

## TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DIRECIONADOS A CRIANÇAS E JOVENS COM PROBLEMAS DE AUDIÇÃO E SURDEZ

*TECHNIQUES AND STRATEGIES FOR PEDAGOGICAL INTERVENTION AIMED  
AT CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH HEARING PROBLEMS  
AND DEAFNESS*

**Ana Isabel E. Cecílio** 

Agrupamento de Escolas Diogo Cão  
Vila Real, Portugal  
[acecilio4@gmail.com](mailto:acecilio4@gmail.com)

**João B. Rodrigues** 

Universidade do Minho, UMinho  
Braga, Portugal  
[jbarto@utad.pt](mailto:jbarto@utad.pt)

**Levi Leonido F. Silva** 

Universidade Católica Portuguesa, CITAR  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD  
Vila Real, Portugal  
[levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

**Elsa M. G. Morgado** 

Universidade Católica Portuguesa, CEFH  
Braga, Portugal  
[emorgado@ucp.pt](mailto:emorgado@ucp.pt)

**Resumo.** O presente estudo teve como finalidade identificar métodos e estratégias que nos permitam, de forma eficaz, ensinar alunos surdos. Para tal procurou-se conhecer materiais e recursos, através da auscultação junto dos professores, das suas opiniões e sugestões, por meio de entrevista semiestruturada, bem como da observação de aulas, em diferentes ciclos de ensino, e análise de documentos oficiais considerados pertinentes para o estudo, nomeadamente planificações. Como complemento da investigação, reconheceram-se as necessidades de formação dos docentes inquiridos, na área da educação especial em que lecionam, a alunos surdos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, tendo-se optado por estudar o caso particular de um agrupamento de referência na zona norte de Portugal. Da informação recolhida podemos concluir que a metodologia é centrada no ensino bilingue, recorrendo para igualmente a todas as formas de comunicação, entre elas a leitura labial, a expressão corporal e o alfabeto gestual. Por sua vez as estratégias utilizadas têm o seu foco em recursos visuais e bilingues, construídos pelos professores, sobretudo multimédia e interativos.

**Palavras-chave:** métodos e estratégias de ensino; inclusão; educação especial; ensino de surdos; língua gestual.

**Abstract.** The purpose of this study was to identify methods and strategies that allow us to effectively teach deaf students. To this end, we sought to learn about materials and resources, through listening to teachers, their opinions and suggestions, through semi-structured interviews, as well as observation of classes, in different teaching cycles, and analysis of official documents considered relevant for the study, namely planning. As a complement to the research, the training needs of the interviewed teachers, in the area of special education in which they teach, were recognized for deaf students. This is a study of a qualitative nature, having chosen to study the particular case of a reference group in the north of Portugal. From the information collected we can conclude that the methodology is centered on bilingual teaching, using equally all forms of communication, including lip reading, body expression and the gestural alphabet. In turn, the strategies used focused on visual and bilingual resources, built by teachers, especially multimedia and interactive.

**Keywords:** teaching methods and strategies; inclusion; special education; teaching the deaf; sign language.

### INTRODUÇÃO

Sendo cada ser único, com características e necessidades próprias, impõe-se o conceito de inclusão “como uma verdade inquestionavelmente boa para todos, tornou-se natural defender a necessidade de uma materialização nos diferentes espaços sociais, entre eles a escola” (Menezes, 2015, p. 546). Para criar uma escola, e por inerência, uma sociedade inclusiva é necessário garantir o direito à aprendizagem (Mantoan, 2006; Sassaki, 2010; Bissoto, 2013; Correia, 2013; Rodrigues, 2013; Morgado, 2014; Junior & Zancaran, 2016; Morgado, Silva, Conceição, Cardoso, & Rodrigues, 2018), dado que as “crianças com deficiência têm direito a usufruir de uma educação em tudo idêntica às demais crianças” (Morgado et al., 2018, p. 417), porém essas crianças necessitam de “educação especial, porque ela é de alguma maneira marcadamente diferente da maioria das outras crianças” (Esteves, Cruz, & Bertelli, 2013, p. 42). Como seres humanos e educadores importa construir pontes para que a passagem deste fluxo de informação aconteça. Estas pontes implicam uma conexão eficaz entre os “habitantes” de cada uma das margens, sendo para tal necessário um conhecimento mútuo. Logo, na opinião de autores como Morgado e seus colaboradores (2018, p. 417) para que “este pressuposto basilar tenha verdadeiras repercussões, são as escolas que terão que primeiramente identificar e depois responder às necessidades individuais de cada aluno”.

A linguagem pode considerar-se como um complexo e interdepende processo simbólico de pensamento e organização de experiências capazes de garantir uma efetiva comunicação interpessoal, quer pela via da oralidade, quer pela escrita e/ou gestos. Lacerda (2006, p. 165), diz-nos que esta é adquirida

na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais. É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nestas pessoas. (...) Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

A ideia da impossibilidade de comunicar com o mundo que nos rodeia é inquietante, podemos até dizer sufocante. Transmitir o que se sente ou pensa é condição sine qua non para o equilíbrio e bem-estar de qualquer ser humano, compreender e ser compreendido é o desejo de todo o homem. O termo comunicação tem origem no latim *communicatione* que quer dizer «ação de participar», é, pois, uma “troca de informação entre indivíduos através da fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento” (Casteleiro, 2001, p. 11).

William Stokoe, no seu artigo “A Língua Gestual como primeira língua da humanidade” (Bispo, Couto, Clara, & Clara, 2006), defende que o gesto precede a palavra, isto é, antes de existir uma palavra para designar uma coisa ou ação, teve de existir um gesto que levou à sua criação (exemplo os conceitos de junto/separado), por isso, segundo o autor a comunicação por gestos deu origem à língua. No entanto, ao longo dos séculos nem sempre foi assim, a história da Língua Gestual (LG) é marcada por vários avanços e retrocessos. Defendida por Sócrates, 360 a.c., “por considerar que era aceitável que os surdos comunicassem usando as mãos e outras partes do corpo, por não terem audição” (Carvalho, 2007, p.13), ora proibida pelo congresso de Milão em 1880.

Em Portugal foi reconhecida oficialmente, em 1997, na Constituição da República Portuguesa (art. 74, n.º 2, alínea h), onde se pode ler que “é da responsabilidade do Estado proteger e valorizar a LGP, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades”. Porém, quando entramos no campo do ensino sabemos que o conhecimento da Língua Gestual não é a única ponte a necessitar de ser construída, é necessário projetar estratégias e recursos que se adaptem às características da população surda, isto é, à sua forma de aprendizagem centrada na observação, delimitando igualmente metodologias de trabalho.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O ENSINO DE SURDOS**

Ao longo da história, mergulhadas na ignorância e no medo do desconhecido, não foram poucas as mentes que olharam para os surdos como imprestáveis e ineducáveis. Alguns, pelo que reza a história, muito poucos, num rasgo de lucidez perceberam que era possível ser diferente, comunicar de forma diferente, de forma natural para quem comunica, não foram, contudo, em número suficiente para que a mudança ocorresse tão cedo quanto o desejado. Tal como a marginalização dos surdos teve, em muitas sociedades uma origem religiosa, também o início da sua educação aí vai buscar a sua génese. A caridade de vários monges e a ardente necessidade de transmitir o Evangelho a todos, levou-os a desenvolver estratégias que viriam a permitir a comunicação com estes infelizes e a sua educação.

Os primeiros casos de educação de surdos surgem por volta do século XVI, “preconizados por Pedro Ponce de Leon (1520-1584) um educador e monge espanhol que, num pensamento de génio, percebeu que a mudez não tinha origem fisiológica, pois o aparelho vocal dos surdos não apresenta nenhuma malformação, assim a surdez apenas se devia ao facto de não poderem imitar o que não percecionavam” (Rodrigues, 2014, p. 96). Ponce desenvolveu um alfabeto manual (datilologia) que permitia soletrar as palavras, ensinando desta forma a fala, leitura e escrita.

Por sua vez, destaca-se Juan Pablo Bonet (1570-1629), que para ensinar recorreu ao alfabeto manual de Ponce, pois acreditava que se um som fosse acompanhado de um gesto seria mais fácil para o surdo aprender a ler. Contudo, e apesar de usar a datilologia recusa o uso da Língua Gestual, pelo que é considerado o primeiro educador a utilizar o método oral puro (Carvalho, 2007).

Porém, e felizmente quis Charles Michel de L'Épée que as experiências pedagógicas com surdos não se ficassem pela datilologia e pelo oralismo. L'Épée tinha um objetivo maior e mais nobre, o de educar. L'Épée percebeu que os gestos que os surdos usavam entre si eram capazes de comunicar o que desejavam, pelo que o seu trabalho consistiu “em se apoderar dos gestos de que a natureza dotou os surdos-

mudos, e que lhes servem para comunicar entre si, em os aperfeiçoar, em os transformar numa língua verdadeira, língua expressiva e fecunda” (Chagas, 1867 apud Rodrigues, 2008, p. 303). A este conjunto de gestos foi dado o nome de sinais metódicos.

Neste elencar de pensadores e educadores, cabe um nome português, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780). Segundo Pinheiro Chagas referido por Rodrigues (2014, p. 97) “o espanhol Ponce fazia com que o seu discípulo lesse nos lábios do seu interlocutor a palavra que pronunciava, e respondesse por escrito. Jacob Pereira leva mais adiante o prodígio, que consegue que o surdo-mudo responda de viva voz”, sendo um defensor do oralismo.

De acordo com Carvalho (2007) o seu método consistiu em fazer corresponder a cada configuração de mão uma posição e movimento dos órgãos da fala necessário à produção do som e em simultâneo, as letras que representam esse mesmo som. Em suma, o seu método consistia em usar a escrita, sinais correntes, o alfabeto manual (contido nos dedos da mão), leitura de lábios, olhos, cabeça, mãos, ou seja, tudo que pudesse indicar informação. Um dos grandes méritos que lhe é atribuído é o facto de não se limitar a ensinar a articular, mas também a compreender o sentido das coisas, ou seja a proporcionar efetiva comunicação.

Muitos outros nomes, dignos de registo, haverá certamente para referir, no entanto ficam aqui memorados aqueles que a literatura mais destaca.

Em suma, de tudo o que foi analisado, destacam-se durante o século XVIII duas correntes de pensamento, a primeira representada por Abade de L'Épée, proclamando o uso da língua gestual no ensino de surdos, ficando esta conhecida como o método francês (Gestualismo). A segunda perspectiva assenta na ideia de que os surdos deviam ser ensinados a falar para poderem integrar a sociedade, proposta à qual deram o nome de método alemão (oralismo), sendo Samuel Heinicke um dos seus maiores defensores (Carvalho, 2007).

Um outro marco importante na história do ensino de surdos foi o Congresso de Milão, em 1880, o qual veio originar esta segunda corrente de pensamento, o oralismo. Organizado por educadores ouvintes (entre eles Eugéne Pereira, neto de Jacob Rodrigues Pereira) e apologistas do método oralista, veio condenar os surdos à privação do meio mais eficaz de comunicação a LG. Contudo, muito lentamente tem-se vindo a caminhar no sentido de deixar o oralismo e proporcionar um ensino onde seja valorizada LG como primeira língua, defende-se, portanto, um ensino bilingue e bicultural. O modelo bilingue estabelecia como princípio basilar a aprendizagem de duas línguas, a materna, que seria a LGP (no contexto português) e a segunda língua a língua portuguesa, escrita e quando possível oral. Este é sem dúvida um passo de gigante na defesa dos direitos dos surdos, porém há ainda muito caminho para percorrer.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo adotou os pressupostos de uma investigação qualitativa (Taylor & Bodgan, 1994; Sandín Esteban, 2003; Bisquera, 2014). A investigação qualitativa “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2009, p. 105). O método utilizado foi o estudo de caso (Simons, 2011). Baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. “Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos” (Yin, 1984 apud Ponte, 2006, p. 7). Foi realizado um estudo de um único caso, cuja unidade de análise são os dois docentes especializados no ensino de surdos, doravante designados respetivamente por A e B, num agrupamento de escolas de referência para o ensino destes alunos.

### **Procedimento/Instrumentos**

Para a coleta de dados recorreu-se à pesquisa documental; observação direta e não participante, e entrevista semiestruturada<sup>1</sup>. Esta triangulação de meios foi definida por se verificar que cada instrumento não tem o mesmo potencial, ou seja, não extingue em si todo o tipo de informação sobre determinado assunto.

---

<sup>1</sup> Saliencia-se que o guião de entrevista foi submetido à aprovação da Direção Geral de Educação do ministério da Educação, tendo sido aprovado sua aplicação no agrupamento de escolas com o n.º 0584900001. Os entrevistados foram informados de que o guião continha a explicação do seu objetivo e a garantia de anonimato, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, de acordo com o disposto na Lei n.º 67/98. As entrevistas foram previamente agendadas, e realizadas individualmente com os professores, no próprio Agrupamento, em salas vazias priorizando o silêncio, onde entrevistador e entrevistado pudessem estar sozinhos, de modo a minimizar interferências e constrangimentos do exterior. Foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados. As conversas informais com os professores constituíram também uma fonte importante de recolha de informação.

Para a análise documental recorreu-se á análise: Projeto Educativo – PE, Plano Anual de Atividades – PAA, Plano Educativo Individual – PEI, Relatório Circunstanciado – RE, Planificação de Aulas, Fichas de Trabalho e Recursos Multimédia.

A observação recaiu sobre duas turmas de alunos surdos, de diferentes níveis de ensino (1.º e 2.º ciclo) com um total de três alunos cada, sendo que os alunos que integram as turmas apresentam diferentes graus de surdez. Sobre a observação Heraldo Vianna (2007, p. 12) diz-nos que: “é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência”. A observação assume um papel decisivo no presente processo, uma vez tratar-se de um espaço privilegiado de interação e de contacto com a realidade e contexto profissional observado e em estudo (Marconi & Lakatos, 2002). A maioria dos autores analisados, entre eles Vilelas (2009) e Valles (1997) defendem que esta técnica não deve constituir o único meio de recolha de dados, mas deve ser complementada com outras técnicas, nomeadamente entrevistas e pesquisa documental.

A entrevista foi orientada por um guião, com um total de dezanove questões, subdivididas em oito categorias: Dados Biográficos, Motivação, Recursos Humanos/Equipas de apoio, Recursos materiais, Estratégias de Ensino, Comunicação, Dificuldades e Limitações, Conselhos futuros.

**Tabela 1** – Guião da Entrevista.

CATEGORIAS	QUESTÕES
<b>DADOS BIOGRÁFICOS</b>	1- Há quantos anos leciona a alunos surdos? 2- Que formação específica tem no Ensino Especial?
<b>MOTIVAÇÃO</b>	3- Sente necessidade de obter mais formação certificada nestas áreas? Em que domínios específicos? 4- Sente-se pessoalmente motivado e institucionalmente apoiado para trabalhar com estes alunos?
<b>RECURSOS HUMANOS EQUIPA DE APOIO</b>	5- Que (e quantos) docentes estão presentes na sala de aula enquanto leciona? 6- Que (e quantos) auxiliares (funcionários) estão presentes na sala de aula enquanto leciona?
<b>RECURSOS MATERIAIS</b>	7- Que recursos existem na escola específicos para o ensino de surdos? 8- Quais os recursos materiais mais utilizados e porquê? 9- Considera que os recursos existentes no mercado e na escola são suficientes ou sente alguma lacuna a este nível? 10- Discute e partilha materiais com os colegas da área? 11- Sente necessidade de adaptar os materiais disponíveis, nomeadamente textos e fichas? Se sim, que tipo de adaptações faz?
<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	12- O ensino é feito maioritariamente para a turma em geral, em grupo ou individualizado? Porquê? 13- Ao elaborar uma planificação para alunos surdos, o que considera indispensável ter em conta relativamente às estratégias? 14- Que estratégias mais salienta da sua prática pedagógica?
<b>COMUNICAÇÃO</b>	15- Considera que podemos ensinar um aluno surdo da mesma forma que um ouvinte, alterando apenas a forma de comunicação? Porquê? 16- Como é feita a comunicação, na globalidade, na sala de aula? (LGP, escrita, meios visuais) 17- Que outras formas de comunicação são utilizadas?
<b>DIFICULDADES E LIMITAÇÕES</b>	18- Enumere as maiores dificuldades ou limitações com que, em geral, se depara?
<b>CONSELHOS FUTUROS</b>	19- Que indicações ou conselhos daria a um professor que nunca teve contacto com surdos, relativamente às características gerais destes alunos?

Fonte: Elaboração Própria

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo no âmbito e perspetiva metodológica defendida por Gil (2010) e Bardin (2011).

A pesquisa decorreu num Agrupamento de Escolas da Zona Norte de Portugal, distrito de Vila Real. Da contextualização importa ressaltar que o agrupamento se insere no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o qual integra escolas desde o Pré-escolar até ao ensino Secundário. As escolas TEIP são as que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, e se caracterizam por uma maior prevalência da violência, da indisciplina, do abandono e do insucesso.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### Entrevista

Relativamente à primeira questão que se refere: ao número de anos de experiência letiva com alunos surdos, verificou-se que ambos os entrevistados se encontram há vários anos a lecionar neste grupo, situando-se entre os 10 e os 27 anos de experiência.

Quanto à formação específica (questão 2) ambos os casos possuem especialização e/ou pós-graduação ao nível do ensino de surdos.

Na questão 3 “Sente necessidade de obter mais formação certificada?” ambos responderam *Sim*, acrescentando que esta é “*necessária sempre*” ou de “*forma constante*”.

Quando questionados sobre os domínios em que sentem essa lacuna, um dos entrevistados refere “*na área da intervenção bilingue e estratégias de português L2*” (A), acrescentando que “*o currículo necessita de ser atualizado de acordo com as metas curriculares da disciplina de português*”. O entrevistado B menciona que “*faz atualizações na Faculdade de Psicologia do Porto*”, no entanto, continua a ser necessária “*A nível da LGP e de estratégias de ensino*”. O mesmo prossegue afirmando que é necessário “*criar um banco de gestos, para o que não existe gesto*”, sobretudo quando se trabalha com o ensino secundário em que são abordados temas mais técnicos. Esta constatação implica a necessidade das constantes atualizações, atrás referidas.

Na questão 4 “sente-se pessoalmente motivado e institucionalmente apoiado para trabalhar com estes alunos?”, em ambos os entrevistados, a resposta foi positiva mostrando veemência na mesma “*Sim claramente*”. O entrevistado A acrescenta “*é um trabalho aliciante*”, no entanto, prossegue que “*apoiado (institucionalmente) nem por isso. Apesar da escola estar sensibilizada, nem sempre os recursos institucionais são os necessários, nomeadamente humanos*”.

Relativamente à categoria Recursos Humanos/Equipa de Apoio (concernente ao número de docentes e auxiliares presentes na sala de aula) verificam-se respostas diferentes, consoante o nível de ensino, o entrevistado A, por estar associado ao 1º ciclo afirma que está presente o “*professor titular e/ou docente de LGP*”. O entrevistado B, refere “*estar só ou com um docente, par pedagógico não especializado*”, sendo que o “*intérprete só está quando o professor não tem especialização*”.

Importa, neste contexto, esclarecer que o intérprete “é um mediador na comunicação bilingue, não tendo funções docentes” (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009, p. 24).

A questão 7 diz respeito aos recursos específicos para o ensino de surdos existentes na escola. Aqui o entrevistado A fez a distinção entre recursos humanos e materiais afirmando, em relação aos primeiros, “*existirem professores especializados na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeuta da fala*”. No que respeita aos meios técnicos menciona o material de suporte informático e câmaras de vídeo, evidenciando que “*não se podem queixar ao nível dos recursos técnicos porque a escola tem disponibilizado tudo o que é solicitado*”. Ainda a este nível, destaca que os alunos têm participado em vários projetos e concursos, o que lhes tem permitido angariar diversos materiais. O entrevistado B corrobora com essa informação, reforçando “*os softwares para os níveis mais baixos*”, prossequindo que os materiais pedagógicos “*são todos criados pelo professor*”, com recurso às novas tecnologias e a softwares como o “*edilim*”. Neste seguimento, o entrevistado completa com uma informação que nos parece importante reter, e que responde de forma objetiva e concreta ao conhecimento que pretendemos obter “*os materiais têm de ser muito objetivos e não abordar mais do que um conceito, compartimentando assim a informação*”.

Quando questionados sobre os materiais mais utilizados, destacam sobretudo os de “*suporte tecnológico, criados pelo professor*” e bilingues. O entrevistado B acrescenta ainda o “*quadro interativo, programas como o Presi e PowerPoint*”, porque “*são mais apelativos*”.

Para a questão 10 “considera que os recursos existentes no mercado e na escola são suficientes?”, a resposta foi consensual, *Não* - “*No mercado não há materiais, por ser tudo recente, os recursos são criados pelos intervenientes*”. Recursos visuais não existem e, por isso, “*como já existem alguns anos de experiência fizemos a tradução de obras de leitura obrigatória e projetos*”. O entrevistado A declara que “*para os invisuais existem vários materiais, mas para os surdos não, os recursos visuais não existem, os que há têm de ser adaptados pois são verbalizados*”, sentindo ainda lacuna ao nível dos manuais adaptados. Nesta medida existe necessidade de adaptar todos os materiais que utilizam, estando o mercado longe de responder às necessidades dos docentes. Acresce dizer a este respeito que todos esses materiais que são criados, são sempre discutidos e partilhados com os colegas e constam no site do Agrupamento.

A questão que se segue “sente necessidade de adaptar os materiais disponíveis, nomeadamente textos e fichas? Que tipo de adaptações?”, já se encontra em parte respondida, pois concluímos anteriormente que “*Tudo é adaptado pois tudo o que está criado é para ouvintes*”. Quanto ao tipo de adaptações, particularmente os

testes, consistem na “valorização da imagem e simplificação do texto”. Sendo solicitadas “respostas curtas e de escolha múltipla”. O entrevistado B reforça “ao nível da estrutura de texto, dependendo dos alunos, escolhas múltiplas, verdadeiro e falso, associações, nunca esquecendo a resposta escrita, ainda que curta”.

Na categoria das estratégias e metodologias de ensino, com a questão 13 “o ensino é feito maioritariamente para a turma em geral, em grupo ou individualizado? Porquê?” A primeira resposta obtida esclarece que “depende do Grupo/turma, se é homogénea ou não” contudo “tem de se diversificar”, no segundo caso destaca o facto de as turmas serem apenas de surdos e constituídas por um máximo de quatro alunos, pelo que “o ensino é sobretudo individualizado, sendo determinados conceitos abordados no geral”.

No âmbito das planificações e do que consideram importante ter em conta, no campo das estratégias, foi consensual que é necessário conhecer as características do grupo e de cada aluno “tendo em conta a cultura e identidade surda e os objetivos”, partindo “sempre do perfil do aluno, se é implantado ou não, surdo profundo, se aprende facilmente”. Quanto às estratégias que mais salientam na sua prática (questão 14), ambos os entrevistados afirmam o ensino com recurso a meios visuais “tudo tem de ter esse suporte”, bem como, a jogos interativos, PowerPoint, a observação de imagens e experientialização “o recurso a atividades muito práticas que levem à concretização”.

Em qualquer área de ensino, a comunicação é fundamental e deve ser sempre considerada na preparação das atividades letivas, porém quando se trabalha com alunos surdos esta preocupação deve ser acrescida.

Na categoria da comunicação (questão 16) suscitou diferentes respostas, que nos parecem ter, em parte, a sua causa na diferença de níveis de ensino com que cada entrevistado trabalha. Se observarmos as respostas tendo o conhecimento prévio do ano ou anos de escolaridade a que lecionam, verificamos que no 1º Ciclo a resposta “Não. Porque não é só a questão da língua, mas a identidade e cultura que devem ser respeitadas”. Nesta fase existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido da formação integral e, muitas vezes, de conhecimento da LGP. por sua vez, em níveis superiores como o ensino secundário este trajeto já dever estar percorrido, o que nos parece justificar, a resposta “Alguns sim, o problema é a comunicação, se alterar a comunicação e com um bom suporte visual, os alunos conseguem atingir os objetivos”. Salva-se as situações em que tenham associadas, à surdez, outras problemáticas.

A questão 17 “como é feita a comunicação, na globalidade, na sala de aula?” demonstrou mais uma vez a importância da LGP “na maioria é LGP e recursos visuais”, contudo um dos entrevistados completa com a necessidade de utilizar todas as formas de comunicação “Tudo junto, sendo muito importante a promoção da escrita para aceder à informação na comunidade”, referindo ainda, “a oralidade e discriminação auditiva, leitura da fala e expressão corporal”.

Por existir uma relação direta entre as questões, nesta, como em outras, verifica-se uma antecipação das respostas à questão seguinte, assim à questão 18 “que outras formas de comunicação são utilizadas” obtivemos como resposta novamente o recurso “à expressão através da imagem”, acrescentado, uma das respostas, “a língua oral para os alunos implantados e a escrita”, sempre como complemento à LGP.

Na categoria Dificuldades e limitações, os entrevistados destacaram como maiores dificuldades ou limitações “A falta de acompanhamento dos pais, que não dão continuidade ao trabalho dos professores”. Muitos pais comunicam utilizando a oralização, o que compromete o desenvolvimento da LGP. Outra das dificuldades sentidas é a falta de “um encaminhamento atempado, o que compromete o desenvolvimento”. A falta de aprendizagens, correspondentes ao nível etário, é uma das problemáticas decorrente desse encaminhamento tardio. É ainda destacado, por um dos docentes “o conflito entre a comunidade médica e educativa, falta um trabalho conjunto, existe um corte de comunicação”. Uma das razões apontadas para este conflito é o uso da LGP em crianças implantadas, sendo a comunidade médica da opinião que esta não deve ser utilizada por inibir a oralidade. Esta perspetiva, segundo o entrevistado, não é partilhada pelos professores que consideram “importante a LGP para o desenvolvimento da oralidade e cognitivo, permitindo um suporte a ambos”, completando que “essa informação não é transmitida aos pais, pela comunidade médica”. Mencionam por fim, como dificuldade, novamente, a falta de estudos e materiais nesta área.

Por último, a questão 19 tem como objetivo identificar que “conselhos os docentes dariam a um professor que nunca teve contacto com alunos surdos, no que respeita às suas características gerais”. A resposta à pergunta volta a dar importância ao conhecimento do perfil do aluno, por exemplo, através de uma avaliação diagnóstico, fazendo “uma intervenção individual de acordo com esse perfil e com base no programa curricular”. É necessário ainda ter em conta que “num aluno surdo profundo, ou mesmo com aparelho, a parte oral está comprometida e a oralidade não é avaliada”. O outro docente afirma que “não há características gerais, há uma cultura e identidade própria que necessita de uma intervenção individualizada e direcionada”.

Após a conclusão do questionário e no decurso do diálogo foram sendo dadas mais algumas informações que nos parecem importantes. A primeira vai ao encontro da opinião já partilhada por um dos entrevistados e prende-se com a referenciação e encaminhamento dos alunos surdos *“os colegas (docentes), bem como os médicos, devem fazer um encaminhamento mais cedo”*, na maioria dos casos, quando chegam à escola de referência já é tarde e torna-se mais difícil recuperar as aprendizagens. Segundo o docente, este encaminhamento tardio tem, nalguns casos, como origem a ideia de que *“Ele não é surdo porque tem aparelho”*, impedindo o desenvolvimento da primeira língua (LGP) e provocando consequentemente atrasos cognitivos e mentais. Na sua opinião, *“com doze ou treze anos (idade com que chegam muitas vezes à unidade de referência) é mais difícil recuperar uma língua”*. A falta de conhecimento, por parte dos pais, da existência de uma intervenção direcionada ou de uma escola de referência é outro dos fatores apontados para a intervenção tardia.

Outra das questões suscitadas neste diálogo foi *“como é feita a avaliação, ou em que suporte”*, sendo esclarecida que é realizada com recurso a testes, na modalidade escrita, exceto em LGP que é gravada.

Tendo como conhecimento prévio que a estrutura frásica em LGP é diferente de LP, foi colocada a questão *“como são apresentados, ou que estrutura seguem os textos, quer dos testes, quer das fichas”*, pudemos assim perceber que seguem a estrutura da LP, muito embora os alunos revelem dificuldade nesta transição *“têm tendência a escrever em LGP, sem alterações dos tempos verbais”*.

Foi ainda esclarecido que no caso do ensino secundário é feita uma antecipação de conteúdos, das diferentes áreas, na disciplina de LP, para reconhecimento do vocabulário e *“quando vão para a aula já sabem o que vão abordar”*. Pudemos ainda constatar, neste diálogo com os entrevistados, que no caso do 1º ciclo, os alunos surdos frequentam a turma de ouvintes nas atividades de enriquecimento curricular. No ensino secundário os alunos frequentam todas as disciplinas da respetiva área científica, tendo em comum, com os ouvintes, a disciplina de Educação Física.

### Os documentos

A análise de documentos foi efetuada, tendo como principais objetivos a identificação de estratégias e atividades programadas ao nível dos diferentes contextos de atuação, como sendo a sala de aula, a comunidade educativa e a comunidade envolvente.

Do PE destaca-se o facto de esta ser uma escola de referência no ensino de surdos *“garantindo o acesso ao ensino bilingue em grupos ou turmas de alunos surdos, com intervenção docente e técnicos especializados”* (PE, p. 7). Esta resposta educativa é dada desde o ensino Pré-escolar, ao Ensino Secundário. Sabemos que as aprendizagens não se desenvolvem apenas em contexto de sala de aula, nem apenas com a instrução direta do professor. Como foi salientado por um dos entrevistados, a convivência com outros surdos permite, não só o desenvolvimento da sua primeira língua, como da sua identidade surda.

Em resposta a esta necessidade, destaca-se do PAA a promoção do intercâmbio entre os surdos da região norte, que surge no contexto da comemoração do *“Dia da Educação dos surdos e da Juventude Surda”*, festejado a vinte e três de abril.

Da consulta aos PEI realçam-se algumas estratégias (as quais devem ser adaptadas consoante o nível de ensino e o desenvolvimento do aluno): Solicitar a colaboração para pequenos recados; Utilizar jogos de computador que impliquem a interpretação da língua oral; Explorar histórias no grande grupo ou individualmente; Observar e analisar imagens e fotografias ou reproduções gráficas; Explorar jogos e canções; Observação do meio exterior, análise e registo do conteúdo observado.

Ao nível da elaboração de fichas são também fornecidas indicações, quanto ao tipo de exercício, assim, passamos a enumerar todos os exemplos que foram observados: Completar frases e espaços numéricos; Fazer ligações (entre números, palavras, etc.); Criação de frases; Responder a uma pergunta assinalando com um X a imagem correta; Identificar diferenças nas imagens; Fazer legendas e preencher tabelas.

Desta consulta conclui-se que existe, por parte dos docentes, uma preocupação constante em utilizar simultaneamente a informação escrita e esquematizada e a respetiva tradução para LGP. Ao nível das planificações, foram analisadas diversas planificações semanais de diferentes níveis de ensino. No que diz respeito às planificações dos restantes níveis de ensino observa-se que as estratégias utilizadas se aproximam das usadas com os restantes alunos, havendo, contudo, especificidades.

**Tabela 2** – Estratégias identificadas nas planificações.

Estratégias Gerais	Estratégias Específicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover apoio personalizado;</li> <li>• Fomentar o trabalho colaborativo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar materiais e recursos diversificados, de acordo com o perfil do aluno;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a participação na aula, aceitando o seu contributo;</li> <li>• Valorização das intervenções orais e escritas;</li> <li>• Incentivo à realização de trabalhos de casa;</li> <li>• Valorização do caderno diário e do portefólio;</li> <li>• Respeito pelo ritmo de aprendizagem;</li> <li>• Realização de questões-aula como incentivo ao estudo e consolidação de conteúdos;</li> <li>• Corrigir trabalhos de casa no quadro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar materiais de apoio durante a realização de tarefas;</li> <li>• Adequação na forma e meio de comunicação (LGP);</li> <li>• Identificação de atividades em que o aluno mostre maior interesse e, a partir daí, começar a elaborar o plano de atividades;</li> <li>• Trabalhar em cooperação com os pais, em casos específicos;</li> <li>• Utilizar um discurso claro, com frases curtas, repetindo claramente e em vários contextos os conteúdos;</li> <li>• Usar uma escrita clara e legível;</li> <li>• Prestar apoio na interpretação de enunciados das tarefas propostas;</li> <li>• Diversificar as formas de apresentar e transmitir conteúdos;</li> <li>• Explorar material multimédia.</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaboração Própria.

### A observação de aulas

É na multiplicidade de experiências que as aprendizagens se tornam efetivas e significativas, sendo este o objetivo primordial do trabalho que aqui se desenha. Tendo como premissa este pensamento e a ideia de que as aprendizagens devem ser concretizadas em diferentes contextos, realizámos a observação de uma aula de LP, numa turma de 6º Ano; e o período letivo de uma manhã, numa turma de 1º Ano. A observação realizada define-se como não participante e, com base nas informações já recolhidas foram definidos alguns tópicos orientadores: Disposição dos alunos na sala de aula; Localização do professor; Iluminação/condições da sala; Tipo de materiais utilizados; Comunicação professor/aluno; Recursos existentes e utilizados; Ensino Individualizado/grupo; Estratégias de ensino.

Quanto ao número de docentes presentes na sala de aula, nas duas situações verificou-se a existência de dois profissionais, na primeira aula um docente especializado e um par pedagógico não especializado, na segunda, um docente especializado e um docente de LGP, também ele, surdo profundo.

Ao nível dos recursos existentes comprovámos que as salas estão equipadas com quadro interativo, projetor, computador e impressora e quadro de escrita manual, tendo sido utilizados todos os recursos nos dois contextos de observação.

Relativamente à disposição dos alunos na sala de aula, estes encontram-se sempre de frente para o quadro, tendo constatado que existe uma preocupação constante, por parte dos docentes, em comunicar o mais próximo possível do aluno, ao seu nível e de frente para o mesmo, para que possa fazer a leitura labial.

Proseguindo a análise quanto à comunicação, verificou-se que são utilizadas em simultâneo a LGP, a LP oral e escrita. Podemos observar que todos os conceitos abordados foram expostos através das três formas de comunicação. É igualmente interessante e pertinente registar que a comunicação entre alunos é quase na totalidade em LGP. A exposição de conceitos é feita para o grupo, no entanto, existe um acompanhamento individualizado e sistemático na realização de todos os exercícios, sendo os materiais utilizados maioritariamente visuais (vídeos, cartazes, imagens do Google).

Na organização da aula, quer na turma do 1º Ciclo, quer na do 2º observou-se que existe sempre um diálogo inicial sobre os acontecimentos do dia anterior e da aula passada, seguindo-se a abertura do caderno diário com a escrita do nome, data, disciplina e, no 2º ciclo, o sumário. No 1º Ciclo existe um cartaz onde os alunos colocam o cartão com o mês, dia da semana, dia do mês e estação do ano, acompanhando com o gesto respetivo. Só após esta contextualização é iniciada a abordagem aos conteúdos definidos para a aula.

Feita a descrição dos vários aspetos observados, apresentamos o quadro resumo com todas as estratégias identificadas nas duas observações.

**Tabela 3 – Estratégias identificadas na observação de aulas.**

<b>Estratégias na observação de aulas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de materiais visuais, em LP oral e escrita;</li> <li>• Uso de materiais com imagens, LP escrita e LGP (em simultâneo);</li> <li>• Apresentação de um conceito ou ideia utilizando vários adjetivos e fazendo descrições pormenorizadas;</li> <li>• Adaptar a atividade consoante as características do aluno (grau de audição e desenvolvimento);</li> <li>• Explicar várias vezes e de diferentes formas a tarefa a realizar;</li> <li>• Iniciar os exercícios com o preenchimento de espaços, só depois passar à construção de frases e textos;</li> <li>• Acompanhamento individual e sistemático dos alunos;</li> <li>• Utilizar vários materiais no apoio à realização das tarefas (vídeos, manual, fichas complementares) como fichas de vocabulário que facilitem a construção de frases e de textos;</li> </ul>

- Estímulo constante para soletrar o vocabulário em LGP, fazer o gesto, repetir oralmente a palavra e escreve-la;
- Recorrer a imagens do Google para clarificação de diferentes conceitos e respetivos gestos não entendidos pelos alunos (Ex: sala de aula/sala de jantar);
- Recurso a exercícios essencialmente de ordenação de frases, preenchimento de espaços e sequencias, identificação do elemento estranho ou errado, fazer ligações;

#### Na exploração de vocabulário (1º ciclo)

- Exploração de vocábulos pela ordem: letra, sílaba, palavra, frase;
- Atribuir uma imagem correspondente à palavra escrita pelo professor;
- Atribuir a imagem e escrever a palavra correspondente a um gesto reproduzido pelo professor.

Fonte: Elaboração Própria

## CONCLUSÃO

A investigação no campo de ação, precedida da respetiva revisão da literatura, permitiu-nos constatar que na atualidade continuam a ser utilizados métodos como os preconizados por Pedro Ponce de Leon, que incluíam a leitura labial, seguida da escrita e por Jacob Rodrigues Pereira que recorria a todas as formas de comunicação, desde a leitura labial, à expressão corporal e alfabeto gestual. Esta ideia é comprovada nas entrevistas quando um dos docentes afirma, em relação à forma de comunicação que é utilizada “a LGP, oralidade, discriminação auditiva, leitura da fala e expressão corporal”. Comprova-se ainda, tal como refere Cruz (2006), a utilidade dos sistemas de comunicação alternativos.

A metodologia é hoje centrada no ensino bilingue, como estabelece o Decreto-Lei 3/2008, valorizando e ensinando a LGP como primeira língua, a qual foi tornada oficial, no nosso país em 1997. Entrou em vigor a 6 de julho de 2018, um novo decreto que veio substituir o anterior, Decreto-Lei n.º 54/2018, que ao longo do seu artigo 15.º diz respeito - Escolas de referência para a educação bilingue, tem como eixo central

de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2918).

Estando deste modo criado um “desenho universal para a aprendizagem” e uma “abordagem multinível no acesso ao currículo” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2919).

Quanto às estratégias destaca-se, mais uma vez, que a observação e interpretação de imagens é uma estratégia muito usada, bem como a utilização de identificação e associação entre imagem, gesto e palavra. A exploração de textos é sempre feita em LGP e LP acompanhada, regra geral, de um questionário em ambas as línguas. A realização de fichas é outra das estratégias utilizadas com frequência, assim como os jogos interativos, a pesquisa e ordenação de palavras, a legendagem e a utilização de PowerPoint.

Pudemos ainda perceber, através da partilha de opiniões de alguns docentes que existe uma grande lacuna, no mercado, ao nível dos recursos pedagógicos para alunos surdos. Esta lacuna é logo observada nos manuais escolares, que não estão adaptados a estes alunos, pelo que não conseguem acompanhar as atividades neles propostas. Fica igualmente registado o anseio de ver publicados manuais adaptados a alunos surdos, ou pelo menos a compilação das várias matérias, num, para que sirva de suporte às várias áreas curriculares, necessidade também verificada por vários autores (Freire & César, 2003; Meneses, 2016).

Perspetivando o futuro, tornar-se-ia útil ampliar este estudo a outras unidades de referência no ensino de surdos, ocultando a opinião dos alunos relativamente aos materiais e atividades e ensino. Assim como, a comunidade académica, assumir claramente a importância e papel decisivo da formação e atuação docente no processo de aprendizagem como cruciais para se pensar a qualidade do ensino, a partir de uma mais profícua envolvimento e partilha. Não só de materiais, como de técnicas, metodologias, abordagens e, acima de tudo, potenciarmos a perceção global de que discutir a educação de surdos implica igualmente discutir o tema da inclusão escolar a par e em conjugação com os agentes da comunidade escolar como um todo ao serviço dos reais destinatários do currículo.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Bispo, M., Couto, A., Clara, M. C., & Clara, L. (2009). *O Gesto e a palavra 2*. Lisboa: Editora Caminho.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bissoto, M. L. (2013). Educação inclusiva e exclusão social. *Revista Educação Especial*, 26(45), 91-108. doi:10.5902/1984686X5434

- Carvalho, P. V. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo*. (1ª ed.). Lisboa: Editora Universo.
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, E. C. (2006). *Padrões de Interação mãe-criança com Paralisia Cerebral e o uso dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008. *Diário da República, 1.ª Série, N.º 4 – 7 de Janeiro de 2008*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1405&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1405&tabela=leis).
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018*. Lisboa: PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. Recuperado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized>
- Esteves, L. M., Cruz, E. C., & Bertelli, R. (2013). Níveis de envolvimento de uma criança com Síndrome de Down em contextos de inclusão e educação especial. *Revista Educação Especial*, 26 (45), 31-44. doi.org/10.5902/1984686X5644
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341–354. doi: 10.1080/0885625032000120224
- Gil, A. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Junior, L. A. Z., & Zancanaro, T. M. L. (2016). A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. *Revista Educação Especial*, 29(54), 83-94. doi:10.5902/1984686X17734.
- Lacerda, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cad. CEDES*, 26(69), 163-184. doi:10.1590/S0101-32622006000200004
- Lei Constitucional n.º 1/2005. *Despacho n.º 7520/98 Diário da República – II Série – n.º 104 – 06/05/1998*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Summus Editorial.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (5ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Meneses, H. N. (2016). *A formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino regular, no município de Marabá-Pará-Brasil*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Menezes, E. (2015). A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade, um olhar para a história recente das práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 28(53), 545-556. doi:10.5902/1984686X18686
- Morgado, E. M. G. (2015). *O Universo da Supervisão: Uma Abordagem Inclusiva nos Domínios da Habilitação para a Docência e da Inserção Profissional*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Morgado, E. M. G., Licurssi, B., Rodrigues, J., Cardoso, M., & Silva, L. L. F. (2018). Evolução Histórica e conceptual da Educação Especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, 11(3), 416-426. doi:10.14571/brajets.v11.n3
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação inclusiva*. Porto: Profedições, Lda/ Journal a Página.
- Rodrigues, J. B. (2008). *A Educação na Revista o PANORAMA* (Tomo II). (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Rodrigues, J. B. (2014). A inclusão dos surdos-mudos na cultura Portuguesa. *Telheiras*, 7, 95-99.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sasaki, R. K. (2010). *Inclusão – construindo uma sociedade para todos*. (8ª ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.