais.

**c) Pedir autorização para gravar a entrevista**

Queria pedir autorização à [REDACTED] para a gravação desta entrevista.

**P-** Sim.

**II. Percepção dos profissionais sobre os contextos**

OK. Então, só para ficarmos a saber e como acho que já foi deduzido, também está aqui a intérprete para a [REDACTED]. E vamos começar pela parte da percepção dos profissionais sobre os contextos.

**a) Que contextos considera serem mais favoráveis, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Então, que contextos é que a [REDACTED] considera serem mais favoráveis para desenvolver, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças: aqui nesta sala, na sala do regular, noutra contexto?

**P-** Então há muitas situações diferentes: há crianças que são surdas e são filhos de pais surdos, aí a situação é diferente, porque eles rapidamente aprendem a língua gestual e adquirem as competências; as outras crianças que têm pais ouvintes e que não sabem língua gestual, como é que vai se dar aí a comunicação? É um bocadinho mais difícil então, vêm aqui para a escola, vêm para a escola sem conhecimentos de língua gestual e então o que é que significa? Eles ao virem aqui para a escola, vão tentar começar a tentar a adquirir esses conhecimentos aqui na escola, a língua gestual e a oralidade. Aqui na escola é positivo, claro que tem vantagens, mas também era importante os pais aprenderem a língua gestual para poderem comunicar facilmente com os seus filhos, com as suas crianças, é primordial; porque senão a criança aqui comunica, começa a comunicar, chega a casa não consegue comunicar e como é que vai comunicar depois, no futuro, ao longo do seu desenvolvimento com os pais? Não é só aprender a língua gestual na escola, têm depois de comunicar com os pais e lá fora; e isso é que é um bocadinho triste, não conseguir.

**b) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens da inclusão destas crianças, numa sala de Educação Pré-escolar, com crianças ouvintes?**

(Concordo, concordo...) Na tua opinião quais é que são as vantagens e as desvantagens da inclusão destes meninos numa sala com crianças ouvintes da educação pré-escolar, vantagens e desvantagens?

**P-** Também depende de cada situação: há aqui por exemplo crianças, aqui na sala, que são surdos, mas têm uma estrutura muito forte já de língua gestual, conhecimentos adquiridos, que conseguem oralizar também bem e conseguem ouvir; essas crianças até são indicadas para estarem em inclusão com turma de ouvintes, nesses casos sim, mas depende de cada situação de cada criança. Uma criança surda que não oralize vai para uma turma de ouvintes?, não faz sentido, ele vai se sentir muito perdido, por isso depende sempre da situação.

Claro, porque na turma de ouvintes não têm os mesmos apoios que têm aqui?

**P-** Ah sim, muito diferentes, é muito diferente: eles têm apoios sim, podem ter apoio também de Ensino Especial, mas o número de horas são mais reduzidas, são muito menos. Depois também são muitas crianças ouvintes, a educadora tem que dar atenção a todos eles e esta criança precisa de mais atenção e a educadora não tem tanto tempo para dar a atenção devida, é uma situação difícil, na minha opinião.

Claro, pois é mesmo a opinião da [REDACTED] que eu quero.

**P-** Se for num grupo mais pequeno, até era possível estar na turma de ouvintes e a educadora ter tempo para distribuir por eles todos, mas se fosse um grupo pequeno.

**c) Considera que as medidas (Seletivas ou Adicionais) preconizadas para estas crianças são as mais adequadas? Porquê?**

Consideras que as medidas neste caso Universais e Seletivas que estão nos RTP dos meninos, são as mais adequadas e porquê?

**P-** As medidas deviam ser alteradas porque às vezes foge um bocadinho... é difícil explicar.

Eles estão muito no início do processo de desenvolvimento, será?

**P-** Sim.

Elas não podem ser alteradas agora?

**P-** Não, temos que seguir a lei. As medidas estão na lei, nós não as podemos mudar. As medidas vêm do Ministério da Educação e nós temos que segui-las.

Mas os meninos que estão com medidas Universais e Seletivas, algum deles poderia ter medidas Adicionais?

**P-** Se tivesse muitas dificuldades de desenvolvimento ou de aprendizagem, se não conseguisse acompanhar as atividades ou as regras, aí sim, precisávamos de ir para as medidas Adicionais.

Mas não é o caso?

**P-** Mas aqui não, nesta situação não.

**d) Que expectativas tem para o futuro escolar destas crianças?**

Que que expectativas é que a [REDACTED] tem para o futuro escolar destes meninos, como é que está a ver estes meninos no futuro? Eu sei que ainda é muito o princípio...

**P-** Não sei, depende de cada um e do desenvolvimento de cada um. Aí como corre depois as coisas no primeiro ciclo, não sei.

Nesta altura tu achas que hoje é mais...

**P-** Alguns irão poder conseguir claro, outros terão mais dificuldades e não irão conseguir, mas depende. Mas hoje em dia a maioria dos surdos (é o que eu vejo), a maioria dos surdos não se esforça como eu me esforcei na minha altura. Depois têm tudo, também influencia a educação que se tem em casa, se os pais puxam muito por eles ou não, tudo isso depende. A mim, no meu caso, a minha família puxou muito por mim, muito mesmo, senão eu também não conseguiria e não estava aqui! Depende muito e eu não consigo ver já o futuro, mas eu gostava que sim, que todos conseguissem o melhor para eles.

Mas achas que o sistema hoje está mais fácil para estes meninos estarem integrados?

**P-** Sim, têm apoios de Ensino Especial, têm intérpretes, o sistema está muito mais facilitado do que na minha altura, têm muito mais apoios.

### **III. Perceção dos profissionais sobre as estratégias pedagógicas**

**a) Que estratégias utiliza na sua prática pedagógica, para promover o desenvolvimento de competências comunicativas nestas crianças?**

Em relação às estratégias pedagógicas que estratégias é que utilizas na tua prática para promover o desenvolvimento das competências comunicativas nestes meninos?

**P-** Puxo por eles, estímulo, tento que eles deem cá para fora e tentem comunicar aquilo que sabem? Porque lá fora eles não conseguem, eles não sabem o que é que se passa no mundo e aqui tentamos dar esses conhecimentos e depois tentar receber informação...

Muito à base da imagem?

**P-** Sim, sim. Imagens, fichas relacionadas com a temática que está a ser dada, de acordo com a planificação, e é isso que tento; ou através de jogos, também.

**b) Quais as razões que a/o levam a optar por essas estratégias?**

Quais é que são as razões que levam a optar por essas estratégias, já experimentaste alguma outra forma e não resultou, ou essas são as estratégias que tu achas que têm melhores resultados?

**P-** O grande problema é o tempo para criar materiais que eles precisariam e também não há muitos mais materiais a serem criados, isto relacionado com a área dos surtos, não há nada, tem que ser tudo criado por nós. E então aproveitamos na contagem, quando se conta uma história nós damos continuidade à temática da história e então apresentamos fichas, jogos relacionados com a temática da história.

**c) As estratégias indicadas são utilizadas apenas por si ou pela equipa pedagógica?**

E as estratégias que indicaste são utilizadas só por ti ou por toda a equipa?

**P-** É a equipa, sim.

**d) Quais as atividades que melhor propiciam o desenvolvimento da comunicação nestas crianças?**

Quais é que achas que foram as atividades que melhor propiciam, que melhor fomentam o desenvolvimento da comunicação, que tipo de atividades?

**P-** O diálogo é muito importante.

Em LGP?

**P-** LGP, sim, porque eles não conseguem responder, não é, então é sempre importante nós estimularmos e puxar, então fazemos a pergunta para depois tentarem

responder; não é só mostrar as imagens, apontar e pronto, damos o vocabulário e já está, não, é importante criar um diálogo para fazer a questão, fazer a pergunta e eles responderem, isso sim é comunicação.

Mas quais são as atividades que lhes chamam mais atenção, prendem mais a atenção? É uma das coisas em que eles têm mais dificuldade, não é?

**P-** Eles gostam quando lhes damos as fichas, ou os jogos, através de jogos. Eu acho que a pintar já estão um bocadinho fartos das pinturas, mas têm muito interesse com as fichas porque se calhar por ser novidade, então ficam interessados, querem fazer.

**e) Que recursos utiliza em termos pedagógicos e linguísticos?**

**f) Quais as maiores dificuldades que sente para as implementar? Como as ultrapassa?**

E que recursos é que utilizas mais em termos pedagógicos e linguísticos? Sentes alguma dificuldade para implementar esses recursos?

**P-** Não, tem estado a funcionar bem.

Com todos?

**P-** Com todos. Eu tenho mais dificuldade é como construir esses recursos, as fichas porque têm que ser adaptadas a cada um deles, por exemplo, o [REDACTED] (que é o mais pequenino) não consegue fazer a mesma ficha que o outro menino, eu tenho que adaptar essas fichas, é essa a maior dificuldade. Agora, depois de ela das fichas estarem adaptadas, eles conseguem fazer.

**g) Articula estratégias com os outros técnicos?**

Articulas estratégias com os outros técnicos?

**P-** Não, eu preparo sozinha.

Nas reuniões de equipa...preparas sozinha?

**P-** Sim, sim.

#### **IV. Perceção dos profissionais sobre as interações comunicativas e o nível linguístico das crianças em estudo**

**a) Como comunica com as crianças surdas?**

Em relação às interações comunicativas e ao nível linguístico dos meninos, comunicas com os meninos apenas em LGP?

**P-** Em LGP e com oralidade, por vezes.

**b) Que avaliação faz do nível comunicativo e linguístico de cada criança?**

E que avaliação é que tu fazes do nível comunicativo de cada criança, como é que tu fazes essa avaliação?

**P-** Eles não são todos iguais, aliás eles são todos diferentes, muito diferentes: alguns conseguem rapidamente evoluir, outros têm mais dificuldade; depois também alguns têm dificuldades na configuração dos gestos.

Mas como é que tu fazes essa avaliação, pela observação?

**P-** Sim, pela observação.

**E das interações que elas têm com os adultos?**

**E com as outras crianças?**

E em relação às interações que eles têm com os adultos e com os outros com as outras crianças?

**P-** Sim e também depende daquilo que ele me responde, da interação que tem comigo e também através das fichas, não é se ele consegue fazê-las, se não as consegue fazer; através dos jogos, o cumprimento das regras da sala de aula...

Eles têm mais facilidade na interação com os adultos ou com as com os pares?

**P-** É mais fácil com os adultos.

Com os pares estes meninos já conseguem ou ainda estão muito egocêntricos?

**P-** Agora já conseguem, no princípio do ano não, mas agora sim. Já conseguem ir comunicando entre pares.

**c) A que tipo de instrumentos recorre para avaliar a comunicação e a linguagem destas crianças?**

A que tipo de instrumentos é que recorres para avaliar a comunicação e a linguagem?

**P-** É tudo por observação, não temos documentos originais para seguir, não, é tudo por observação.

Mas tem os quadros todos que vocês constroem das rotinas...

**P-** Sim, mas para avaliar é tudo pela observação. O que eu queria dizer era...eu, grupo de Educação Especial não temos o modelo para seguir com vários parâmetros para avaliar, não, isso é que não temos. Então é tudo pela observação e no geral do que a criança exprime e consegue e consegue e desenvolve e vai evoluindo.

**Avalia sozinha/o ou em equipa?**

**d) Realiza diferentes tipos de avaliação? Em que momentos?**

Tu costumavas avaliar sozinha ou em equipa?

E realizas a avaliação em que momentos?

**P-** Então, no princípio à entrada faz-se uma avaliação de diagnóstico para ver o que é que ele sabe, depois no fim do primeiro semestre faz-se uma avaliação para ver a evolução e depois no final do ano.

**e) Na sua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências nestas crianças?**

Na tua opinião o modelo Bimodal favorece estas competências?

**P-** Agora é Bimodal?

É o que está no documento de referência da EREBA

**P-** É a primeira vez que ouvi a palavra, não estava a perceber, para mim é “Lgp” e “oralidade”, “Bilingue” e, entretanto, perdi-me, peço desculpa.

Na opinião da [REDACTED] o modelo favorece estas competências comunicativas?

**P-** Sim.

Porquê?

**P-** Para ajudar no desenvolvimento tanto da oralidade como da língua gestual, é ótimo, é importante, muito, muito importante. Agora, depende de cada um, se consegue oralizar, se não consegue; se não conseguir, recorre mais a língua gestual, tem o gesto e outros meninos que conseguem as duas, adquirir o conhecimento das 2 línguas, a língua gestual e oralidade, isso só traz vantagens.

Tens a experiência na primeira pessoa. A tua vida ficou muito mais facilitada depois de usares as duas línguas?

**P-** Muito mais facilitada! Isto fora da escola... sim, para a sociedade é muito mais facilitada: para uma ida ao médico, para ir às compras não posso recorrer à língua gestual, tenho que recorrer à oralidade, nestes contextos, nestas situações. Então eu penso nisto e quero que estas crianças também aprendam a oralidade, porque é importante para o futuro delas, tanto a língua gestual como a oralidade, é muito importante.

Um dia talvez toda a gente na escola possa ter LGP e assim...

**P-** Ai isso era fantástico!

...e assim já estamos todos...

**P-** Ai isso era muito melhor! E não era só para mim, era para as crianças, para todos.

Era, não era? Havemos de lá chegar um dia.

**f) Implementa ou gostaria de experimentar algum outro tipo de modelo pedagógico?**

Olha para terminar, tu implementas ou gostarias de experimentar algum outro tipo de modelo pedagógico?

**P-** Gostava de experimentar (eu não sei traduzir isto, é difícil!) “MONTERI” qualquer coisa... parece uma professora...

Montessori?

**P-** Montessori, exatamente, é isso, gostava.

Muito sensorial ...

**P-** Sim, do toque, da natureza... gostava da exploração, mas para os surdos não sei, mas era uma questão de experimentar.

## **V. Encerramento da entrevista**

**a) Indagar se quer acrescentar alguma opinião/informação.**

**b) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração demonstradas.**

██████ muito obrigada, custou muito?

**P-** Não. Algumas coisas tive mais dificuldade em tentar responder, mas pensando um bocadinho...

Não. Olha há mais alguma coisa que tu achasses que eu devia ter perguntado e não estava aqui a perguntar? Gostavas de dizer mais alguma coisa ou que achasses importante?

**P-** Na investigação que está a fazer o que é que a Paula sente?

No estudo?

**P-** Sim.

Eu ainda não sinto nada, porque e estou praticamente a começar agora.

(O restante diálogo teve um cariz pessoal e já não contribuiu para os resultados da entrevista).

ANEXO H. Preparação  
das Observações  
Naturalistas

| | ' ' | | ' '

### **Preparação:**

Serão aplicadas duas observações naturalistas, em contexto de sala de atividades, numa atividade em conjunto aos dois grupos. Estas observações vão procurar conhecer as estratégias usadas pelos profissionais e os contextos em que as crianças se inserem, bem como a interação comunicativa e o nível de desenvolvimento linguístico das crianças em estudo. Podem ser recolhidos registos fotográficos, de vídeo e áudio, previamente autorizados.

#### **1ª observação** Naturalista (Grupo B): **24/02/2023**, 9h15/9h30

Crianças a observar: Catarina, Gonçalo, Guilherme, Henrique, Lara e Yara<sup>10</sup>

Atividade: preenchimento dos quadros de rotinas

Local: sala de atividades (sentados em bancos de frente para os quadros)

#### **2ª observação** Naturalista (Grupo A): **27/02/2023**, 9h15/9h30

Crianças a observar: Ana, Leonel, Madalena, Mara, Mariana, Sara

Atividade: preenchimento dos quadros de rotinas

Local: sala de atividades (sentados no tapete)

### **Pistas para as observações:**

Comunica através da linguagem oral: palavras-frase; repetições; frases simples; canções; perguntas

Comunica através de LGP: repete gestos; realiza gestos com iniciativa; palavras; frases

Comunica através de língua falada e LGP

Comunica através da expressão corporal/facial, mímica, sons (choro, riso, grito)

Demonstra/não demonstra intenção comunicativa com os pares/ adultos do seu grupo/ outras pessoas

---

<sup>10</sup> Todos os nomes são fictícios

Executa indicações simples/complexas

Estratégias utilizadas pelos profissionais

Contextos que favorecem

**Guião das observações naturalistas:**

**Nomes das crianças:** Catarina, Gonçalo, Guilherme, Henrique, Lara e Yara

**Grupo:** B

**Data:** 24/02/2023

**Local:** Sala de atividades (área dos quadros de rotinas)

**Observadora:** Paula Matos

**Tempo de observação:** 15 minutos

**Atividade/Situação:** Sentadas em bancos e cadeiras individuais, em frente dos quadros de rotinas, iniciam o seu preenchimento, com orientação da educadora de EE e professora de LGP

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação e comportamentos)</b>	<b>Inferências</b>

**Nomes das crianças:** Ana, Leonel, Madalena, Mara, Mariana, Sara

**Grupo:** A

**Data:** 27/02/2023

**Local:** Sala de atividades (área de reunião de grupo)

**Observadora:** Paula Matos

**Tempo de observação:** 15 minutos

**Atividade/Situação:** Sentadas no tapete, em frente dos quadros de rotinas, iniciam o seu preenchimento, com orientação do educador do EE e professora de LGP

<b>Tempo</b>	<b>Descrição (situação e comportamentos)</b>	<b>Inferências</b>

ANEXO I. Grelha/Protocolo  
das Observações Naturalistas

| ' ' | | ' ' |

## PROTOCOLO DA 1.ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**Observadora:** Paula Matos

**Nível de Educação:** Pré-escolar **Grupos:** A e B **Nº total de crianças:** 12 (nomes fictícios) **Nº total de crianças presentes:** 12

**Data:** 24/02/2023 **Duração:** 9h45/10h12 **Atividade:** História “A Galinha Ruiva” em PPT **Local:** Sala de atividades do grupo A

<b>Tempo</b>	<b>Descrição dos comportamentos observados</b>	<b>Inferências e notas</b>
9h45	<p>As crianças estão sentadas em cadeiras, viradas para a educadora, situada ao lado do PPT projetado na parede. A educadora começa a contar oralmente, utilizando diferentes ritmos e alturas, assim como alguns gestos de LGP e mímica.</p> <p>Ana não olha para as imagens e mexe no cabelo comprido de Lara, sentada ao seu lado. Estão as duas em silêncio. Ana observa o cabelo, sente e cheira, Lara dispersa o olhar sobre alguns cartazes e trabalhos da parede em frente de si.</p> <p>Henrique está em silêncio e não observa a educadora ou a história; tem o olhar disperso por toda a sala e levanta-o repetidas vezes em direção ao teto.</p> <p>Guilherme (distante de Henrique) emite algumas vocalizações (“mmmmmm”), virado de costas para a projeção e pula.</p> <p>Ana volta a tocar no cabelo da Lara, faz-lhe festas e bate palmas. Lara reage em silêncio, observa Ana e olha para alguns adultos próximos, que não retribuem o olhar.</p> <p>Catarina, Gonçalo, Madalena, Mara e Mariana são as 5 crianças que seguem a história, olhando para a projeção e para a educadora. Reagem com risos, ou sobrolhos franzidos ao longo da história. A educadora pede colaboração, perguntando se os animais ajudam a galinha a fazer as várias tarefas: “Ajudam-me a semear o</p>	<p>Imagens apelativas e com condições de boa visibilidade.</p> <p>Lara não parece incomodada</p> <p>Henrique e Guilherme não parecem dar atenção à história</p> <p>Lara parece querer que algum adulto intervenha, mas não pede</p>

10h00	<p>trigo? Ajudam-me a ceifar o trigo? Ajudam-me a fazer farinha?” A cada pergunta, as 5 crianças respondem “Não, não” e fazem o gesto repetidas vezes.</p> <p>Yara, Ana e Lara imitam o gesto dos colegas, mas depois voltam a dispersar a atenção.</p> <p>Mara repete palavras e frases simples da educadora: “cão, gato, rato, galinha, pão; ajudam-me? Não, não!”</p> <p>Gonçalo responde diretamente quando a educadora coloca as questões e responde “o cão ajudou” e faz o gesto de “amassar”.</p> <p>A educadora pede ajuda à professora de LGP e juntas contam os animais oralmente primeiro e em LGP a seguir. Catarina, Gonçalo, Madalena, Mara, Mariana, Yara, Ana e Lara repetem e acompanham a contagem com gestos (com exceção de Ana, que apenas oraliza alguns números).</p> <p>A professora de LGP nomeia os animais e a educadora oraliza e imita os gestos. As crianças imitam-na.</p> <p>Mara diz “É manteiga” (ao observar uma imagem projetada de pão a ser cortado e um jarro com leite); Gonçalo responde “Não é manteiga”; Catarina responde “comer...” Madalena apenas observa, raramente participa com respostas orais ou gestos. Mariana observa, mas dá pulos sentada e no fim da história diz “Acabou”.</p> <p>Sara e Leonel estiveram durante todo o tempo sentados, com um adulto atrás de cada um. Raramente observaram as imagens. Focaram-se nos adultos à sua volta, procurando o olhar e gesticulando com as mãos e braços. Algumas vezes demonstraram vontade de sair, mas foram impedidos de o fazer. Sara fez diversas vocalizações. Leonel deu vários pulos na cadeira.</p> <p>A educadora pergunta “Querem fazer o teatro?” e algumas crianças, (Catarina, Gonçalo, Mara e Mariana) respondem “Sim” em tom alto.</p> <p>A educadora segura algumas máscaras (tearas) dos animais da história e pergunta “Cão? Quem é o cão?”, enquanto mostra a máscara. Responde o Gonçalo “Eu” e a educadora dá-lhe a máscara. Depois a educadora distribui os restante papeis e máscaras: a Mariana é a galinha; a Mara é o gato, a Ana o rato. As restantes crianças ficam a assistir, sentadas à volta do tapete (onde se passa a atividade). A educadora diz que depois farão novamente outras crianças.</p> <p>A educadora começa a verbalizar as principais ações da história e as crianças acompanham com os movimentos representativos: a galinha realiza as tarefas enquanto os outros animais se recusam a ajudá-la. No final, a galinha come o pão sem partilhar com os animais. A Mariana repete frases completas depois da educadora, conjugando-as com a sua ação “Quem me ajuda a semear?” O Gonçalo e a Mara repetem o “Não, eu não” e acompanham de gesto. Tomam a iniciativa de se deitarem no chão, reproduzindo a parte da história projetada.</p>	<p>Henrique e Guilherme continuam a não parecer mostrar interesse ou dar atenção.</p> <p>Sara e Leonel não demonstram interesse e têm dificuldade em manter-se sentados</p> <p>Com as máscaras e com o movimento das crianças a representar, todos parecem dar mais atenção. Apenas a Sara continua alheada, a pedir colo e afeto com gestos</p>
-------	--	--

10h12	<p>Ana imita a ação dos colegas e por vezes diz “não”. Quase no final, dispersou a atenção para os cartões afixados na parede, com imagens de gestos de LGP.</p> <p>A atividade termina com todos a bater palmas com som e em LGP.</p>	<p>(sem LGP), a adultos próximos.</p> <p>Os cartões eram recentes na sala.</p>
-------	--	--

## PROTOCOLO DA 2.<sup>a</sup> OBSERVAÇÃO NATURALISTA

**Observadora:** Paula Matos

**Nível de Educação:** Pré-escolar **Grupo:** A e B **Nº total de crianças:** 12 (nomes fictícios) **Nº total de crianças presentes:** 12

**Data:** 27/02/2023 **Duração:** 9h10/9h55 **Atividade:** Rotinas da manhã e história em LGP **Local:** Sala de atividades do grupo A

Tempo	Descrição dos comportamentos observados	Inferências e notas
9h10	<p>As crianças estão sentadas no tapete, ao lado da parede onde estão situados os quadros de rotinas diárias. O professor está sentado numa cadeira de frente para as crianças.</p> <p>Mara e Mariana agarram-se, riem, fazem cócegas uma à outra e deixam-se cair no tapete.</p> <p>Leonel brinca sozinho com as mãos e procura alcançar objetos próximos da área da casinha, mas sem sucesso. Continua a brincar com as mãos e a observar a área da casinha.</p> <p>Madalena observa Mara e Mariana, sorri com as suas interações e faz um gesto rápido chamativo na sua direção, mas as colegas não se apercebem.</p> <p>O professor canta a canção dos bons-dias oralmente e na sua sequência pergunta oralmente e em LGP “Hoje é...que dia é hoje?”</p> <p>Mariana e Mara respondem oralmente “2ª feira” e fazem o gesto em LGP. Ana apressa-se a apontar o cartão correspondente à imagem de 2ª feira em LGP, exposto na parede e repete oralmente. Madalena não intervém, mas observa.</p> <p>O professor atira à vez a cada criança um cubo, com as imagens dos dias da semana em LGP e pergunta oralmente e em LGP “Onde está a 2ª feira? Que dia é hoje?” Mara, Mariana e Madalena respondem oralmente, “2ª feira”, apontam a imagem correspondente e executam o gesto em LGP; Ana responde oralmente, aponta a imagem mas não realiza o gesto; Leonel brinca com o cubo, roda-o, atira-o, faz vocalizações. Mariana vai</p>	<p>Leonel não se levanta do tapete porque tem uma assistente operacional próxima de si.</p> <p>Ana não costuma mostrar interesse na realização de LGP</p> <p>Leonel já começa a mostrar interesse na exploração dos objetos, o que até há</p>

<p>buscar o cubo, aponta-lhe a imagem correspondente e a assistente, nas suas costas, pega-lhe nas duas mãos e realiza o gesto em LGP enquanto oraliza o dia da semana.</p> <p>Chega outra criança à sala, a Sara. Vem a bater palmas e a gesticular em direção aos adultos, agarrando-se a cada um, solicitando afeto.</p> <p>O professor pergunta oralmente e em LGP quem é o 1º a marcar a presença e aponta para o quadro. Mariana responde oralmente “É a Ana!” e aponta a colega. Ana levanta-se e vai marcar a presença.</p> <p>O professor pergunta oralmente “Quem é depois?” e ela procura com o olhar a Sara e dá-lhe a caneta. Sara não reage, é ajudada a marcar a presença. O professor vai com ela entregar a caneta à Mara e verbaliza o nome da colega. Mara marca a presença e oraliza o nome da Mariana, entregando a caneta. Mariana verbaliza Madalena e faz o seu nome em LGP. Madalena depois de marcar a presença, verbaliza Leonel e repete o nome em LGP, por imitação do professor. A assistente auxilia Leonel a marcar a presença, ele tenta riscar o quadro todo mas é impedido com “Não!”.</p> <p>Enquanto isto se passa, Mariana dá ordens simples aos outros, oralmente e com alguns gestos de LGP: “Vai por ali”, “vai presença”, “escreve”, tu não”. Quando o professor coloca questões, é na grande maioria das vezes apenas ela que responde, sendo depois imitada pela Mara e Madalena. Ana imita apenas palavras isoladas.</p> <p>O professor pergunta oralmente: “Falta alguém?”, Mariana responde “Não falta” e as outras dizem “Não”.</p> <p>O professor pergunta oralmente “A Ana está cá?”. Ana não responde, mas olha de lado para ele, Mariana e Mara dizem “Está aqui” e apontam a colega.</p> <p>O professor procura o material que necessita.</p> <p>Ana imita algumas palavras que ouve na sala “Falta”, “está aqui”, “quieto”.</p> <p>Madalena observa as interações à sua volta, sem procurar interagir com alguém.</p> <p>Sara e Leonel estão a gesticular e a vocalizar sons “ÁÁÁ”, “MMMMM”, “PRRRR”. Sara põe a manga da camisola na boca, tira os sapatos. Leonel realiza sons repetidos com vibrações que o fazem cuspir. Gatinha e observa o padrão do tapete, arranha o tapete.</p> <p>Mariana faz muitos movimentos bruscos com o corpo, levanta-se, senta-se, grita, agarra e toca nos colegas. É chamada à atenção e responde à questão de “Como está o tempo?”, “Está sol”, diz ela oralmente e em LGP. Vai desenhar o sol e colocar no quadro do tempo.</p> <p>O professor conta oralmente as crianças e faz os gestos em LGP. Apenas Mariana e Mara contam também e realizam os gestos. Madalena tenta imitar alguns gestos. Ana observa o professor e os colegas. Mariana antecipa o nº 6, com o gesto em LGP.</p>	<p>pouco tempo não se passava</p> <p>Mariana está a desenvolver muito as competências comunicativas e linguísticas, sobressaindo no grupo. Demonstra capacidade de liderança e de iniciativa.</p> <p>Embora o Leonel já tenha começado a interagir com alguns colegas, não interage com Sara. Mariana fica muito agitada quando já não parece ter capacidade de atenção</p>
--	---

<p>9h30</p> <p>9h40</p>	<p>Sara vem ter comigo, estende os braços e pede colo. Sento-a ao meu colo, de frente para os colegas.  O professor diz oralmente que vamos ver uma história com animais. Começa a colocar imagens dos animais da história no quadro, presas com imãs e faz alguns gestos em LGP; as crianças identificam-nos, verbalizam e imitam os gestos em LGP que o professor faz.  Sara bate palmas, guincha e toca-me na cara, sem observar os animais. Leonel continua a observar o tapete, a gatinhar e a tentar agarrar o padrão. Sento a Sara no tapete, deixa de sorrir e observa os outros adultos.  Mara faz os gestos dos animais em LGP e grita alto o nome de cada um “pato”, “porco”, mostrando agitação motora.  Madalena imita alguns gestos, mas sem iniciativa, apenas por repetição. Verbaliza apenas a pedido do professor e em tom muito baixo.  Mariana grita o nome de alguns animais “gato”, “cão”, “cavalo” e acompanha com gestos em LGP. Dá um pulo cada vez que grita um nome.  Ana imita alguns nomes de animais, oralmente, mas sem focar o olhar para as imagens. Por vezes olha, outras vezes desvia o olhar.</p> <p>Chegam as crianças do grupo B: Yara, Catarina, Gonçalo, Guilherme, Henrique e Lara. Catarina e Gonçalo dizem “Bom dia” e fazem o gesto em LGP. Guilherme repete o gesto. Sentam-se em cadeiras, virados para o quadro onde é projetada a história. As crianças do grupo A também se sentam em cadeiras, os grupos misturam-se.</p> <p>O professor pergunta-lhes oralmente e em LGP o nome de cada animal exposto nas imagens. Catarina e Gonçalo respondem oralmente e acompanham com o gesto em LGP feito pelo professor. Guilherme, Lara e Yara imitam os gestos. Henrique observa as imagens e por vezes os colegas, mas não verbaliza nem gesticula. Sara vocaliza sons “tá, tá, tá”, “ai, ai”, “éééé”, com diferentes ritmos e entoações, enquanto abana os braços. Henrique vira-se na cadeira ao contrário.</p> <p>As restantes crianças olham para as imagens dos animais, mas só Catarina e Gonçalo oralizam os nomes. Catarina dirige-se diretamente à Lara em LGP, nomeia o porco e manda-a repetir. Lara repete, também em LGP.</p> <p>Mariana continua a dar ordens orais e com alguns gestos de LGP a alguns colegas: “faz”, “vira”, “vê”. Mariana, Mara e Catarina mostram as suas roupas, tocam-se, riem, dizem algumas palavras ou frases simples. Mais nenhuma criança está a interagir com outros.</p> <p>O professor interrompe e projeta o PPT da história, conta oralmente e acompanha com gestos em LGP.</p>	<p>Sara é muito carente, está institucionalizada e só vê a mãe ao fim de semana</p> <p>Henrique parece observar o recreio.</p>
-------------------------	---	--

9h50	<p>Leonel, Sara, Ana e Henrique, não olharam em direção à história ou ao professor.</p> <p>A história era simples e curta, o professor faz gestos mais rápidos e com mais ritmo; poucas vezes oraliza algumas palavras.</p>	As crianças estiveram muito tempo sentadas e
9h55	<p>Guilherme olha para os objetos da sala, abana o corpo, esporadicamente observa o PPT. No geral, todas as crianças mostram comportamentos de falta de atenção.</p> <p>A história termina e imediatamente todos se levantam, saltam, abanam e gritam.</p>	mostram-se impacientes

ANEXO J. Grelha/Protocolo  
das Observações Sistemáticas

| " | | " |

## PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS- 1ª observação

**Observadora:** Paula Matos

**Nível de Educação:** Pré-escolar    **Grupos:** A e B    **Nº total de crianças:** 12    **Nº total de crianças presentes:** 10

**Data:** 27/03/2023    **Duração:** 9h30/10h05    **Atividade:** História em LGP com PPT    **Local:** Sala do grupo A

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Observação Sistemática 1</b>	<b>Total</b>
Contexto educativo	Caraterísticas da situação	Tempo da observação	35 minutos	
		Nº de crianças	10	
	Organização da sala	Em roda, frente ao quadro/écran		
		No tapete de frente para a educadora		
		Sentados nas mesas		
		Sentados em cadeiras, frente para o quadro branco	X	
	Trabalho colaborativo entre profissionais	Coensino 1 educa/prof. De EE	X	
		Coensino educa./prof. de LGP	X	
		Apoio assistente operacional	X	
	Tipo de atividade	Conto de uma história em LGP com PPT	X	
		Dramatização da história		
		Realização de desenho		
Canção				
Comunicação	Interações educadora/grupo de crianças	Comunicação em LO e LGP com apoios visuais gráficos	XXXXXXXX	8
		Comunicação em LGP com apoios visuais gráficos	XXXX	4

		Comunicação em LO com apoios visuais gráficos	XXXXXXXXXXXX	10
		Questionamento em LO	XXXXXXXXXXXXXXXX	13
		Questionamento em LO e LGP	XXXXXXX	7
		Instruções em LO	XXXXX	5
		Instruções em LO e LGP	XX	2
	Interações individualizadas da educadora	Instruções em LO e LGP a uma criança	XX	2
		Orientação de tarefas em LGP a uma criança	XX	2
	Interações de outros profissionais com as crianças	Comunicação em LGP da prof. dessa língua	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	16
		Comunicação do prof. DE EE em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	18
	Interações das crianças com a educadora	Respostas em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXX	13
		Respostas em LO	XXXXXXXXXXXX	11
		Respostas em LGP	XXXXXXX	8
		Repetição em LO	XXXXXXXXXXXX	9
		Repetição em LGP	XXXXXXXXXXXX	10
		Repetição em LO e LGP	XXXXXXX	7
		Iniciativa de comunicação em LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	26
		Iniciativa de comunicação em LO	XXXXXXXXXXXXXXXX	14
		Iniciativa de comunicação em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	19
	Interações das crianças com outros profissionais	Manifestações não verbais de natureza afetiva	XXXXXXX	7
		Outras: riso, gesticulações, vocalizações	XXXXXXXXXXXXXXXX	15
		Comunicação não verbal	XXXXXXX	6

	Interações das crianças entre si	Imitação dos colegas	XXXXXXXXXX	8
Reações das crianças à atividade	Desinteresse pela atividade	Ausência de participação/dispersão da atenção visual	XXXXXXX	6
		Interações sem relação com a atividade	XXXXXXX	6
	Inserção na atividade	Atenção à atividade sem participação	XX	2
		Participação na atividade	XXXXXXXXXX	8
		Interações relacionadas com a atividade	XXXXXXXXXXXX	10

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA- 2ª observação**

**Observadora:** Paula Matos

**Nível de Educação:** Pré-escolar    **Grupos:** A e B    **Nº total de crianças:** 12    **Nº total de crianças presentes:** 10

**Data:** 28 /03/2023    **Duração:** 14h45/15H05    **Atividade:** Comemoração de um aniversário    **Local:** Sala do grupo B

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Observação Sistemática 1</b>	<b>Total</b>
Contexto educativo	Caraterísticas da situação	Tempo da observação	20 minutos	
		Nº de crianças	10	
	Organização da sala	Em roda, frente ao quadro/écran		
		No tapete de frente para a educadora		
		Sentados nas mesas	X	
		Outra:		
	Trabalho colaborativo entre profissionais	Coensino 1 educa/prof. De EE	X	
		Coensino educa./prof. de LGP	X	
		Apoio assistente operacional	X	
	Tipo de atividade	Conto de uma história		
		Dramatização da história		
		Realização de desenho		
		Canção	X	
Outra: lanche		X		
Comunicação		Comunicação em LO e LGP	XXXX	4
		Comunicação em LO	XXXXXXXXXX	10

	Interações educadora/grupo de crianças	Comunicação em LO com apoios visuais gráficos		
		Questionamento em LO	XXXXXX	5
		Questionamento em LO e LGP	XX	2
		Instruções em LO	XXXX	4
		Instruções em LO e LGP	XX	2
	Interações individualizadas da educadora	Instruções em LO e LGP a uma criança	X	1
		Orientação de tarefas em LGP a uma criança		
	Interações de outros profissionais com as crianças	Comunicação em LGP da prof. dessa língua	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	13
		Comunicação do prof. DE EE em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	16
	Interações das crianças com a educadora	Respostas em LO e LGP	XXXXXX	5
		Respostas em LO	XXXXXXXX	8
		Respostas em LGP	XXXXXX	6
		Repetição em LO	XXXXXX	6
		Repetição em LGP	XXXXXX	5
		Repetição em LO e LGP	XXXXXX	5
		Iniciativa de comunicação em LGP	XXXXXXXXXX	9
		Iniciativa de comunicação em LO	XXXXXXX	7
	Interações das crianças com outros profissionais	Manifestações não verbais de natureza afetiva	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	12
		Outras: Risos, gesticulações, vocalizações	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	12
Respostas em LO e LGP		XXXXXX	5	

	Interações das crianças com o pai da aniversariante	Respostas em LO	XXXXXXXXXX	8
		Respostas em LGP	XXXX	4
		Iniciativa de comunicação em LO e LGP	XXX	3
		Iniciativa de comunicação em LO	XXXX	4
		Iniciativa de comunicação em LGP	XX	2
	Interações das crianças entre si	Comunicação não verbal	XXXXXXXXXX	7
		Imitação dos colegas	XXXX	4
Reações das crianças à atividade	Desinteresse pela atividade	Ausência de participação/dispersão da atenção visual	XX	2
		Interações sem relação com a atividade	XX	2
	Inserção na atividade	Atenção à atividade sem participação	X	1
		Participação na atividade	XXXXXXXXXX	9
		Interações relacionadas com a atividade	XXXXXXXXXXXXXX	11

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA- 3ª observação**

**Observadora:** Paula Matos

**Nível de Educação:** Pré-escolar    **Grupos:** A e B    **Nº total de crianças:** 12    **Nº total de crianças presentes:** 11

**Data:** 29/03/2023    **Duração:** 9h35/10h10    **Atividade:** História em LO com PPT    **Local:** Sala do grupo A

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Observação Sistemática 1</b>	<b>Total</b>
Contexto educativo	Caraterísticas da situação	Tempo da observação	35 minutos	
		Nº de crianças	11	
	Organização da sala	Em roda, frente ao quadro/écran		
		No tapete de frente para a educadora		
		Sentados nas mesas		
		Sentados em cadeiras de frente para o quadro branco	X	
	Trabalho colaborativo entre profissionais	Coensino 1 educa/prof. De EE	X	
		Coensino educa./prof. de LGP	X	
		Apoio assistente operacional	X	
	Tipo de atividade	Conto de uma história em LO com PPT	X	
		Dramatização da história		
		Realização de desenho		

		Canção		
Comunicação	Interações educadora/grupo de crianças	Comunicação em LO e LGP com apoios visuais gráficos	XXXXXX	5
		Comunicação em LGP com apoios visuais gráficos	XX	2
		Comunicação em LO com apoios visuais gráficos	XXXXXXXXXXXXXX	12
		Questionamento em LO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	17
		Questionamento em LO e LGP	XXXXXX	5
		Instruções em LO	XXX	3
		Instruções em LO e LGP	XX	2
	Interações individualizadas da educadora	Instruções em LO e LGP a uma criança	XXXX	4
		Orientação de tarefas em LGP a uma criança	X	1
	Interações de outros profissionais com as crianças	Comunicação em LGP da prof. dessa língua	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	18
		Comunicação do prof. DE EE em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	22
	Interações das crianças com a educadora	Respostas em LO e LGP	XXXXXXXXXX	8
		Respostas em LO	XXXXXXXXXXXX	10
		Respostas em LGP	XXXXXX	6
		Repetição em LO	XXXXXX	7

		Repetição em LGP	XXXXXXXXXX	8
		Repetição em LO e LGP	XXXXXXX	6
		Iniciativa de comunicação em LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	15
		Iniciativa de comunicação em LO	XXXXXXX	7
		Iniciativa de comunicação em LO e LGP	XXXXXXXXXX	9
	Interações das crianças com outros profissionais	Manifestações não verbais de natureza afetiva	XXXXXX	5
		Outras: Risos, gesticulações, vocalizações	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	18
	Interações das crianças entre si	Comunicação não verbal	XXXXXX	5
		Imitação dos colegas	XXXXXX	6
	Reações das crianças à atividade	Desinteresse pela atividade	Ausência de participação/dispersão da atenção visual	XXXXXXXXXX
Interações sem relação com a atividade			XXXX	4
Inserção na atividade		Atenção à atividade sem participação	XXX	3
		Participação na atividade	XXXXXXXXXX	9
		Interações relacionadas com a atividade	XXXXXXXXXX	9

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA- 4ª observação**

**Observadora:** Paula Matos

**Nível de Educação:** Pré-escolar    **Grupos:** A e B

**Nº total de crianças:** 12

**Nº total de crianças presentes:** 8

**Data:** 03/04/2023

**Duração:** 9h40/10h20

**Atividade:** História em LGP com PPT

**Local:** Sala do grupo A

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Observação Sistemática 1</b>	<b>Total</b>
Contexto educativo	Caraterísticas da situação	Tempo da observação	40 minutos	
		Nº de crianças	8	
	Organização da sala	Em roda, frente ao quadro/écran		
		No tapete de frente para a educadora		
		Sentados nas mesas		
		Sentados em cadeiras, frente para o quadro branco	X	
	Trabalho colaborativo entre profissionais	Coensino 1 educa/prof. De EE	X	
		Coensino educa./prof. de LGP	X	
		Apoio assistente operacional	X	
	Tipo de atividade	Conto de uma história em LGP com PPT	X	
		Dramatização da história		
		Realização de desenho		
		Canção		
Comunicação		Comunicação em LO e LGP com apoios visuais gráficos	XXXXXXXX	7

Interações educadora/grupo de crianças	Comunicação em LGP com apoios visuais gráficos	XXX	3
	Comunicação em LO com apoios visuais gráficos	XXXXXXXXXX	10
	Questionamento em LO	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	15
	Questionamento em LO e LGP	XXXX	4
	Instruções em LO	XXXX	4
	Instruções em LO e LGP	XX	2
Interações individualizadas da educadora	Instruções em LO e LGP a uma criança	XX	2
	Orientação de tarefas em LGP a uma criança	XXXXXXXX	8
Interações de outros profissionais com as crianças	Comunicação em LGP da prof. dessa língua	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	22
	Comunicação do prof. DE EE em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	25
Interações das crianças com a educadora	Respostas em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	15
	Respostas em LO	XXXXXXXXXX	9
	Respostas em LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	16
	Repetição em LO	XXX	3
	Repetição em LGP	XXXXXXXXXX	8
	Repetição em LO e LGP	XXXXX	5
	Iniciativa de comunicação em LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	29
	Iniciativa de comunicação em LO	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	13
	Iniciativa de comunicação em LO e LGP	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	20

	Interações das crianças com outros profissionais	Manifestações não verbais de natureza afetiva	XXXX	4
		Outras: Risos, gesticulações, vocalizações	XXXXXXXXXXXXXXXXXX	13
	Interações das crianças entre si	Comunicação não verbal	XXXX	4
		Imitação dos colegas	XXXXX	5
Reações das crianças à atividade	Desinteresse pela atividade	Ausência de participação/dispersão da atenção visual	XXXXX	5
		Interações sem relação com a atividade	XX	2
	Inserção na atividade	Atenção à atividade sem participação	XXX	3
		Participação na atividade	XXXXX	5
		Interações relacionadas com a atividade	XXXXXXXXX	8

ANEXO K. Análises de conteúdo  
às entrevistas (1.ª parte)

| ' ' | | ' ' |

Análise da 1.<sup>a</sup> entrevista

Unidade de registo	Indicadores	UR/Ind.
Os contextos mais favoráveis nestas crianças são contextos em que se procura um trabalho muito visual, muito positivo que chama a atenção destas crianças	Contextos em que se trabalhe a focalização da atenção visual da criança surda	2P1
Principalmente a começar por conseguir... que elas tenham capacidade de focar o olhar em nós, nos objetos com as quais trabalhamos, com os quais arranjamos de maneira de chamar a atenção destas crianças.		
As vantagens seria que elas teriam uma maior possibilidade de interagir com outras crianças; teriam mais crianças para interagir, mais crianças para estabelecer comunicação.	Interação entre pares como vantagem da inclusão	1P1
As desvantagens é que numa sala de regular se calhar, e se calhar com toda a certeza, não teriam toda a atenção individual de que necessitam.	Dificuldade em individualizar o trabalho pedagógico em salas inclusivas	2P1
São crianças que precisam de uma atenção muito individual, de um para um e que os recursos humanos se calhar não são suficientes para que numa sala de regular, isso seja possível muito bem.		
Essas crianças, se calhar necessitam de outras medidas que não sejam só as Universais e as Seletivas. Algumas delas poderão precisar de medidas Adicionais, num futuro.	Possível necessidade de medidas adicionais no futuro devido ao Atraso Global de Desenvolvimento associado à Surdez	2P1
Poderão precisar de medidas adicionais, muito tendo em conta o Atraso de Desenvolvimento Global, muitas delas apresentam, o Atraso Intelectual, tudo isso associado à surdez, com comorbilidades que têm, não só a surdez mas outras necessidades educativas, outras problemáticas associadas.		
Neste momento estamos a tentar que isso não seja feito já, já no pré-escolar, (...)	Medidas universais ou seletivas no Pré-escolar	1P1
(...) mas que se encontrem estratégias para iniciar, estabelecer comunicação muito muito “terra a terra”, muito “base a base” com estas crianças.	Contextos de desenvolvimento da comunicação de crianças surdas sem competências comunicativas	2P1
São crianças que não têm ainda comunicação alguma, em que tentamos que tenham capacidade de focar o olhar e transmitir alguma necessidade básica, nem que seja de		

querer comer, de querer ir à casa de banho, de querer ir lavar as mãos, de quererem brincar.		
Estas crianças se calhar vão... passam muito por um currículo funcional... um currículo mais funcional, em termos de profissão de ajudante de cozinha, muito por aí, talvez, ajudante... de jardinagem se calhar mesmo nesse sentido, coisas básicas, simples, que consigam realizar.	Possível necessidade de currículo funcional	1P1
Começam a ser trabalhadas em termos de autonomia.	Contextos para desenvolvimento da autonomia na Ed. Pré-escolar	5P1
Não só para agora mas em termos futuros, da autonomia...		
e que têm pouca autonomia		
e que precisam de criar autonomia,		
e isso não cria autonomia não cria desenvolvimento na criança.		
As estratégias passam muito encontrar um foco de atenção, com recurso a materiais concretos existentes na sala ou construídos; material visual, material de vídeo que se encontre na Internet, fotografias, coisas concretas. Básico, do básico, do básico, como: imagens de vestuário, imagens de alimentos, instrumentos do dia a dia, que as crianças consigam compreender e dizer que querem aquilo, ou não.	Estratégias para desenvolver a atenção visual com base em materiais concretos	3P1
Como já disse há bocado, todos os recursos audiovisuais, não só em termos tecnológicos do computador, mas também material concreto, objetos concretos do dia a dia da criança e com os quais a criança está tudo familiarizada e que conhece; desde a fruta que traz para comer a meio da manhã, como o sabonete que utiliza para lavar as mãos, como a peça de roupa que traz vestida, tudo isso é instrumento de ... recurso para ser usado e trabalhado com a criança.		
(...) quer uma luva, quer um cachecol, ou quer umas calças, quer as botas, quer os sapatos, tudo isso que seja trabalhado pode ser um veículo de comunicação.		
A razão é que todo o tipo de instrumento, todo o tipo de material que consiga chegar à criança para que ela transmita que quer brincar com aquele com aquele objeto, ou, que quer aquela peça de comida, ou que quer aquela peça de roupa, tudo isso será útil.	Estratégias para desenvolvimento da atenção visual como base para a comunicação	2P1

(...) e tudo isso ser utilizado depois para estabelecer comunicação com as crianças, como recurso para a criança saber indicar o que é que quer fazer, para onde quer ir brincar, o que que é que quer realizar.		
Estas estratégias são utilizadas por toda a equipa, pretende-se que sejam utilizados por toda a equipa, porque não sou o único profissional a trabalhar com estas crianças: há a educadora titular do grupo, há a professora de LGP, há a terapeuta da fala, todos esses todos esses técnicos são profissionais e estão em sintonia para trabalhar com as crianças, com estas crianças.	Articulação de toda a equipa educativa face aos objetivos	1P1
Neste momento essas são atividades muito em termos de jogo lúdico, jogo de interação de 1 para 1, brincadeira, muito em termos lúdicos, de interação a par, de 1 para 1, para focar a atenção da criança e daí avançar para tudo o resto.	Predominância das atividades lúdicas	1P1
As maiores dificuldades é o haver falta de material construído pedagógico adequado a estas crianças, que não existe...	Inexistência de material concreto necessário	1P1
... que me leva a ter que muitas vezes a criar esse material de fotografar as crianças em ações concretas, ou como estarem a lavar as mãos, ou estarem na casa de banho, ou estarem a brincar numa das áreas da sala (...)	Necessidade de recorrer a fotografias por falta de material concreto	2P1
Eu penso que seja uma das estratégias para tentar ultrapassar estas dificuldades		
Estas estratégias são transmitidas para todos os outros técnicos... Todo o material está disponível para o uso de todos os profissionais que trabalham com estas crianças.	Partilha do material por toda a equipa	2P1
Este material é partilhado semanalmente (...)		
(...) e também temos as reuniões de articulação semanais onde falamos no que é que vai ser trabalhado, permite antecipar, permite pensar material que seja construído para chegar a esses temas que se pretendem trabalhar com as crianças ao longo da semana, ao longo do mês, diariamente.	Planificação conjunta	1P1
Com as crianças surdas comunico através da LGP, são crianças que estão em aquisição da língua.	Comunicação em LGP	2P1
Tendo conhecimentos da LGP, seja uma língua mais fácil de ser adquirida por elas, aquelas que têm capacidade de adquirir LGP;		

há outras crianças que não mostram interesse pela LGP e uma estratégia de comunicação total, todas as estratégias visuais, de de imagens, sequências de imagens,...	Recurso à comunicação Aumentativa e Alternativa com alguns alunos	5P1
leva-me a crer que é o modelo Bimodal de língua gestual oral ou escrito, não é suficiente para estas crianças;		
muitas delas necessitam de uma comunicação alternativa adicional: um SPC, imagens,		
Com estes meninos, com estes meninos seria importante implementar um modelo de comunicação alternativo complementar, que possa estabelecer uma comunicação efetiva, com... de modo a que consigam transmitir sentimentos, expressar ideias, expressar necessidades, expressar vontades.		
e aquelas com capacidades auditivas, também com a oralidade.	Comunicação oral quando possível	1P1
verificando se a criança está a compreender aquilo que estamos a tentar transmitir, a tentar trabalhar com ela, o mais básico que seja,	Observação do nível de comunicação e linguagem das crianças	3P1
saber o nível de comunicação da criança		
aquilo que verifico e que vou criando estratégias ou mudando de estratégia para conseguir desenvolver alguma forma de comunicação com elas.	Observação do desempenho visando a reformulação de estratégias	1P1
Esta é uma avaliação que é feita diariamente,	Avaliação diária e semanal	3 P1
Nas reuniões semanais também.		
registos de avaliação periódicos e regulares		
que depois é registado nos registos de avaliação	Divulgação da avaliação à equipa e encarregados de educação	3 P1
que depois são transmitidos para os encarregados de educação		
que são realizados e transmitidos a todos os elementos, inclusive aos encarregados de educação.		
Estas crianças são crianças que estão muito dependentes dos adultos,		3 P1

com pouca confiança para iniciar atividades	Dependência e falta de confiança das crianças	3 P1
e que muitas vezes precisam do apoio constante de um para um, que muitas vezes não sabem esperar a vez, querem ser o centro da atenção,... outras ainda estão isoladas no seu mundo, no seu “eu”, no ego, Crianças com muitas dificuldades em termos de socialização.		
que vão começando a ter alguma interação a pares, outras não, [precisam]criar interação, [precisam]criar estratégias de saber estar com os outros e brincar uns com os outros. Algumas ainda não realizam...	Necessidade de interação entre pares	4P1
Os instrumentos é a observação direta, a observação direta das crianças no dia a dia, a interação comunicativa,... A avaliação do RTP, a avaliação das medidas, se estão a ser eficazes ou não...	Observação como principal instrumentos para avaliação da comunicação e linguagem	3P1
Esta avaliação é uma avaliação em termos de observação direta, permite-me criar um perfil da criança,		
Esta avaliação nunca é feita sozinho, é uma avaliação conjunta com todos os outros técnicos e profissionais. em colaboração com todos os técnicos.	Avaliação conjunta pela equipa	3P1
destas crianças tendo em conta todo a problemática que eles têm, não só a surdez, que eles têm outros problemas associados, outras comorbilidades,	Comorbilidades das crianças	2P1
Outra questão importante é o trabalho com as famílias. É um trabalho que é preciso e urgente fazer, porque não era só aqui que eles precisam desenvolver a comunicação, também em casa eles estão com a família e necessitam de comunicar, transmitir sentimentos, transmitir necessidades, expressar os seus sentimentos; E esse trabalho é importante que seja feito de modo a que os pais saibam o que está a ser feita na escola, o que está a ser trabalhado	Relevância da articulação com famílias	5P1

e que pode ser complementado		
e também trabalhado em casa.		
e as famílias muitas vezes também se sentem um pouco abandonadas, um pouco isoladas, sem saber como comunicar,	Necessidade de apoio às famílias	2P1
sem saber como como como agir com os seus filhos... muitas vezes parte pelo apontar, levar a criança a fazer pela criança		

Análise da 2.<sup>a</sup> entrevista

Unidade de registo	Indicadores	UR/Ind.
Eh pá, os miúdos têm de vivenciar tudo aquilo que fazem, sem... todas as aprendizagens têm de ser muito vivenciadas, se eu não as vivenciar, se estiverem todas muito contextualizadas, muito aferidas, eles não, elas não as interiorizam.	Necessidade de contextos onde se vivenciam as aprendizagens	11P2
E o que eles precisam muito é de interiorização de conceitos muito básicos, tão básicos como dentro e fora, o vai e o vem...e isso tem que ser tudo muito vivenciado, porque os nossos meninos quando vêm para a escola, são muito conotados como autistas, porque eles não têm vivências, porque não têm vivências nenhuma.		
A contextualização das atividades, não sei se é isto que me estás a perguntar, mas tem de ser toda ela muito vivenciada,		
seja uma aprendizagem grande, ou uma aprendizagem mínima, seja o que for... todas elas têm que ser vivenciadas.		
Pronto, voltando ao que disse, eles têm de vivenciar muito		
não têm vivências para as coisas e têm que ser fornecidas,		
É muita vivenciação das coisas.		
[vivenciarem... para interiorizarem aquilo que...] se diz.		
os pais não sabem comunicar com eles,		

<p>Porque eles estão centrados neles próprios</p> <p>As regras que eles não têm em casa e são coitadinhos...</p> <p>mas por outro lado é importante sentá-los no tapete e estarem um bocadinho com o grupo, mesmo que não estejam o tempo todo</p> <p>É importante eles estarem por causa das regras, manter um bocadinho de regras é importante.</p> <p>[Muito egocêntricos] Todos, todos .</p> <p>Uns mais, outros menos, mas sim mas são todos egocêntricos.</p>	Dificuldades na socialização	6P2
<p>e se o grupo for pequeno, é mais fácil dar-lhe essas vivências, é lógico;</p> <p>por outro lado se o grupo for grande e se houver um bom acompanhamento, mesmo que o grupo seja grande...</p> <p>Porque eles precisam de um acompanhamento,</p> <p>Não tenho grande dificuldade em utilizar pronto [os recursos], tirando essas situações que desde que haja um acompanhamento mais individualizado dessas crianças, não tenho, não sinto muita dificuldade em utilizar</p> <p>Esses miúdos não conseguem estar com atenção, para esses temos que ter uma estratégia diferente</p> <p>As comorbilidades perturbam um bocado o grupo, as crianças com algumas dificuldades específicas</p>	Necessidade de um acompanhamento individualizado	6P2
<p>tem que se continuar a ter acompanhamento individualizado e quase a tempo inteiro, porque eles não têm noções das coisas, e não podem ser atirados para uma turma!</p> <p>Tem que ser... as coisas têm de ser muito graduais, é como se fosse a casa, estas salas pequenas é como se fosse a casa deles, podem começar por uma casa assim pequenina e depois serem logo... serem... irem para uma integração da sala normal.</p> <p>Esta sala podia ser (ou não) como um hall de entrada...</p>	Necessidade de apoio prévio em pequeno grupo para a posterior inserção em turma	5P2

Os meninos surdos que eu aqui tenho, acho que sim, todos vão conseguir e vão progredindo e todos vão fazer aprendizagens integrados; muito gratos, mesmo os meninos com mais dificuldade...		
para o ano para ou para o outro vai ser integrada;		
a M, ela vai conseguir, ela já está a comunicar, essas coisas levam tempo, ela já está a comunicar bem, já quer falar muito, já pronuncia palavras por até ser menina	Possibilidade de comunicação oral em algumas crianças	2P2
Eu falo oralmente, acompanho a oralidade com alguns movimentos,		
mesmo integrados numa sala normal é pouco o acompanhamento da LGP, é pouco ou quase nulo, estou a falar da nossa escola,	Dificuldade no apoio ao desenvolvimento da LGP	4P2
o acompanhamento em LGP é nulo em jardim de infância...		
agora é que temos aquele projeto, mas é muito reduzido...é só mesmo para não se estar em branco, completamente em branco		
e se eles quiserem um bom acompanhamento de LGP, era preferível, era bom.		
Eu falo oralmente, acompanho com alguns movimentos, não os mais corretos... tem casos em que os miúdos já me repreendem! Já me ensinam hoje, porque sou um bocado atrapalhada!	Recurso à comunicação total em alguns casos	2P2
Eu vou fazendo e qualquer palavra que eu não saiba, qualquer, elas ajudam e comunico sempre, utilizo sempre mais a oralidade, mas também acompanhada com movimentos, com gesto com LGP; ou outras vezes mímica, também se utiliza mímica, a gente não sabe e os miúdos chegam lá.		
Olha eu nesse sentido não te vou responder muito, porque...eu agarro muito à vivência e deixo isso para os especialistas de Ensino Especial, portanto eu não vou pronunciar-me, porque eu acho que elas têm sido dada continuidade... pronto...	Necessidade de continuidade das medidas adotadas	1P2
É assim nós aqui temos muitas patologias,	Comorbilidades das crianças	3P2
muita comorbilidade associada à surdez.		
as comorbilidades, pois que são casos diferentes, são surdos, mas têm outras coisas por trás, atrasos de desenvolvimento... Limitam o pensamento.		

nem nós...nós não sabemos comunicar com eles, nós aprendemos a comunicar com eles. Se formos mais devagar, consegue-se sempre.	Dificuldades do professor na interação com as crianças surdas	2P2
Falo muito, falo muito, falo... isso às vezes esqueço-me e não falo porque a sala é de surdos e sinto-me a falar um bocado a “falar para o boneco”,		
mas depois já que não, eles precisam é de ouvir, e toca de falar e canto e falo e canto e digo disparates e eles já percebem alguns disparates	Comunicação oral para superação das dificuldades de interação	5P2
é numa de mandar, mandar muito, “vai fazer”, “vai mandar”, pronto tentei ir assim.		
Eu falo para todos.		
já vejo com quem posso falar e com quem não posso, pois às vezes abstraio-me e falo mais...mais isso são contingências... mas a gente cai na real e ...		
Às vezes é preciso ser ríspida, também dou um berro, mas eles são surdos!		
Uso muito o toque.	Comunicação não verbal para superação das dificuldades de interação	3P2
Tento o mais possível [ser afetiva] porque eles são miúdos carentes, em todos os sentidos.		
E uso muito a técnica do som: bater na mesa, bater nos ombros, instrumentos musicais, batimentos de tempo, o tempo é tão importante para eles!		
Ritmo é muito difícil, mas batimento de tempo, ritmo com três batimentos (não consigo mais), mas o tempo faz, rodas, canções, é comunicação...	Predominância das atividades lúdicas	2P2
Sim, aquele jogo do “dá”, do “toma”, e do “vamos passear”, imitação; já consigo fazer dramatizações com eles, contar pequenas histórias e fazer uma dramatização,...tudo o que seja vivência.		
São usadas mais por mim, até porque as outras são surdos...	Necessidade de implementação individual das estratégias	1P2
Vou por experimentação, às vezes não resulta tanto, depois no dia a seguir faço novamente e as coisas resultam melhor, depois começo a ver resultados ou não e retiro ou ponho essas coisas.	Adaptação dos recursos e estratégias às necessidades	1P2

a gente fazem-lhe as coisas todas! Uma das estratégias que eu tenho é a de não fazer tudo, não os deixar fazer tudo o que eles querem.	Contextos para desenvolvimento da autonomia na Ed. Pré-escolar	3P2
Não proibir do que eles querem, e obrigá-los a serem eles a ir buscar materiais, a fazer as coisas, a ir lavar as mãos. Porque alguns até precisam que os ajude a lavar mãos.		
[Desenvolver ao máximo] A competência da autonomia.		
Quer dizer eu articular, articulo... se está bem articulado ou não...(não vou dizer).	Articulação das estratégias de ação pela equipa educativa	4P2
entretanto a professora de língua gestual está sempre em paralelo comigo, eu faço... pergunto coisas que eu não conheça, pergunto e com a auxiliar a mesma coisa, há sempre articulação na sala		
E a organização dos trabalhos também é articulada.		
tenho a auxiliar e a professora de língua gestual prontas para... às vezes delego nelas, às vezes delego tudo nela..."agora fazes tu, fazes isto, isto e isto" e ela faz.		
Sim, fazemos reuniões de articulação, combinamos o trabalho para a semana seguinte, mais ou menos está...	Planificação conjunta da equipa educativa	1P2
É assim, a professora de LGP faz a avaliação em LGP.	Observação do nível de comunicação e linguagem das crianças	6P2
Pela observação, se ele atingiu os objetivos ou não, pela forma de comunicar,		
pelo feedback que tenha às vezes dos pais,... em comunicação, se é comunicação, se é igual em casa ou não, é tudo junto.		
Eu não tenho instrumentos para avaliar a linguagem...vou dando conteúdos e os conteúdos vão sendo adquiridos ou não.		
Pela observação...		
mas é mais observação...		
Até tenho 2 grupos distintos: há um grupo que interage entre eles,	Incentivo à interação entre pares	3P2
[um grupo interage] entre eles e os meninos das outras salas.		
com os colegas, (há sempre interação), com os colegas temos meninos que não interagem com os colegas, começaram agora porque os incentivo muito a ir...por		

exemplo eles estão na rua, eu não vou buscá-los, peço a alguém para os ir buscar, um colega maior, ou no comboio...(ultimamente não tem acontecido mas vou tentar que aconteça novamente) que os mais velhos e os que têm mais capacidade, ajudem os mais novos que têm menos capacidade para pronto, para haver interação entre eles.		
[um grupo interage] entre eles e adultos,	Interação das crianças com adultos	2P2
tenho outros meninos que não conseguem qualquer tipo de interação... não é bem assim: interagem um bocadinho com o adulto;		
Tenho quadros, pois tenho quadros, tenho desenhos, (tenho mais o quê?,)	Avaliação da comunicação e linguagem através dos quadros de rotinas	2P2
mas há quadros, há o quadro do tempo, das tarefas, pronto, quadro de atividades, quadro dos presentes, há muitos quadros		
E depois eles escrevem os nomes... agora já estou a pedir (já tenho estado a pedir à J mas ela ainda não fez) o nome deles em LGP, também é importante para eles conhecerem outra forma de letras, das letras... e acho que é isso.	Avaliação da comunicação e linguagem através da leitura e escrita	1P2
A avaliação diagnóstica, intercalar e semestral.	Avaliação diagnóstica, intercalar e semestral.	1P2
Eh pá, eu não posso dizer que não gostasse, gostaria.	Recetividade a outros modelos pedagógicos	3P2
Mas seria recetiva, seria recetiva, não sei... eu estou com estes miúdos há pouco tempo, pronto não há assim (acho que ainda interrompi um ano de atestado médico)... mas se houvesse incentivo exterior, eu acho que era muito recetiva a isso.		
Experimentar outros modelos pedagógicos, sim. Agora experimentar outro, não perguntes qual...		

Análise da 3.<sup>a</sup> entrevista

Unidade de registo	Indicadores	UR/Ind.
<p>É assim, depende da criança, não é? Há crianças que não sabem comunicar de maneira nenhuma, e que estão no início da interação com o mundo e que precisam mesmo de uma sala exclusiva de surdos;</p> <p>mas se não tiver uma competência linguística já razoável, é capaz de ficar submersa pelo ruído de fundo, e “ruído de fundo” mesmo nos 2 sentidos, mesmo ruído e, portanto, a postura das estimulações sonoras e linguísticas e então a criança pode não desenvolver substancialmente.</p>	<p>Necessidade de um contexto que beneficie o desenvolvimento da comunicação essencial da criança surda na Ed. Pré-escolar</p>	<p>2P3</p>
<p>as crianças que já têm competências comunicativas, nomeadamente em língua oral, beneficiam da integração desde que lhes seja facultada a possibilidade de manter as duas linguagens: a oral e a gestual.</p>	<p>Inclusão de crianças surdas em grupos de Ed. Pré-escolar, com ensino bilingue</p>	<p>1P3</p>
<p>É assim, eu nunca estive numa situação de estar só com a integração de crianças surdas, só com integração de outras crianças, com outras necessidades. No caso das crianças surdas que eu tenho agora, apenas surdas, eu penso que há crianças com muita competência linguística, que beneficiariam do regular, de já terem muita competência linguística, para não ficarem submersas na comunicação dos outros sem terem a possibilidade de se expressar; penso que é um risco que tem de ser um risco calculado.</p> <p>A criança tem de ter já...comunicar o suficiente e desenvolver a comunicação com o apoio dos outros e sobretudo com o exemplo dos outros</p> <p>Nós trabalhamos com crianças de outros países de outras línguas, ou com crianças com dificuldades de aquisição da linguagem, sabemos que às vezes não falam connosco, adultos; as crianças têm dificuldade em interagir connosco e quando nós</p>	<p>Desenvolvimento da comunicação e linguagem como vantagem da inclusão</p>	<p>4P3</p>

damos conta eles estão a brincar no recreio ou nos cantinhos das áreas do faz de conta e estão a falar com os outros		
e depois em relação ao trabalho na sala, ao trabalho de grupo, é toda a duplicação da linguagem em relação às atividades que se fazem		
Penso que as crianças beneficiam das aprendizagens que fazem com os seus pares em todos os domínios, em todas as áreas de competência. Porque o caldo cultural em que elas se inserem, contribui para uma estimulação integrada; enquanto que o adulto é mais específico a puxar, estimular individualmente.	Interação entre pares como vantagem da inclusão	4P3
Mas a sociedade que a envolve faz uma estimulação integrada, o que eu costumo chamar o caldinho cultural e interessa muito, desde que já esteja preparada para lá estar.		
Os outros falam com eles e eles vão retribuindo essa estimulação, portanto a interação com os outros é uma mais-valia da integração, quanto mais não seja nos recreios		
A companhia dos pares é uma mais-valia por excelência		
É assim, para já, para já parecem ser [medidas adequadas]; mas as crianças muito pequenas ainda não têm, ainda não apresentam muito facilmente o nível de competências de que são capazes.	Necessidade de continuidade das medidas adotadas	2P3
Mas por agora, as medidas Seletivas são as que se presume que sejam melhores.		
No início [do processo]. Porque há crianças que entraram este ano, há crianças que estão cá do ano passado mas mal começaram a adaptar-se no ano passado e portanto isto é o início de tudo	Possível necessidade de adaptação de medidas	5P3
Deixa-me expressar de uma maneira melhor: é assim, é difícil quando a criança não comunica nada, ou comunica muitíssimo pouco, saber quais são as medidas que vão resultar melhor;		
portanto, põe-se um conjunto de medidas que normalmente resultam e depois vê-se quais são as que resultam para uma criança, não resultam tanto para outra e vai-se selecionando.		

<p>Porque isto é mesmo o início da carreira delas, não é, portanto é muito difícil dizer quais foram as melhores; vai-se vendo quais são as melhores, à medida que se for avaliando</p>		
<p>Daqui a um ano ou 2, já é possível ver o que é que está a favorecer e o que é que não é substancialmente impactante no desenvolvimento e selecionar.</p>		
<p>Nomeadamente, há crianças que têm esses Síndromes, há outras que tiveram lesões no nascimento, parto, ou no período neonatal, portanto há crianças que podem ter ficado ou não com determinadas paralisias, maiores ou menores, cuja extensão nós ainda desconhecemos</p>	Comorbilidades das crianças	1P3
<p>Felizmente todas estas crianças estão a fazer aprendizagens e portanto (não tenho uma bolinha de cristal), mas todos eles todos vão aprender coisas. Agora é muito cedo para prever, para imaginar qual será o percurso escolar deles... é assim, as crianças que têm mais competências intelectuais, poderão com os devidos apoios vir a ter uma escolaridade completa e completa estamos a falar da escolaridade obrigatória, dos 12 anos e eventualmente mais.</p>	Possibilidade de algumas crianças realizarem a escolaridade obrigatória	1P3
<p>Mas há crianças que hoje ainda nós não sabemos, se as dificuldades delas em corresponder ao que é pedido se estão só a nível da comunicação, ou se há défice nas suas competências intelectuais, que impeçam as aquisições.</p>	Possibilidade de algumas crianças necessitarem de currículo funcional	1P3
<p>porque mesmo que não consigam falar, como todos eles têm alguma audição, ver se começam a reconhecer algumas palavras-chave nas interações diárias, porque às vezes nós não sabemos se eles estão a perceber, ou se estão a ir atrás da corrente, não é?</p>	Dificuldades na interação com as crianças	5P3
<p>Eu não tenho especialização em Educação Especial, em educação de surdos, em língua gestual.</p>		
<p>quanto aos que não ouvem e que não conseguem dizer palavras, ou que ouvem muito residualmente, eu tento falar com eles em português, ajudar com gestos simples.</p>		
<p>Hoje todos vieram vestidos de fantasia e vieram-nos contar de que é que vinham e há os que não contam absolutamente nada ou tentam fazer um gesto a dizer que vêm diferentes, mas não sabem expressar mais.</p>		

<p>Eles têm retroação de comunicação, mas com muita dificuldade de expressão. Nós percebemos que há ali alguma comunicação e às vezes não sabemos o quê</p>		
<p>Das crianças, eu especialmente, com as crianças não comunico por língua gestual, eu comunico com elas em língua oral, em língua em língua portuguesa e por gestos incipientes,</p>	<p>Comunicação oral</p>	<p>4P3</p>
<p>como a maior parte deles ouve, eu tento articular algumas palavras-chave em cada processo de comunicação, articular bem,</p>		
<p>o que é bom e é mau, porque eles precisam de modelos de língua oral, pelo menos, quer dizer, pelo menos não, todos precisam; os que têm a capacidade de desenvolver a linguagem oral precisam que se lhes fale nessa língua, e que se apresente modelos para eles copiarem, para eles seguirem...pelo que eu tenho interagido com elas e pela avaliação conjunta que fazemos das crianças.</p>		
<p>Mas mesmo as crianças que estão a ter muita dificuldade em adquirir linguagem oral, elas estão inseridas numa sociedade com linguagem oral e nunca se pode excluir a hipótese de eles precisarem, com ouvintes, com falantes de linguagem portuguesa e de terem que ter alguma capacidade de comunicação e de compreensão</p>		
<p>mas eu tento às vezes experimentar a não a não fazer muitos gestos, para ver se eles desenvolvem a percepção da comunicação da linguagem oral</p>	<p>Observação do desempenho visando a reformulação de estratégias</p>	<p>5P3</p>
<p>e às vezes eu até me forço a ficar com as mãos quietas, para ver se digo alguma coisa e se produz efeitos,</p>		
<p>Neste caso muito especialmente, é difícil eu aferir as minhas estratégias porque eu não tenho bagagem atrás especificamente nesta deficiência, não é, de modo que eu vou tentando, basicamente vou vendo o que é que produz melhor efeito e o que é que não produz com cada uma das crianças.</p>		
<p>É. A gente anda ali para frente e para trás a ver... por exemplo, há um menino que não responde pelo nome, pelo nome oral, mas tem um bocadinho de audição. Eu não o aborreço todos os dias com isso, mas de vez em quando, sem ele estar a olhar para mim, sem eu estar na frente dele, eu vou chamando pelo nome a ver se ele reage, se ele não reage é pelo toque</p>		

<p>Às vezes a criança não consegue expressar-se em língua portuguesa ou em gestos, mas consegue expressar em língua gestual umas palavras chave e eu preciso mais desse feedback das crianças através da língua gestual do que aquilo que eu tenho, não é?</p>		
<p>eu tento que eles vejam a minha cara, os meus lábios mexer para que percecionem as palavras, mesmo que não estejam a ouvir,  Eu tento dirigir-me a cada uma individualmente, depois de ter dirigido ao grupo, para ver se percecionaram aquilo que é preciso  tento que eles repitam para ver se interiorizaram  depois ver se eles perceberam o que é que é para fazer e depois se eles não tiverem percebido, eu vou explicando melhor,  tentando ponderadamente ir aferindo se a criança está a entender a linguagem oral, mesmo que seja só pelo movimento da boca, ou com um som residual, ou se está só a fazer a imitação  Às vezes eu até peço à assistente para não ajudar tanto, para ver se se eles vão lá.  porque quando são rotinas eles tendem a: se veem fazer vão atrás; quando não são rotinas mas um está a fazer, eles tendem a fazer pela imitação  Portanto há um nível de comunicação muito aquém do desejável em algumas crianças.</p>	<p>Observação do nível de comunicação e linguagem das crianças</p>	<p>8P3</p>
<p>Eu tenho formação para educação de infância e uma experiência muito alargada de trabalho com crianças, nomeadamente com crianças com necessidades especiais em integração Portanto, eu trabalho muito pelo exemplo, pela insistência, pela valorização dos esforços dos resultados obtidos, pela tentativa de com a repetição eles adquirirem as competências dos comportamentos.  mas eu sei que isto é válido para qualquer criança, quer dizer que se nós não insistimos, se nós não exigirmos, se nós não pusermos a cada dia um pouco mais de dificuldade a cada momento, já se sabe que as crianças não avançam e portanto quanto às vezes eu tento não ajudar tanto, ou peço para não ajudar tanto, é para ver se já se pode avançar um pouco mais, não é?</p>	<p>Valorização do processo de desenvolvimento das crianças</p>	<p>4P3</p>

Portanto é uma tentativa repetida a ver se lá chegamos, não é, para trás e para a frente, para ver se um dia já estamos mais à frente.		
mas nós sabemos que nas crianças há coisas que às vezes se revelam, (não quer dizer que o desenvolvimento não seja progressivo e tudo isso), mas às vezes nós descobrimos competências que dão como se fosse saltos, não é?		
Portanto às vezes há coisas que a criança está a aprender e que não revela e de repente as coisas devem fazer sentido para a criança e depois de repente parece que aprendeu muito de uma vez, portanto, muitos anos de trabalho com crianças, dá-me essa percepção que embora o desenvolvimento seja progressivo, a evidência desse desenvolvimento às vezes é aos saltos, aos picos		
As outras pessoas que trabalham com as crianças sabem língua gestual, o que é uma mais-valia, mas nem sempre	Comunicação em LGP	3P3
Porque a educadora do Especial e a professora de língua gestual sabem língua gestual e até dominam mal a língua oral,		
A nossa assistente já sabia um bocadinho de linguagem gestual e aprende com facilidade e está sempre a querer ajudar e facilitar a vida das crianças...		
portanto, para duplicar o acesso à comunicação, para ter o acesso às duas línguas, se possível, é preciso que haja modelos de linguagem oral.	Necessidade do ensino bilingue	7P3
portanto falam predominantemente em língua gestual, o que é ótimo, mas não para a comunicação em língua portuguesa.		
Mesmo que não falem, mesmo que não dominem por completo, não é, há coisas em que eles ganham vantagens para o futuro: estamos a falar um bocadinho das aprendizagens para o futuro, eles têm toda a vantagem de conhecer alguma coisa da língua portuguesa, porque não vão ter sempre o tradutor por perto, eles precisam de ir a uma loja, ou a uma repartição, ou num meio de transporte e precisam de entenderem minimamente		
É como se nós formos para um país distante em que falam uma linguagem qualquer que nós não dominamos, vamos ter que aprender algumas coisas para nos entendermos e podermos entender. Eu penso que é isso que eles que ainda estão numa tenra idade, é mais fácil aprender em criança do que aprender em mais velha,		

para ter alguma percepção de como vive o resto do mundo, de como comunica o resto do mundo.		
Eu acho que estas crianças têm que ter o conhecimento das 2 línguas, nunca se sabe qual vai ser o futuro delas, a capacidade de aquisição de uma linguagem ou de outra, porque o desenvolvimento das crianças, em teoria é uma subida assim, é um desenvolvimento muito ponderado, coletivo		
Nós não sabemos se estas crianças vão ter algum salto de competência, mais numa linguagem do que noutra e portanto proporcionar as 2 na base da formação do desenvolvimento, parece-me excelente		
Idealmente, todas as atividades deviam ser propostas e exploradas pelas duas línguas.		
Imagens, há um suporte muito grande feito para a linguagem, quer numa língua, quer noutra, que não é tão presente nas salas de educação regular, não é?	Recurso à imagem para superação das dificuldades de interação	3P3
Portanto, livros, PowerPoint, histórias digitais, revistas, cartões, jogos com imagens, tudo o que tenha imagem		
Eu acho que é o fundamental para estabelecer a comunicação, porque quando nós não nos conseguimos fazer entender, vamos buscar imagens, vamos procurar à internet no momento...a parte visual.		
Sinto dificuldades em todo o momento. Nós por exemplo, se queremos procurar uma imagem na internet, temos que ficar 15 minutos à espera que o computador abra!	Recursos tecnológicos parcos	1P3
se estou com muita dificuldade em comunicar com a criança, por exemplo, quer qualquer coisa e eu não sei o que é que ela quer, eu peço atenção da língua gestual a ver se consegue comunicar com ela.	Articulação das estratégias de ação pela equipa educativa	
Que é aí que eu às vezes peço ajuda às pessoas que sabem a língua gestual, porque às vezes a criança faz um gesto que tem significado, às vezes faz gestos que não têm significado e eu não sei que não têm, portanto um professor de língua gestual ou um educador do Ensino Especial que dominam a língua gestual, às vezes sabe qual é o gesto que tem significado, às vezes não, sabe de certeza, qual é o gesto que tem significado e qual é o que não tem e ao identificar um gesto com significado, às vezes		

identifica uma pista para uma situação que nós não conhecíamos e que podemos deduzir a partir daí.		
É assim, eles têm interação com os adultos e com os pares, mas é uma interação que não tem comparação com a interação das crianças ouvintes na mesma faixa etária, não é? Estamos noutro planeta, nem é noutro país, é noutro planeta	Dificuldades na socialização	3P3
A interação que eles têm uns com os outros que se superar a imitação, (estão a jogar na casinha das bonecas estão a brincar, a jogar o faz de conta e vão-se imitando uns aos outros,) é bastante expressiva;		
mas se eles querem dizer uma coisa uns aos outros, em que têm dificuldades que vão do médio ao muito, daí que às vezes seja difícil regular essas interações, quando essas interações se tornam frustrantes e eles se zangam e eles brigam, porque eles não entendem o que uns e outros querem por vezes, não é, e isso foi muito expressivo no início do ano letivo, não é, mas foi sendo um bocadinho suavizado, mas eles têm dificuldade em se entender entre eles.		
Para se expressar, para interagirem com os adultos, é como digo, há crianças que comunicam razoavelmente	Interação das crianças com adultos	2P3
É assim, eles não estão indiferentes, eles não estão isolados no sentido de não saberem que os adultos lá estão, não é? Eles têm interações e manifestam sentimentos em relação às interações que os adultos têm com eles, não é		
Sistemática, com um instrumento de sistematização, não. São casos tão díspares, tão específicos que não recorro a sistematização	Avaliação da comunicação e linguagem pela observação	2P3
É assim, estou sempre a tocar impressões sobre as crianças		
Quando me sento para fazer avaliação se sou a responsável pela avaliação, não avalio sozinha, mas tenho em conta toda a informação prestada, nomeadamente da Educação Especial, da língua gestual, das terapeutas e das colegas e nomeadamente da colega que faz trabalho na sala, no sentido de perceber a resposta das crianças à atividade da sala	Avaliação conjunta pela equipa	1P3

É assim, este ano mudamos para semestre, não é?	Realização de avaliação semestral	3P3
avaliação do primeiro período		
e depois temos a do final, no segundo semestre		
portanto as avaliações aqui fazem-se o diagnóstico	Realização de avaliação diagnóstica	1P3
a avaliação do primeiro período intercalar que coincide praticamente com a avaliação do diagnóstico, tem um desfasamento de poucas semanas	Realização da avaliação intercalar	3P3
temos depois a avaliação intercalar do segundo semestre		
basicamente são 4 avaliações, 2 intercalares e 2 semestrais, sendo que a primeira intercalar se sobrepõe quase à diagnóstico, dada a dificuldade em estabelecer um diagnóstico para crianças que vêm de novo, ou para crianças que nós vemos de novo e fazer a avaliação intercalar poucas semanas depois		
Já chega, para já. Estou a experimentar isto, já é quanto baste.	Rejeição de novos modelos pedagógicos	1P3
É assim, eu acho que que é um desperdício de pessoas que trabalharam já com surdos mas que têm competências em língua gestual, mas que são falantes, não terem concurso próprio para estar nestes sítios	Necessidade de rentabilizar os recursos humanos especializados	2P3
O professor ou educador do regular colocado numa turma a partir do Primeiro Ciclo, não é sujeito a nenhum concurso específico, que dê preferência a quem tem a dupla aptidão de língua gestual e língua oral. Isso é mau. É o país que temos, de desperdiçar recursos.		

Análise da 4.<sup>a</sup> entrevista

Unidade de registo	Indicadores	UR/Ind.
Então há muitas situações diferentes: há crianças que são surdas e são filhos de pais surdos, aí a situação é diferente, porque eles rapidamente aprendem a língua gestual e adquirem as competências;	Facilidade no desenvolvimento da comunicação em contextos familiares com pais surdos e LGP	1P4
as outras crianças que têm pais ouvintes e que não sabem língua gestual, como é que vai se dar aí a comunicação? É um bocadinho mais difícil então, vêm aqui para a escola, vêm para a escola sem conhecimentos de língua gestual e então o que é que significa?, eles ao virem aqui para a escola, vão tentar começar a tentar a adquirir esses conhecimentos aqui na escola, a língua gestual e a oralidade	Dificuldade no desenvolvimento da comunicação em contextos familiares com pais ouvintes sem LGP	1P4
Aqui na escola é positivo, claro que tem vantagens, mas também era importante os pais aprenderem a língua gestual para poderem comunicar facilmente com os seus filhos, com as suas crianças, é primordial;	Necessidade dos pais ouvintes aprenderem LGP	3P4
porque senão a criança aqui comunica, começa a comunicar, chega a casa não consegue comunicar e como é que vai comunicar depois, no futuro, ao longo do seu desenvolvimento com os pais?		
Não é só aprender a língua gestual na escola, têm depois de comunicar com os pais e lá fora; e isso é que é um bocadinho triste, não conseguir.		
Também depende de cada situação: há aqui por exemplo crianças, aqui na sala, que são surdos mas têm uma estrutura muito forte já de língua gestual, conhecimentos adquiridos, que conseguem oralizar também bem e conseguem ouvir; essas crianças até são indicadas para estarem em inclusão com turma de ouvintes, nesses casos sim, mas depende de cada situação de cada criança	Desenvolvimento da comunicação essencial da criança surda como condição para inclusão	2P4
Uma criança surda que não oralize vai para uma turma de ouvintes? Não faz sentido, ele vai se sentir muito perdido, por isso depende sempre da situação.		

Ah sim, muito diferentes, é muito diferente: eles têm apoios sim, podem ter apoio também de Ensino Especial, mas o número de horas são mais reduzidas, são muito menos.	Menor quantidade de apoios especializados quando as crianças estão incluídas em grupos de ouvintes	1P4
Depois também são muitas crianças ouvintes, a educadora tem que dar atenção a todos eles e esta criança precisa de mais atenção	Dificuldade em individualizar o trabalho pedagógico em salas inclusivas	3P4
e a educadora não tem tanto tempo para dar a atenção devida, é uma situação difícil, na minha opinião.		
Se for num grupo mais pequeno, até era possível estar na turma de ouvintes e a educadora ter tempo para distribuir por eles todos, mas se fosse um grupo pequeno.	Possível necessidade de adaptação de medidas de apoio	2P4
As medidas [Universais e Seletivas] deviam ser alteradas porque às vezes foge um bocadinho... é difícil explicar.		
[Eles estão muito no início do processo de desenvolvimento] Sim.		
Não, temos que seguir a lei. As medidas estão na lei, nós não as podemos mudar. As medidas vêm do Ministério da Educação e nós temos que segui-las.	Necessidade de continuidade das medidas adotadas	2P4
Se tivesse muitas dificuldades de desenvolvimento ou de aprendizagem, se não conseguisse acompanhar as atividades ou as regras, aí sim, precisávamos de ir para as medidas Adicionais. Mas aqui não, nesta situação não.		
Não sei, depende de cada um e do desenvolvimento de cada um. Aí como corre depois as coisas no primeiro ciclo, não sei. Alguns irão poder conseguir claro, outros terão mais dificuldades e não irão conseguir, mas depende.	Dificuldade na antevisão do futuro escolar das crianças surdas	2P4
Mas hoje em dia a maioria dos surdos (é o que eu vejo), a maioria dos surdos não se esforça como eu me esforcei na minha altura.		
Depois têm tudo, também influencia a educação que se tem em casa, se os pais puxam muito por eles ou não, tudo isso depende.		2P4

A mim, no meu caso, a minha família puxou muito por mim, muito mesmo, senão eu também não conseguiria e não estava aqui. Depende muito e eu não consigo ver já o futuro, mas eu gostava que sim, que todos conseguissem o melhor para eles.	Relevância da exigência familiar no desenvolvimento pessoal e escolar	
Sim, têm apoios de Ensino Especial, têm intérpretes, o sistema está muito mais facilitado do que na minha altura, têm muito mais apoios.	Existência atual de mais apoios especializados aos alunos surdos	1P4
Sim, sim. Imagens, fichas relacionadas com a temática que está a ser dada, de acordo com a planificação, e é isso que tento;	Estratégias para desenvolvimento da atenção visual como base para a comunicação	3P4
Eles gostam quando lhes damos as fichas,		
Eu acho que a pintar já estão um bocadinho fartos das pinturas, mas têm muito interesse com as fichas porque se calhar por ser novidade, então ficam interessados, querem fazer.		
Puxo por eles, estímulo, tento que eles deem cá para fora e tentem comunicar aquilo que sabem? Porque lá fora eles não conseguem, eles não sabem o que é que se passa no mundo e aqui tentamos dar esses conhecimentos e depois tentar receber informação...	Desenvolvimento da comunicação da criança surda essencial na Ed. Pré-escolar	2P4
não é só mostrar as imagens, apontar e pronto, damos o vocabulário e já está, não, é importante criar um diálogo para fazer a questão, fazer a pergunta e eles responderem, isso sim é comunicação.		
ou através de jogos, também.		
E então aproveitamos na contagem, quando se conta uma história nós damos continuidade à temática da história e então apresentamos fichas, jogos relacionados com a temática da história	Predominância das atividades lúdicas	3P4
ou os jogos, através de jogos		
O grande problema é o tempo para criar materiais que eles precisariam e também não há muitos mais materiais a serem criados, isto relacionado com a área dos surtos, não há nada, tem que ser tudo criado por nós	Inexistência de material concreto necessário	1P4

É a equipa, sim [estratégias utilizadas pela equipa]	Articulação de toda a equipa educativa face aos objetivos	1P4
O diálogo é muito importante. LGP, sim, porque eles não conseguem responder, não é, então é sempre importante nós estimularmos e puxar, então fazemos a pergunta para depois tentarem responder.	Necessidade da comunicação em LGP	2P4
Em LGP		
e com oralidade, por vezes	Uso da comunicação oral quando possível	1P4
Não, tem estado a funcionar bem. Com todos.	Facilidade na implementação dos recursos	2P4
Não, eu preparo sozinha.		
Eu tenho mais dificuldade é como construir esses recursos, as fichas porque têm que ser adaptadas a cada um deles, por exemplo, o G (que é o mais pequenino) não consegue fazer a mesma ficha que o outro menino, eu tenho que adaptar essas fichas, é essa a maior dificuldade. Agora, depois de ela... das fichas estarem adaptadas, eles conseguem fazer.	Adaptação individualizada dos recursos	1P4
Eles não são todos iguais, aliás eles são todos diferentes, muito diferentes: alguns conseguem rapidamente evoluir, outros têm mais dificuldade; depois também alguns têm dificuldades na configuração dos gestos. Sim, pela observação.	Observação do nível de comunicação e linguagem das crianças	2P4
Sim e também depende daquilo que ele me responde, da interação que tem comigo		
e também através das fichas, não é se ele consegue fazê-las, se não as consegue fazer; através dos jogos, o cumprimento das regras da sala de aula...	Incidência da observação como forma de avaliação	4P4
É tudo por observação, não temos documentos originais para seguir, não, é tudo por observação		
Sim, mas para avaliar é tudo pela observação.		
O que eu queria dizer era...eu, grupo de Educação Especial, não temos o modelo para seguir com vários parâmetros para avaliar, não, isso é que não temos. Então é tudo pela observação e no geral do que a criança exprime e consegue e desenvolve e vai evoluindo.		

É mais fácil com os adultos.	Interação das crianças com adultos	1P4
Agora já conseguem, no princípio do ano não, mas agora sim. Já conseguem ir comunicando entre pares.	Necessidade de interação entre pares	1P4
Então, no princípio à entrada faz-se uma avaliação de diagnóstico para ver o que é que ele sabe, depois no fim do primeiro semestre faz-se uma avaliação para ver a evolução e depois no final do ano.	Realização de avaliação diagnóstica, intercalar e semestral	1P4
Para ajudar no desenvolvimento tanto da oralidade como da língua gestual, é ótimo, é importante, muito, muito importante	Necessidade de ensino bilingue para desenvolvimento da comunicação	4P4
Agora, depende de cada um, se consegue oralizar, se não consegue; se não conseguir, recorre mais a língua gestual, tem o gesto e outros meninos que conseguem as duas, adquirir o conhecimento das 2 línguas, a língua gestual e oralidade, isso só traz vantagens		
Muito mais facilitada! Isto fora da escola... sim, para a sociedade é muito mais facilitada: para uma ida ao médico, para ir às compras não posso recorrer à língua gestual, tenho que recorrer à oralidade, nestes contextos, nestas situações.		
Então eu penso nisto e quero que estas crianças também aprendam a oralidade, porque é importante para o futuro delas, tanto a língua gestual como a oralidade, é muito importante.		
Gostava de experimentar(...)Montessori, exatamente, é isso, gostava.	Recetividade a outros modelos pedagógicos	2P4
Sim, do toque, da natureza...gostava da exploração mas para os surdos não sei, mas era uma questão de experimentar.		

ANEXO L. Análises de  
conteúdo às entrevistas  
(2.ª parte)

| ' ' | | ' ' |

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UR/Ind P1	UR/Ind P2	UR/Ind P3	UR/Ind P4	UR/Scat Total
Percepção dos profissionais sobre o contexto educativo adequado	Papel da Educação Pré-escolar	Contextos favoráveis às crianças surdas	Contextos em que se trabalhe a focalização da atenção visual da criança surda	2P1				2
			Contextos de desenvolvimento da comunicação de crianças surdas sem competências comunicativas	2P1		2P3	2P4	6
			Contextos para desenvolvimento da autonomia na Ed. Pré-Escolar	5P1	3P2			8
			Contextos onde se vivenciam as aprendizagens		11P2			11
			Contextos inclusivos com ensino bilíngue para crianças surdas com competências comunicativas			1P3	1P4	2
			Desenvolvimento da autoconfiança e socialização	Dificuldades na socialização	3P1	6P2	3P3	

			Dependência e falta de confiança das crianças	3P1				3
Criação de condições específicas	Necessidades educativas específicas		Necessidade de apoio prévio em pequeno grupo para a posterior inserção em turma		5P2			5
			Desenvolvimento da comunicação essencial da criança surda como condição para inclusão				2P4	2
			Comorbilidades	2P1	3P2	1P3		6
			Relevância de uma equipa em que alguns profissionais saibam LGP			3P3		3
Efeitos dos contextos inclusivos	Vantagens da Inclusão		Interação entre pares como vantagem da inclusão	1P1		4P3		5
			Desenvolvimento da comunicação e linguagem como vantagem da inclusão			4P3		4

	Desvantagens da inclusão	Dificuldade em individualizar o trabalho pedagógico em salas inclusivas	2P1	6P2		3P4	11	
		Dificuldade no apoio ao desenvolvimento da LGP		4P2			4	
		Menor quantidade de apoios especializados quando as crianças estão incluídas em grupos de ouvintes				1P4	1	
	Medidas de apoio à participação e inclusão	Medidas menos restritivas na Ed. Pré-escolar	Necessidade de continuidade das Medidas universais ou seletivas adotadas	1P1	1P2	2P3	2P4	6
		Previsão para os outros níveis de escolarização	Possível necessidade de medidas adicionais no futuro devido ao Atraso Global de Desenvolvimento associado à Surdez	2P1				2
			Possível necessidade de adaptação de			5P3	2P4	7

			medidas ao longo do percurso escolar					
			Possível necessidade de currículo funcional	1P1		1P3		2
	Antevisão do percurso escolar	Expectativas de escolaridade	Possibilidade de algumas crianças realizarem a escolaridade obrigatória			1P3		1
		Ausência de expectativas de escolaridade	Dificuldade na antevisão do futuro escolar				2P4	2
Percepção dos profissionais sobre o trabalho docente	Processos pedagógicos	Estratégias pedagógicas orientadas para a comunicação	Estratégias para desenvolver a atenção visual com base em materiais concretos	3P1				3
			Estratégias para o desenvolvimento da atenção visual como base para a comunicação	2P1		3P3	3P4	8
			Interação das crianças com adultos		2P2		1P4	3
			Comunicação não verbal para superação das		3P2			3

			dificuldades de interação						
	Estratégias pedagógicas orientadas para a linguagem oral		Comunicação oral para superação das dificuldades de interação		5P2			5	
			Uso da linguagem oral pelo Prof. como modelo para a sua aquisição pelos alunos			3P3		3	
			Desenvolvimento dos resíduos auditivos				2P3		2
			Desenvolvimento da leitura labial				1P3		1
			Adaptação dos recursos e estratégias às necessidades		1P2			1P4	2
			Valorização do processo de desenvolvimento das crianças				5P3		5
			Relevância da articulação com famílias	5P1					5
		Fatores facilitadores	Relevância da exigência familiar no					2P4	2

			desenvolvimento pessoal e escolar					
			Predominância das atividades lúdicas	1P1	2P2		3P4	6
			Existência atual de mais apoios especializados aos alunos surdos				1P4	1
		Fatores dificultadores	Inexistência de material concreto necessário	1P1		1P3	1P4	3
			Necessidade de recorrer a fotografias por falta de material concreto	1P1				1
			Necessidade de implementação individual das estratégias		1P2			1
			Dificuldades do prof na interação com as crianças surdas		2P2	5P3		7
			Necessidade de interação entre pares	4P1	3P2		1P4	8
			Recurso do prof à comunicação oral por falta de			3P3		3

			conhecimento da LGP					
	Constrangimentos de carácter geral	Trabalho com as famílias	Necessidade de apoio às famílias	2P1	1P2			3
			Necessidade dos pais ouvintes aprenderem LGP				4P4	4
		Recursos humanos	Necessidade de rentabilizar os recursos humanos especializados			2P3		2
Processos de articulação entre profissionais	Trabalho colaborativo	Trabalho colaborativo	Articulação de toda a equipa educativa face aos objetivos	1P1	4P2	2P3	1P4	8
			Partilha do material por toda a equipa	2P1				2
			Panificação conjunta	1P1	1P2			2
			Avaliação conjunta	3P1		2P3		5
Perceção dos profissionais sobre a avaliação das competências comunicativas e linguísticas das crianças	Interações comunicativas	Formas de comunicação utilizadas	Comunicação oral quando possível	1P1	2P2	2P3	1P4	6
			Comunicação em LGP	2P1			2P4	4
			Recurso à comunicação Aumentativa e Alternativa com alguns alunos	5P1				5

			Recurso à comunicação total em alguns casos		2P2			2
Nível comunicativo e linguístico	Objetivos da avaliação		Observação do nível de comunicação e linguagem das crianças	3P1	6P2	5P3	2P4	16
			Observação do desempenho visando a reformulação de estratégias	1P1		4P3		5
	Técnicas e instrumentos de avaliação		Observação como principal instrumento para avaliação da comunicação e linguagem	3P1			4P4	7
			Avaliação da comunicação e linguagem através dos quadros de rotinas		2P2			2
			Avaliação da comunicação e linguagem através da leitura e escrita		1P2			1
	Periodicidade		Avaliação diária e semanal	3P1				3

			Avaliação diagnóstica, intercalar e semestral		1P2	2P3	1P4	4
		Divulgação	Divulgação da avaliação à equipa e encarregados de educação	3P1				3
	Modelos pedagógicos no ensino de crianças surdas	Educação bilingue	Necessidade do ensino bilingue para as crianças surdas			7P3	4P4	11
		Implementação	Recetividade a outros modelos pedagógicos		3P2		2P4	5
			Rejeição de novos modelos pedagógicos			1P3		1

ANEXO M. Análises de  
conteúdo às Observações  
Naturalistas  
| ' ' | | ' ' |

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>UR – 1ª observação</b>	<b>UR – 2ª observação</b>
Organização da sala	Situação inicial	As crianças estão sentadas em cadeiras, viradas para a educadora, situada ao lado do PPT projetado na parede.	As crianças estão sentadas no tapete, ao lado da parede onde estão situados os quadros de rotinas diárias. O professor está sentado numa cadeira de frente para as crianças
	Junção dos grupos de crianças surdas	(os grupos já se encontravam juntos)	Chegam as crianças do grupo B: Yara, Catarina, Gonçalo, Guilherme, Henrique e Lara. Sentam-se em cadeiras, virados para o quadro onde é projetada a história. As crianças do grupo A também se sentam em cadeiras, os grupos misturam-se.
Interações educadora/crianças	Conto da história em LO, LGP, mímica e com apoio visual – PPT e fotografias	A educadora começa a contar oralmente, utilizando diferentes ritmos e alturas, assim como alguns gestos de LGP e mímica	O professor diz oralmente que vamos ver uma história com animais. Começa a colocar imagens dos animais da história no quadro, presas com imãs e faz alguns gestos em LGP.
			O professor interrompe e projeta o PPT da história, conta oralmente e acompanha com gestos em LGP.
			A história era simples e curta, o professor faz gestos mais rápidos e com mais ritmo; poucas vezes oraliza algumas palavras.
	Canção em LO		O professor canta a canção dos bons-dias oralmente
	Questionamento em LO		O professor pergunta oralmente “Quem é depois?”

			O professor pergunta oralmente: “Falta alguém?”
			O professor pergunta oralmente “A Ana está cá?”.
Questionamento direto para todo o grupo em LO com apoio visual - PPT	A educadora pede colaboração, perguntando se os animais ajudam a galinha a fazer as várias tarefas: “Ajudam-me a semear o trigo? Ajudam-me a ceifar o trigo? Ajudam-me a fazer farinha?”		
	A educadora pergunta “Querem fazer o teatro?” (...)		
	A educadora segura algumas máscaras (tiaras) dos animais da história e pergunta “Cão? Quem é o cão?”, enquanto mostra a máscara.		
Questionamento direto para todo o grupo em LO e LGP			e na sua sequência pergunta oralmente e em LGP “Hoje é...que dia é hoje?”
			O professor pergunta oralmente e em LGP quem é o 1º a marcar a presença e aponta para o quadro.
			O professor atira à vez a cada criança um cubo, com as imagens dos dias da semana em LGP e pergunta oralmente e em LGP “Onde está a 2ª feira? Que dia é hoje?”
			O professor pergunta-lhes oralmente e em LGP o nome de cada animal exposto nas imagens.

	Instruções em LO e LGP	Depois a educadora distribui os restantes papeis e máscaras: a Mariana é a galinha; a Mara é o gato, a Ana o rato. A educadora diz que depois farão novamente outras crianças. A educadora começa a verbalizar as principais ações da história	O professor conta oralmente as crianças e faz os gestos em LGP.
Apoio individualizado	Instruções em LO e LGP		e a assistente, nas suas costas, pega-lhe nas duas mãos e realiza o gesto em LGP enquanto oraliza o dia da semana.
	Ação dirigida em LO		O professor vai com ela [Sara] entregar a caneta à Mara e verbaliza o nome da colega.
			A assistente auxilia Leonel a marcar a presença, ele tenta riscar o quadro todo mas é impedido com “Não!”
Coensino educa./prof. de LGP	Contagem em LO+LGP	A educadora pede ajuda à professora de LGP e juntas contam os animais oralmente primeiro e em LGP a seguir.	
	Nomeação em LGP+LO	A professora de LGP nomeia os animais e a educadora oraliza e imita os gestos. As crianças imitam-na.	
Reações das crianças	Ausência de participação/Dispersão da atenção visual	Ana não olha para as imagens e mexe no cabelo comprido de Lara, sentada ao seu lado. Estão as duas em silêncio. Ana observa o cabelo, sente e cheira,	Leonel brinca sozinho com as mãos e procura alcançar objetos próximos da área da casinha, mas sem sucesso. Continua a brincar com as mãos e a observar a área da casinha.

		Lara dispersa o olhar sobre alguns cartazes e trabalhos da parede em frente de si.	Sara não reage, é ajudada a marcar a presença.
		Henrique está em silêncio e não observa a educadora ou a história; tem o olhar disperso por toda a sala e levanta-o repetidas vezes em direção ao teto.	Sara e Leonel estão a gesticular e a vocalizar sons “ÁÁÁ”, “MMMMM”, “PRRRR”. Sara põe a manga da camisola na boca, tira os sapatos. Leonel realiza sons repetidos com vibrações que o fazem cuspir. Gatinha e observa o padrão do tapete, arranha o tapete.
		Guilherme (distante de Henrique) emite algumas vocalizações (“mmmmmm”), virado de costas para a projeção e pula.	Sara bate palmas, guincha e toca-me na cara, sem observar os animais. Leonel continua a observar o tapete, a gatinhar e a tentar agarrar o padrão. Sento a Sara no tapete, deixa de sorrir e observa os outros adultos.
		Ana volta a tocar no cabelo da Lara, faz-lhe festas e bate palmas.	Sara vocaliza sons “tá, tá, tá”, “ai, ai”, “éééé”, com diferentes ritmos e entoações, enquanto abana os braços.
		Lara reage em silêncio, observa Ana e olha para alguns adultos próximos, que não retribuem o olhar.	Henrique vira-se na cadeira ao contrário.
		Quase no final, dispersou a atenção para os cartões afixados na parede, com imagens de gestos de LGP.	Leonel, Sara, Ana e Henrique, não olharam em direção à história ou ao professor.
		Sara e Leonel estiveram durante todo o tempo sentados, com um adulto atrás de cada um. Raramente	Guilherme olha para os objetos da sala, abana o corpo, esporadicamente observa o PPT.

		observaram as imagens. Focaram-se nos adultos à sua volta, procurando o olhar e gesticulando com as mãos e braços. Algumas vezes demonstraram vontade de sair, mas foram impedidos de o fazer. Sara fez diversas vocalizações. Leonel deu vários pulos na cadeira.	No geral, todas as crianças mostram comportamentos de falta de atenção.
Imitação dos colegas		Yara, Ana e Lara imitam o gesto dos colegas, mas depois voltam a dispersar a atenção.	sendo depois imitada [Mariana] pela Mara e Madalena. Ana imita apenas palavras isoladas.
		Ana imita a ação dos colegas e por vezes diz “não”.	Madalena tenta imitar alguns gestos.
			Catarina e Gonçalo dizem “Bom dia” e fazem o gesto em LGP. Guilherme repete o gesto.
			Catarina dirige-se diretamente à Lara em LGP, nomeia o porco e manda-a repetir. Lara repete, também em LGP.
Participação na atividade		Catarina, Gonçalo, Madalena, Mara e Mariana são as 5 crianças que seguem a história, olhando para a projeção e para a educadora. Reagem com risos, ou sobrolhos franzidos ao longo da história.	Ana levanta-se e vai marcar a presença.
		Mariana observa, mas dá pulos sentada e no fim da história diz “Acabou”.	e ela procura com o olhar a Sara e dá-lhe a caneta.
		e as crianças acompanham com os movimentos representativos: a	Mara marca a presença

		galinha realiza as tarefas enquanto os outros animais se recusam a ajudá-la. No final, a galinha come o pão sem partilhar com os animais.	
		Tomam a iniciativa de se deitarem no chão, reproduzindo a parte da história projetada	Vai desenhar o sol e colocar no quadro do tempo.
	Atenção à atividade	Madalena apenas observa, raramente participa com respostas orais ou gestos.	Madalena não intervém, mas observa.
		As restantes crianças ficam a assistir, sentadas à volta do tapete (onde se passa a atividade).	Ana observa o professor e os colegas.
			As restantes crianças olham para as imagens dos animais
			Henrique observa as imagens e por vezes os colegas, mas não verbaliza nem gesticula.
Interações crianças/educadora	Resposta em LO e LGP	A cada pergunta, as 5 crianças respondem “Não, não” e fazem o gesto repetidas vezes.	Mariana e Mara respondem oralmente “2ª feira” e fazem o gesto em LGP.
		Gonçalo responde diretamente quando a educadora coloca as questões e responde “o cão ajudou” e faz o gesto de “amassar”.	Mariana verbaliza Madalena e faz o seu nome em LGP.
		A atividade termina com todos a bater palmas com som e em LGP.	Madalena depois de marcar a presença, verbaliza Leonel e repete o nome em LGP, por imitação do professor
			É chamada à atenção [a Mariana] e responde à questão de “Como está o

			tempo?”, “Está sol”, diz ela oralmente e em LGP.
			Apenas Mariana e Mara contam também e realizam os gestos.
			Mariana antecipa o nº 6, com o gesto em LGP.
			as crianças identificam-nos [os animais das fotografias], verbalizam e imitam os gestos em LGP que o professor faz.
			Madalena imita alguns gestos, mas sem iniciativa, apenas por repetição. Verbaliza apenas a pedido do professor e em tom muito baixo.
			Mariana grita o nome de alguns animais “gato”, “cão”, “cavalo” e acompanha com gestos em LGP. Dá um pulo cada vez que grita um nome.
			Catarina e Gonçalo respondem oralmente e acompanham com o gesto em LGP feito pelo professor.
			Mara faz os gestos dos animais em LGP e grita alto o nome de cada um “pato”, “porco”, mostrando agitação motora.
	Resposta em LO	(...) e algumas crianças, (Catarina, Gonçalo, Mara e Mariana) respondem “Sim” em tom alto.	Ana apressa-se a apontar o cartão correspondente à imagem de 2ª feira em LGP, exposto na parede e repete oralmente.
		Responde o Gonçalo “Eu” e a educadora dá-lhe a máscara.	Mariana responde oralmente “É a Ana!” e aponta a colega.

			Ana responde oralmente, aponta a imagem, mas não realiza o gesto
			e oraliza [Mara] o nome da Mariana, entregando-lhe a caneta.
			Quando o professor coloca questões, é na grande maioria das vezes apenas ela [Mariana] que responde
			Mariana responde “Não falta” e as outras dizem “Não”.
			Mariana e Mara dizem “Está aqui” e apontam a colega.
			mas só Catarina e Gonçalo oralizam os nomes.
	Repetição do vocabulário em LO	Mara repete palavras e frases simples da educadora: “cão, gato, rato, galinha, pão; ajudam-me? Não, não!”	Ana imita algumas palavras que ouve na sala “Falta”, “está aqui”, “quieto”.
		A Mariana repete frases completas depois da educadora, conjugando-as com a sua ação “Quem me ajuda a semear?” O Gonçalo e a Mara repetem o “Não, eu não” e acompanham de gesto.	Ana imita alguns nomes de animais, oralmente, mas sem focar o olhar para as imagens. Por vezes olha, outras vezes desvia o olhar.
	Repetição em LGP		Guilherme, Lara e Yara imitam os gestos.
	Repetição em LO e LGP	Catarina, Gonçalo, Madalena, Mara, Mariana, Yara, Ana e Lara repetem e acompanham a contagem com gestos (com exceção de Ana, que apenas oraliza alguns números).	

Interações crianças/outros adultos	Linguagem afetiva		Chega outra criança à sala, a Sara. Vem a bater palmas e a gesticular em direção aos adultos, agarrando-se a cada um, solicitando afeto.
			Sara vem ter comigo, estende os braços e pede colo. Sento-a ao meu colo, de frente para os colegas.
Interações entre as crianças	Comunicação em LO e LGP	Mara diz “É manteiga” (ao observar uma imagem projetada de pão a ser cortado e um jarro com leite); Gonçalo responde “Não é manteiga”; Catarina responde “comer...”	Enquanto isto se passa, Mariana dá ordens simples aos outros, oralmente e com alguns gestos de LGP: “Vai por ali”, “vai presença”, “escreve”, tu não”.
			Mariana continua a dar ordens orais e com alguns gestos de LGP a alguns colegas: “faz”, “vira”, “vê”.
			Mariana, Mara e Catarina mostram as suas roupas, tocam-se, riem, dizem algumas palavras ou frases simples. Mais nenhuma criança está a interagir com outros.
	Comunicação não verbal		Mara e Mariana agarram-se, riem, fazem cócegas uma à outra e deixam-se cair no tapete.
			Madalena observa Mara e Mariana, sorri com as suas interações e faz um gesto rápido chamativo na sua direção, mas as colegas não se apercebem.
			Leonel brinca com o cubo, roda-o, atira-o, faz vocalizações. Mariana vai buscar

			o cubo, aponta-lhe a imagem correspondente
			Madalena observa as interações à sua volta, sem procurar interagir com alguém.
			Ana não responde, mas olha de lado para ele
			Mariana faz muitos movimentos bruscos com o corpo, levanta-se, senta-se, grita, agarra e toca nos colegas.
			A história termina e imediatamente todos se levantam, saltam, abanam e gritam.

ANEXO N. Análise às  
Observações Sistemáticas

| | ' ' | | ' ' |

**Nível de Educação:** Pré-escolar    **Grupos:** A e B    **Nº total de crianças:** 12    **Datas:** 27/03/2023, 28/03/2023, 29/03/2023 e 03/04/2023

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Obs.Sist.1</b>	<b>Obs.Sist.2</b>	<b>Obs.Sist.3</b>	<b>Obs.Sist.4</b>	<b>TOTAIS</b>	
Contexto educativo	Caraterísticas da situação	Tempo da observação	9h30/10h05 (35 min.)	14h45/15h05 (20 min.)	9h35/10h10 (35 min.)	9h40/10h20 (40 min.)		
		Nº de crianças	10	10	11	8		
	Organização da sala	Em roda, frente ao quadro/écran						
		No tapete de frente para a educadora						
		Sentados nas mesas		X				
		Sentados em cadeiras, frente para o quadro branco	X		X	X		
	Trabalho colaborativo entre profissionais	Coensino 1 educa/prof. De EE	X	X	X	X		
		Coensino educa./prof. de LGP	X	X	X	X		
		Apoio assistente operacional	X	X	X	X		
	Tipo de atividade	Conto de uma história em LGP com PPT	X			X		
		Conto de uma história em LO com PPT			X			
		Dramatização da história						
		Realização de desenho						
		Canção		X				

		Outra: lanche de aniversário		X			
Comunicação	Interações educadora/grupo de crianças	Comunicação em LO e LGP com apoios visuais gráficos	8	4	5	7	24
		Comunicação em LGP com apoios visuais gráficos	4	0	2	3	9
		Comunicação em LO com apoios visuais gráficos	10	0	12	10	32
		Comunicação em LO	0	10	0	0	10
		Questionamento em LO	13	5	17	15	50
		Questionamento em LO e LGP	7	2	5	4	18
		Instruções em LO	5	4	3	4	16
		Instruções em LO e LGP	2	2	2	2	8
	Interações individualizadas da educadora	Instruções em LO e LGP a uma criança	2	1	4	2	9
		Orientação de tarefas em LGP a uma criança	2	0	1	8	11
	Interações de outros profissionais com as crianças	Comunicação em LGP da prof. dessa língua	16	13	18	22	69
		Comunicação do prof. DE EE em LO e LGP	18	16	22	25	81
	Interações das crianças com a educadora	Respostas em LO e LGP	13	5	8	15	41
		Respostas em LO	11	8	10	9	38
		Respostas em LGP	8	6	6	16	36
		Repetição em LO	9	6	7	3	25
		Repetição em LGP	10	5	8	8	31

		Repetição em LO e LGP	7	5	6	5	23
		Iniciativa de comunicação em LGP	26	9	15	29	79
		Iniciativa de comunicação em LO	14	7	7	13	41
		Iniciativa de comunicação em LO e LGP	19	0	9	20	48
	Interações das crianças com outros profissionais	Manifestações não verbais de natureza afetiva	7	12	5	4	28
		Outras: riso, gesticulações, vocalizações	15	12	18	13	58
	Interações das crianças entre si	Comunicação não verbal	6	7	5	4	22
		Imitação dos colegas	8	4	6	5	23
Reações das crianças à atividade	Desinteresse pela atividade	Ausência de participação/dispersão da atenção visual	6	2	8	5	21
		Interações sem relação com a atividade	6	2	4	2	14
	Inserção na atividade	Atenção à atividade sem participação	2	1	3	3	9
		Participação na atividade	8	9	9	5	31
		Interações relacionadas com a atividade	10	11	9	8	38