



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Da motivação à prática de escrita do aluno surdo do 1.º
Ciclo do Ensino Básico: Perceções de elementos das Equipas
Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)**

Cláudia Filipa Teixeira Alves

Orientador(es) | Paulo Costa

Celda Maria Gonçalves Morgado

Évora 2025



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Da motivação à prática de escrita do aluno surdo do 1.º
Ciclo do Ensino Básico: Perceções de elementos das Equipas
Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)**

Cláudia Filipa Teixeira Alves

Orientador(es) | Paulo Costa

Celda Maria Gonçalves Morgado

Évora 2025



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora)
Ana Margarida Mineiro Rodrigues Zaky ()
José António Ribeiro da Costa ()
Maria Inês Almeida Cardoso ()
Paulo Costa (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

Na academia:

Ao meu professor orientador desta tese de doutoramento, Professor Doutor Paulo Costa, pelo apoio, pelas palavras de alento perante as ansiedades que foram surgindo ao longo deste percurso e pelo espírito aventureiro com que aceitou o desafio de melhor conhecer uma comunidade e uma língua tão distantes da sua zona de conforto;

À minha professora coorientadora, Professora Doutora Celda Morgado, pela amizade constante, pela vivacidade com que abraça todos os projetos, pelas suas palavras em momentos difíceis, mas, acima de tudo, pela confiança e inúmeras oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que me tem proporcionado durante todos estes anos;

Ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, na pessoa do Professor Doutor Luís Sebastião, pelo apoio dado ao longo desta investigação;

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, por ter financiado este projeto;

Aos seis professores que tão graciosamente aceitaram o convite para participarem neste trabalho e à comunidade surda pela presença constante nos meus pensamentos;

Aos meus colegas de turma e colegas bolseiros, por estarem sempre dispostos a ajudar nesta jornada, algo tão característico do seu jeito alentejano de ser;

Às minhas colegas, amigas e batatinhas, Inês Oliveira, Joana Querido, Ana Sofia Lopes e Lígia Nogueira, pela atenção, paciência e carinho que sempre me demonstraram, pelas gargalhadas, pelos almoços partilhados e conversas cúmplices em gabinetes;

Aos alunos do curso de Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, pela jovialidade que proporcionaram às aulas que tive a sorte de lhes poder ministrar, pelas discussões alegres acerca da língua, educação e vida de pessoas diferentes de si mesmos, mas com quem partilham mais semelhanças do que aquelas que possam pensar.

Na família:

Às minhas tias *Marta*, *Sapa* e *Ferrancha*, pela segurança das suas palavras, pela crença constante em mim, por serem fortes e calmas ao mesmo tempo, pela felicidade de todos os momentos que partilhámos juntas, por serem minhas segundas mães;

Ao meu primo *Neves*, por ser engraçado na dose certa, calmo na dose certa, compreensivo na dose certa e chato em doses astronómicas, por ser um irmão mais novo que tenho a sorte de ter na minha vida desde os 13 anos, mesmo que me chame ‘avó’ e não compreenda todas as minhas referências culturais;

À minha prima, irmã e melhor amiga *Bocas*, por todas as conversas matinais com que me presenteia, pela naturalidade da sua gargalhada, pela sagacidade com que olha para

qualquer tópico, por carregar aos ombros fardos que nem sempre lhe pertencem, pela forma como me faz rir e chorar e viver todos os momentos que passamos juntas como se tivéssemos 5 anos de novo;

Ao *Mílio*, por ser o melhor e mais fiel companheiro de vida que alguém poderia ter e por ser, à falta de melhor descrição, ‘um cão para as grandes ocasiões’;

Aos meus avós *Bubu-Pai* e *Bobó-Mãe*, e à minha tia *Cegonha* que mesmo não estando fisicamente, estarão sempre comigo;

Aos meus pais, *Father* e *Zeza*, que me ensinaram mais do que qualquer escola que alguma vez frequentei, que me mostram todos os dias a importância do altruísmo, da força de caráter, da empatia e do respeito pelo próximo. Por serem bombeiros, polícias, xerifes, mecânicos, psicólogos, professores e enfermeiros, sempre que tal vos é pedido, mesmo em detrimento do vosso próprio conforto. Se a minha vida é o que é hoje, isso deve-se ao facto de vos ter a vós como meu modelo e referência constantes ao longo de todo o tempo;

Ao Rúben, pela sensatez, curiosidade e inteligência com que discute qualquer tema, pelo sentido de humor que tão bem o caracteriza, pela alegria que me dá sempre que entra numa sala, por todo o amor que partilhamos e por acreditar em mim mesmo quando já nem eu o consigo fazer. O trabalho que aqui escrevo resulta de anos de conversas acesas no ‘mata-costas’, nos *puffs*, nos bancos de jardim, nos carros e nas filas de supermercado. Só foi possível graças ao teu apoio incansável e a ti to dedico.

I write, erase, rewrite

Erase again, and then

A poppy blooms.

(Katsushika Hokusai, séc. XVIII)

Resumo

A língua gestual portuguesa surge, no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, como a primeira língua da comunidade surda estudantil, ao passo que a língua portuguesa (LP), na modalidade escrita, se assume como segunda língua. Para que um aluno se diga fluente nesta última, pressupõe-se que tenha adquirido conhecimentos suficientes para que possa não só planificar, transcrever e rever letras, palavras e frases, como *querer* fazê-lo. Esse conhecimento está programado para ter lugar durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sendo que, no caso das crianças com surdez inseridas em Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB), o processo de ensino-aprendizagem é posto em prática por profissionais que integram Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Alicerçado nos estudos desenvolvidos por Hayes (2012) e Ryan e Deci (2017), nesta tese, são analisados os dados recolhidos por entrevistas realizadas a seis elementos de seis EMAEI diferentes, inseridas em contexto de EREB, com o objetivo de conhecer as suas perceções acerca da motivação para a escrita da LP de alunos surdos do 1.º CEB, do processo de ensino-aprendizagem da LP escrita, da relação entre motivação e aprendizagem da LP escrita, bem como sobre a inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade. Conclui-se que nem todos os elementos entrevistados estão de acordo quanto ao papel da motivação na escrita ou quanto aos processos de ensino-aprendizagem a adotar aquando da sua introdução no 1.º CEB bilingue, mas que todos entendem a escrita como fundamental para a total inclusão do surdo na sociedade. Depreende-se, portanto, que para que se promovam aspetos de cariz comportamental e de desempenho profícuos nos alunos surdos, possam vir a ser implementadas, no ensino bilingue, práticas que dediquem uma particular atenção a aspetos de natureza motivacional.

Palavras-chave: Motivação para a escrita – Escrita de alunos surdos – Surdez – Educação Bilingue – 1.º CEB – EREB – EMAEI

From motivation to writing of the deaf elementary student: Perceptions of Support to Inclusive Education Multidisciplinary Teams (EMAEI) elements

Abstract

Portuguese Sign Language is, according to law decree n. ° 54/2018 of July 6th, the first language of the deaf student community, whereas Portuguese (PL), in its written modality, comes across as a second language. For a student to be fluent in the latter, it is presumed that they have acquired not only the sufficient knowledge to be able to plan, transcribe and review letters, words, and sentences, but to have the *willingness* to do so. This knowledge is programmed to be acquired during the 1st Cycle of Basic Education (CEB). In the case of deaf children enrolled in Reference Schools for Bilingual Education (EREB), the teaching-learning process is carried out by professionals who are part of Multidisciplinary Teams for Inclusive Education Support (EMAEI). Based on studies conducted by Hayes (2012) and Ryan and Deci (2017), this thesis analyzes data collected from interviews with six members of six different EMAEI, working within the EREB context, aiming to understand their perceptions regarding the motivation for writing in PL among deaf students in the 1st CEB, the teaching-learning process of written PL, the relationship between motivation and written PL learning, as well as the inclusion of deaf students in school and society. It is concluded that not all interviewed participants agree on the role of motivation in writing or on the teaching-learning processes to be adopted when introducing it in the bilingual primary education system. However, they all recognize writing as fundamental for the full inclusion of deaf individuals in society. Therefore, it is inferred that, in order to promote beneficial behavioral and performance-related aspects in deaf students, bilingual education may implement practices that pay particular care to motivational aspects.

Keywords: Motivation for writing – Deaf students’ writing – Deafness – Bilingual Education – Elementary – EREB – EMAEI

Índice Geral

Índice de Figuras.....	11
Índice de Tabelas	12
Lista de acrónimos, siglas e abreviaturas.....	13
Introdução Geral	14
<i>CAPÍTULO I – Percursos entre a surdez e a educação de surdos em Portugal: contextualização legal e normativa</i>	<i>21</i>
Considerações introdutórias.....	22
1.1. Perspetivas biomédica e socioantropológica da surdez	23
1.2. Breve contextualização da educação de surdos em Portugal	24
1.3. Entre o bilinguismo e a educação bilingue da criança surda – construtos e realidades	28
1.3.1. Processamento cognitivo das línguas gestuais	34
1.3.2. Enquadramento legal e normativo da educação bilingue de crianças surdas em Portugal.....	40
1.3.3. Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI)	42
1.3.4. Programa curricular de português como L2 para alunos surdos	45
Síntese do capítulo.....	51
<i>CAPÍTULO II - Motivação no processo de escrita do aluno surdo: enquadramento teórico e concetual.....</i>	<i>53</i>
Considerações introdutórias.....	54
2.1. Linguagem verbal e sistemas de escrita – propriedades e funções	55
2.1.1. Escrita da língua portuguesa – funções e implicações na educação bilingue de alunos surdos.....	64
2.1.2. Sistemas de notação, registo e transcrição de línguas gestuais - o caso da língua gestual portuguesa	72
2.2. Motivação e escrita	75
2.2.1. Motivação intrínseca e extrínseca	79
2.2.2. Modelo reconfigurado da escrita de Hayes (2012) e o papel do colaborador no processo de escrita	83
2.3. Motivação para a escrita da língua portuguesa como L2 em alunos surdos	89

Síntese do capítulo.....	93
CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico do estudo	94
Considerações introdutórias.....	95
3.1. Opção metodológica.....	96
3.1.1. Análise de conteúdo em Ciências da Educação	98
3.1.2. As perceções como ferramenta de estudo	99
3.2. Pré-análise	100
3.2.1. Técnicas e procedimentos da recolha de dados.....	101
3.2.2. Constituição do <i>corpus</i>	102
3.2.2.1. Contexto	102
3.2.2.2. Participantes.....	104
3.2.3. Apresentação e definição das categorias e subcategorias de análise....	105
3.2.4. Transcrição – critérios.....	113
Síntese do capítulo.....	117
CAPÍTULO IV – Análise, interpretações e discussão dos dados	120
Considerações introdutórias.....	121
4.1. Seis participantes, seis perspetivas.....	122
Miguel.....	123
Helena.....	124
Teresa.....	124
Cristina.....	125
Luísa	125
Júlia.....	126
4.2. Categorias de análise das entrevistas	126
4.2.1. Relação entre motivação e aprendizagem da escrita do aluno surdo ...	126
4.2.2. Processo de ensino da escrita	138
4.2.3. A inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade.....	151
Síntese do capítulo.....	158
CAPÍTULO V – Conclusões gerais	159
Considerações finais relativas aos objetivos da investigação	164

Para futuros caminhos de investigação em educação bilingue de alunos surdos no 1.º CEB.....	167
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	173
Referências Bibliográficas, Documentação Legal e Normativa	173
<i>Apêndices.....</i>	191
Apêndice 1 – Transcrição da entrevista do participante <i>Miguel</i>	191
Apêndice 2 – Transcrição da entrevista da participante <i>Helena</i>	201
Apêndice 3 – Transcrição da entrevista da participante <i>Teresa</i>	207
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista da participante <i>Cristina</i>	214
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista da participante <i>Luísa</i>	225
Apêndice 6 – Transcrição da entrevista da participante <i>Júlia</i>	235
Apêndice 7 – Modelo de consentimento informado (professores).....	244
Apêndice 8 – Modelo de consentimento informado (intérpretes)	247
<i>Anexos</i>	251
Anexo 1 – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	251
Anexo 2 – Normas de transcrição de <i>corpus</i> oral do grupo Anagrama	273

Índice de Figuras

Figura 1 - A divisão do cérebro em hemisférios. (Fonte: Finscher & Anderson, 2021)	36
Figura 2 - Sistema de escrita silábica cherokee. (Fonte: https://www.cherokeelessons.com/content/Cherokee-Language-Grammar-Cherokee-Messenger-1844-1846/)	62
Figura 3 - Katakana japonês. (Fonte: Hadamitzky & Spahn, 2011)	62
Figura 4 - Relação entre modalidades no caso do inglês na modalidade oral e escrita e na <i>american sign language</i> gestuada. (Fonte: Meletis & Dürscheid, 2022)	63
Figura 5 - Representações gráficas de crianças surdas no ensino fundamental brasileiro. (Fonte: Cota, 2012)	72
Figura 6 - Representações gráficas em SignWriting (<i>American Sign Language</i>) de um aluno do 1.º CEB americano acerca da tragédia de 11 de setembro de 2001. (Fonte: https://www.signwriting.org/forums/teachers/deafchild/#anchor882281)	73
Figura 7 - Excerto de texto escrito em SignWriting (LGP). (Fonte: https://www.signbank.org/signpuddle2.0/latest.php?total=19)	74
Figura 8 - Síntese dos principais aspectos da motivação. (Fonte: Hattie, Hodis, & Kang, 2020)	78
Figura 9 - Tipos de motivação de acordo com a TAD: o continuum da internalização. (Fonte: Legault, 2017)	82
Figura 10 - Estrutura do modelo original do processamento da escrita. (Fonte: Flower & Hayes, 1981)	86
Figura 11 - Segundo modelo de processamento da escrita. (Fonte: Chenoweth & Hayes, 2001)	86
Figura 12 - Modelo reconfigurado de processamento da escrita. (Fonte: Hayes, 2012)	87
Figura 13 - Esquema do desenvolvimento de uma análise de conteúdo. (Fonte: Bardin, 2013)	99
Figura 14 - Processo cíclico de influência das motivações de elementos de EMAEI e alunos na escrita de uma L2. (Fonte: Elaboração própria)	170

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese e reorganização do PPLAS, 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. (Fonte: Elaboração própria).....	49
Tabela 2 - Síntese e reorganização do PPLAS, 3.º e 4.º anos do 1.º CEB. (Fonte: Elaboração própria).....	51
Tabela 3 - Características dos participantes do estudo.	105
Tabela 4 - Categoria, subcategorias e definições da análise de entrevistas (parte 1)....	109
Tabela 5 - Categoria, subcategorias e definições da análise de entrevistas (parte 2)....	112
Tabela 6 - Categoria, subcategorias e definições da análise de entrevistas (parte 3)....	113
Tabela 7 - Critérios de transcrição	117

Lista de acrónimos, siglas e abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CL – *Control Level*

COVID-19 – *Coronavirus Disease 2019*

CRI – Centro de Recurso para a Inclusão

EE – Educação Especial

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EREB – Escola de Referência para a Educação Bilingue

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LG – Língua(s) Gestual(ais)

LGP – Língua Gestual Portuguesa

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LV – Linguagem Verbal

PCLGP – Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

PL – *Process Level*

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PPLAS – Programa de Português L2 para Alunos Surdos

RL – *Resource Level*

TAD – Teoria da Autodeterminação

TE – *Task Environment*

WP – *Writing Processes*

Introdução Geral

O presente estudo, intitulado “Da Motivação à Escrita: Percepções de elementos de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva acerca da escrita de alunos surdos do 1.º Ciclo do Ensino Básico” foi produzido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora. O mesmo encontra-se inserido no quadro da Educação Bilingue de Alunos Surdos, sendo que apresenta um trabalho em torno daqueles que são os processos de ensino-aprendizagem da escrita em LP destes alunos e a sua motivação para tal, bem como as percepções dos profissionais que com eles colaboram ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nomeadamente, elementos de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

Ao longo deste processo de reflexão, análise, discussão e redação, trabalham-se os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca por parte dos alunos surdos aplicada à escrita de uma segunda língua (L2), neste caso, a LP. A motivação, enquanto conceito integral ao processamento da escrita, foi aplicada pela primeira vez por Hayes (2012), com um enfoque único no indivíduo ouvinte. No entanto, é possível correlacionar o conceito de motivação (e, subsequentemente, todo o modelo de processamento) com a surdez – um *handicap* sensorial marcado pela ausência total ou parcial de audição. Para Benjamim (2019), a surdez é considerada uma deficiência com repercussões psicossociais graves; para o autor, as crianças surdas têm sérias dificuldades no desenvolvimento da comunicação a nível verbal e não verbal, problemas comportamentais e pior *performance* académica quando comparada com os seus pares ouvintes. Para o trabalho aqui desenvolvido, entende-se que estas problemáticas se refletem ao longo do 1.º CEB, em particular, na atividade de escrita de uma L2 e, assim, através da recolha das percepções dos professores que trabalham regularmente ao longo dos primeiros anos de escolaridade

com estes alunos, encontram-se pistas quer sobre o processo de aprendizagem como a autonomia do aluno, quer sobre o processo de ensino como a preparação da aula, as atividades e recursos desenvolvidos em sala de aula, a avaliação diagnóstica, o tipo de *feedback*, a organização de turmas, o programa curricular de português como L2 para alunos surdos, o desenvolvimento dos princípios estruturadores da educação bilingue e a escrita aplicada ao futuro do aluno surdo (Magid, 2014; Codling & Gambrell, 1997; Ives, *et al.*, 2020; Harris, Hemer, & Chur-Hansen, 2020; Crume, Lederberg, & Schick, 2020; Lawrence, 2004; Lo & Hyland, 2007; Akyol & Aktaş, 2018; Kanonire, Lubenko & Kuzmina, 2020; Easterbrooks & Lederberg, 2020; Gates & Musyoka, 2020; Crow, 2015; Malik, 2019; Ling, *et al.*, 2021).

O professor, enquanto elo entre o aluno e o sistema de ensino, oferece uma visão privilegiada ao processo de investigação em relação ao ambiente e realidade destes alunos que têm lacunas de linguagem e, como consequência, apresentam especificidades e meios diferentes de partilhar as suas opiniões. As perceções e as metodologias dos professores elementos de EMAEI envolvidos nesta investigação moldam os métodos, a organização e o bem-estar de todos os envolvidos em sala de aula. Entende-se que um professor confortável com a lecionação do desenvolvimento de competências de produção de escrita tende a adotar uma postura pedagógica radicalmente antagónica à de um professor que não se sinta tão confortável. Portanto, as representações da realidade, a curto e longo prazo, e a potencial motivação para a tarefa de escrita são orientadas e moldadas pelo interesse e pela dedicação tanto dos professores como dos alunos.

Deste modo, com base na informação exposta acima, a atual investigação procura, através da análise de conteúdo (Bardin, 2013), dar voz a seis elementos de EMAEI de seis zonas e regiões diferentes de Portugal continental, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre os alunos surdos do 1.º CEB quanto a:

- i. a motivação para a escrita da LP de alunos surdos;
- ii. o processo de ensino-aprendizagem da LP escrita;
- iii. a relação entre motivação e aprendizagem da LP escrita;
- iv. a inclusão na escola e na sociedade.

Esta investigação tem como objeto de estudo não só o processo da motivação intrínseca e extrínseca até ao momento da escrita em crianças surdas do 1.º CEB, como as possíveis repercussões das condições em que esse processo decorre a curto, médio e longo prazo, tanto na comunidade estudantil, como na comunidade educativa responsável por mediar este processo ao longo do tempo.

De forma mais específica, este trabalho procura conhecer as perceções de elementos de equipas especializadas acerca do complexo desenvolvimento ao nível cognitivo, linguístico, emocional, psicológico e, em especial, educativo da criança surda naquele que é o seu momento de primeiro contacto com uma L2 numa modalidade escrita. Tendo em mente o objeto de estudo desta tese, procura-se conhecer melhor, através do estudo de documentos normativos para o ensino do Português como L2, do Decreto-Lei n.º 54/2018 e de estudos realizados no âmbito da motivação para escrita, a perceção dos principais intervenientes na educação formal do aluno surdo. É uma finalidade deste estudo compreender as perspetivas dos professores acerca da inclusão dos seus alunos na escola e na sociedade, para que, desta forma, se possa refletir sobre a fundamental relação de equidade que deve ser construída e reforçada no seio das escolas entre alunos com necessidades adicionais de suporte e os restantes colegas.

O percurso da doutoranda ao longo dos anos no ensino superior provou ser desafiante, surpreendente e revelador desde o início da sua formação. A licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa e o mestrado em Ciências da Educação deram o mote de partida para um conhecimento pessoal daquela que é a

realidade da cultura, comunicação e métodos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos que muitas vezes navegam uma realidade pouco adaptada às suas necessidades e à sua língua, tornando-os, nas palavras de Foucault (1994), um *outro* em constante contraste com um *mesmo*. O enfoque sobre as necessidades de comunicação desta comunidade aliadas às fragilidades linguísticas inerentes da infância de uma criança surda motivou a doutoranda a procurar novos contactos, desta vez com metodologias e estratégias mais diversificadas no âmbito da motivação para a escrita numa L2 num momento de trabalho em regime de voluntariado com famílias surdas carenciadas e, em particular, com um aluno (e respetiva família) de uma escola localizada numa zona profundamente rural do centro do país no âmbito do projeto Erasmus+, em Sófia, Bulgária. Após esse momento, a familiaridade criada com vários professores de diferentes idades, etnias e nacionalidades dedicados à causa do ensino bilingue de alunos surdos aguçou ainda mais a curiosidade de melhor conhecer as perceções destes em relação ao processo de ensino-aprendizagem com crianças (des)motivadas para a prática de escrita de uma nova língua e das estratégias que utilizam para promover o sucesso escolar e uma relação de aceitação da língua. É de notar que foi abordada em trabalhos anteriores redigidos pela própria (Alves, 2019) a problemática da relevância da introdução de um sistema de notação de escrita das línguas gestuais, o *SignWriting*, no 1.º CEB. Através de entrevistas a professores surdos de língua gestual em Portugal e no Brasil, inteirou-se do repúdio dos alunos ao português na modalidade escrita, aguçando-lhe o interesse em refletir acerca destas questões. Reforça-se, por fim, a necessidade destes diálogos abertos entre conhecimento académico e conhecimento empírico, sob a forma de entrevistas com professores experientes, basilares na procura de uma educação inclusiva de excelência daqueles que são e serão futuros cidadãos merecedores de oportunidades de conhecimento, aceitação e espaços seguros de partilha de opiniões.

A tese aqui exposta organiza-se em quatro capítulos, subdivididos em subcapítulos, uma introdução e conclusões gerais, referências bibliográficas, apêndices e anexos. É de notar que todos os capítulos contam com uma breve consideração introdutória e finalizam com uma síntese.

O capítulo I, intitulado *Percursos entre a surdez e a educação de surdos em Portugal: contextualização legal e normativa*, sustenta a primeira parte da contextualização da presente tese e dedica-se à reflexão acerca de tópicos basilares na atual conceção de educação bilingue de alunos surdos. Num primeiro momento, considera-se o debate polémico entre a perspetiva biomédica e a perspetiva socioantropológica da surdez, realçando-se a adaptação daquela que é a comunidade ouvinte maioritária às necessidades das comunidades minoritárias como é a surda. De seguida, contextualiza-se, de forma breve, a história da educação de surdos em Portugal, desde um primeiro momento de segregação até ao atual momento de inclusão. Este ponto abre o caminho a outros tópicos, como os construtos do bilinguismo aplicado à realidade da criança surda, o processamento cognitivo das línguas gestuais (realçando-se aqui as diferenças para com o processamento das línguas orais), o enquadramento legal e normativo vigente até à data de entrega desta tese, o surgimento e relevância das EMAEI na educação de surdos, culminando, por último, no programa curricular de português como L2 para alunos surdos e na sua pertinência para o presente estudo.

O capítulo II, *Motivação no processo de escrita do aluno surdo: enquadramento teórico e concetual*, incide primariamente em dois pontos comuns à escrita – a linguagem verbal (LV) e a motivação. Tal como no capítulo I, apresenta divisões e subdivisões. O ponto inicial introduz as propriedades e as funções da LV, comum a todos os seres humanos, e a sua relação com os sistemas de escrita atuais. Partindo daí, o foco recai na

a escrita da LP e nas funções e implicações na educação bilingue de alunos surdos em Portugal. Conforme se demonstra neste tópico, as línguas gestuais não diferem das orais no que diz respeito à possibilidade de serem notadas através de grafemas. Por esse motivo, aborda-se, brevemente, o caso da língua gestual portuguesa e do porquê de esta não ter um sistema de escrita oficial. Após este tema, segue-se o segundo grande ponto do capítulo, no qual se abordam as noções de motivação intrínseca e extrínseca, com particular relevância para a Teoria da Autodeterminação apresentada por Ryan e Deci (2017). Após esta explicitação, introduz-se e apresenta-se o modelo de processamento de escrita de Hayes (2012), o único até à data a considerar a motivação como indispensável para a realização da tarefa de escrita. É também neste ponto que se analisam os *colaboradores* – termo cunhado por Hayes (2012) – e o seu papel essencial como agentes externos no processo de escrita. O capítulo encerra com a junção de todas as teorias apresentadas anteriormente naquela que é uma exequível aplicação da teoria da motivação para a escrita do português enquanto L2 em alunos surdos.

O capítulo III, intitulado *Enquadramento metodológico do estudo*, dedica-se à descrição detalhada das opções metodológicas adotadas para esta tese, destacando o trabalho de Bardin (2013) como basilar. Iniciando o trabalho na explicitação daquela que é considerada a análise de conteúdo em Ciências da Educação, destaca-se o ponto referente à pré-análise, em que se evidenciam as técnicas adotadas, procedimentos da recolha de dados, constituição do *corpus*, contexto, participantes, apresentação e definição das categorias e subcategorias de análise, bem como os critérios de transcrição adotados. Ressalva-se que o trabalho de campo realizado nesta tese teve lugar durante o período de confinamento devido à pandemia de COVID-19, sendo que se procurou salvaguardar a integridade física de todos os participantes e da própria doutoranda conforme se descreve em detalhe no capítulo.

O capítulo IV, *Análise, interpretações e discussão dos dados*, apresenta de uma forma aprofundada os participantes deste estudo. Sob pena de redundância na análise, opta-se por introduzir os seis participantes de forma individual através dos nomes de código escolhidos aleatoriamente (*Miguel, Helena, Teresa, Cristina, Luísa e Júlia*). Esta introdução inicial é feita à luz de uma ordem geográfica de região e zona na qual os professores lecionam (zona norte – rural/urbana; zona centro – rural/urbana; zona sul – rural/urbana) e evidencia a idade, função desempenhada na EMAEI, tempo de lecionação efetivo em EREB, formação académica e capacidade auditiva. Identifica-se também a idade com a qual os participantes tiveram um primeiro contacto tanto com a LP como com a língua gestual portuguesa, qual o grau de fluência percebido em cada uma das línguas e qual a língua escolhida para comunicar com a investigadora ao longo do período de (pré-)entrevista. Após este momento, segue-se com a análise, interpretação e discussão cruzada das seis entrevistas, organizadas em três pontos principais: i) relação entre a motivação e a aprendizagem da escrita do aluno surdo; ii) processo de ensino da escrita; iii) inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade, respeitando assim a categorização e subcategorização das entrevistas apresentadas no capítulo III. O capítulo IV faz a ponte com as conclusões gerais da tese, vulgo capítulo V – *Conclusões gerais* que abarcam considerações diversas relacionadas tanto com a revisão teórica efetuada ao longo do trabalho de investigação, como com o estudo empírico realizado. Assim, assume-se este último ponto como uma reflexão global dividida em dois momentos: um primeiro no qual se recuperam os objetivos da investigação (*Considerações finais relativas aos objetivos da investigação*) e um segundo focado no mapeamento de novas abordagens investigativas em educação bilingue de alunos surdos no 1.º CEB (*Para futuros caminhos de investigação em educação bilingue de alunos surdos no 1.º CEB*). Nas páginas finais

do presente documento, encontra-se uma listagem extensiva das referências bibliográficas consultadas, seguida dos apêndices e anexos considerados relevantes para o estudo.

*CAPÍTULO I – Percursos entre a surdez e a educação de surdos
em Portugal: contextualização legal e normativa*

Considerações introdutórias

A discussão sobre a educação de surdos em Portugal teve início nos anos 80 do século XX, após um período de mais de 90 anos focado num ensino caracterizado pelo uso exclusivo do método oralista. Este método assenta, sobretudo, num pressuposto de que o surdo teria um melhor desenvolvimento linguístico, emocional, cognitivo e social ao utilizar o treino da fala através da oralização e da utilização de aparelhos de reforço auditivo. Sendo que estava imposta a proibição da utilização da língua gestual em ambiente escolar, numa lógica de reforço e treino da oralidade para que a comunidade surda se pudesse adaptar à comunidade ouvinte; este modelo não só considera a surdez como corrigível como argumenta a superioridade linguística das línguas orais em detrimento das gestuais (Skliar, 1998).

O crescente desagrado com as instituições e escolas especiais, o modelo oralista, a proibição da língua gestual e a exclusão social dos alunos surdos foram a porta de entrada para uma integração gradual destes na escola regular. Neste capítulo, começamos por analisar como uma nova visão sobre a língua gestual e a educação de surdos marcou o percurso educativo da comunidade surda e a colocou entre a reabilitação e a aceitação da deficiência, destacando os estudos de Amaral, Coutinho, e Delgado Martins (1994); Grundfast, Siparsky, e Chuong (2000); Lane (2005); Carvalho (2007); Carmo, Mariana, Morgado, e Estanqueiro (2007); Silva e Tomé (2011) e Streiechen, Krause-Lemke, Oliveira, e Cruz (2017). Depois, alicerçados num conhecimento holístico do aluno surdo, far-se-á uma análise dos conceitos de bilinguismo existentes e do programa de ensino do português como segunda língua para alunos surdos.

Por fim, à luz do Decreto n.º 54/2018, cujas promulgação e implementação não foram isentas de polémica, introduz-se a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, sendo analisadas as perceções de seis elementos de seis equipas distintas.

1.1. Perspetivas biomédica e socioantropológica da surdez

O termo surdez tem um largo espectro de cambiantes, compreendendo a existência de duas realidades distintas: uma primeira reporta-se a um indivíduo que ensurdece numa fase tardia da vida, pós-aquisição linguística, já tendo adquirido uma língua oral; a segunda realidade diz respeito ao indivíduo que ensurdece numa fase inicial da vida, pré-aquisição linguística. Será nesta última que se concentrará o presente estudo e capítulo. Assim, mapear-se-á as primeiras abordagens históricas da surdez, nomeadamente uma perspetiva médica e outra socioantropológica.

Do ponto de vista biológico, Grundfast, Siparsky, e Chuong (2000) mostram a existência de quatro tipos fundamentais de surdez – congénita não-hereditária, congénita hereditária não-sindrómica, congénita hereditária síndrómica e não-congénita. Deve-se ressaltar a diferença entre os termos ‘congénita’ e ‘hereditária’, em que o primeiro se refere à manifestação da ausência de audição à nascença, sem causa aparente; o segundo pode ou não ter manifestação à nascença, sendo fruto de uma mutação genética frequentemente indetetável. Esta distinção é relevante, não só do ponto de vista do diagnóstico e tratamento, como de uma perspetiva educativa, na eventualidade de serem detetados mais casos familiares com surdez. Não só, se a surdez for de tipo hereditário, aumentam as probabilidades de existirem antepassados surdos cuja língua materna possa ter sido uma língua gestual e, portanto, o ambiente linguístico familiar seria mais propício ao desenvolvimento sadio da linguagem.

Esta heterogeneidade tem implicações profundas naquilo que é atualmente considerada a ‘cultura surda’, abrindo a discussão para aquela que é a abordagem mais recente e mais inclusiva da comunidade surda, baseada em fundamentos socioantropológicos. Nesta perspectiva, entende-se que a surdez deve ser entendida não como uma deficiência, mas como um *handicap*, uma limitação anatómica que, ao invés de ser remediada, deve ser considerada e valorizada. Lane (2005) aponta para a natureza redutora do termo ‘deficiente’ quando referido à comunidade surda, distinguindo aqueles que nascem surdos e se aculturam através de uma língua gestual daqueles que ensurdecem e se aculturam através de uma língua oral com a maiusculização da inicial ‘S’ quando se refere à primeira. Assim, o autor refere diretamente “as pessoas Surdas têm uma deficiência” (2005, p. 356), mas oferece uma abordagem de responsabilização da comunidade ouvinte no processo de inclusão. À luz desta perspectiva, faz parte da natureza cívica e inclusiva da comunidade majoritária, ouvinte, adaptar [-se] àquelas que são as necessidades da comunidade minoritária. Deste modo, o ensino baseado numa perspectiva de reabilitação auditiva torna-se pouco recomendável, sendo que não respeita a língua materna ou primeira da comunidade e a escolha consciente dos indivíduos com surdez de comunicar, aprender e se relacionar através da língua gestual sem detrimento da língua oral do país.

1.2. Breve contextualização da educação de surdos em Portugal

A educação de surdos em Portugal pode ser compreendida em três períodos distintos, conforme referido por Carvalho (2007), que mostra que, no período de 1823 a 1905, o ensino seguiu métodos gestualistas ancorados na escrita; de 1906 a 1991, o ensino guiou-se apenas em vertentes oralistas; e de 1992 em diante, iniciou-se a implementação da LGP

como L1 e da LP, na sua modalidade escrita, como L2.

O período conturbado no qual se trabalhava com o aluno surdo de acordo com métodos oralistas criou não só um ambiente de segregação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos como ofereceu um caráter de clandestinidade à LGP, na altura proibida.

A noção da comunidade surda como uma minoria, alvo de um processo repetitivo de proibição linguística, cultural e identitária, invoca agora a necessidade de reforço positivo, através de um empoderamento gradual. Segundo Kleba e Wendausen (2009), a perspectiva de empoderamento nos espaços de participação social é um processo dinâmico e multifacetado, em que os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais devem ser tidos em conta. Também Foucault (1994) nos mostra ao longo do seu trabalho n' *A História da Sexualidade I – A Vontade de Saber* que:

Onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade (...) Não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas, sim, resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. (p. 91)

Nesta ótica, também o surdo esteve ao longo de mais de oito décadas num limbo entre o poder da comunidade maioritária ouvinte e a resistência oferecida por vários indivíduos surdos. Esta resistência foi encabeçada por várias gerações de crianças surdas que, apesar da interdição do uso da LGP, usavam-na entre si secretamente, desenvolvendo a língua e preservando-a, conforme documentado por Carmo, Martins, Morgado, e Estanqueiro (2007).

Num estudo pioneiro à data, Amaral, Coutinho e Delgado-Martins (1994) reuniram um grupo de 100 alunos no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, em Lisboa, com o propósito de analisar e comparar os resultados dos alunos surdos com os dos seus pares ouvintes. Os autores concluíram que os alunos surdos teriam mais potencialidades do que as trabalhadas em sala de aula com o método oralista, tendo resultados académicos muito inferiores aos dos seus pares ouvintes, nomeadamente, nos parâmetros da produção escrita autónoma. Verificaram, igualmente, que os alunos utilizavam entre si aquilo que se veio a verificar ser uma língua gestual com uma estrutura completamente diferente dos poucos gestos utilizados pelos professores em sala de aula.

Com os resultados desse trabalho, introduziu-se uma nova perspetiva de educação, baseada em conceitos bilingues, sendo então a LGP seria a primeira língua através da qual os alunos acederiam ao currículo, e a LP, na sua modalidade escrita, seria a segunda língua, podendo, em algumas situações, ser desenvolvida na modalidade oral.

Assim, fica a questão: de que forma teriam estes alunos interpretado o mundo em seu redor? Não existem documentos redigidos pelos próprios que nos providenciem uma resposta clara. Contudo, talvez Goya (1746-1828) nos possa oferecer um semblante de representação com o seu trabalho. O artista espanhol ensurdeceu profundamente com 40 anos de idade, altura da sua vida em que cobriu de parede a parede o seu lar, conhecido como *Quinta del Sordo*, com pinturas escuras, plenas de conotações de medo e ansiedade. Seria este um espelho da sua nova realidade enquanto surdo profundo?

Ainda que a biologia mostre factos primários e fundamentais que não devem ser ignorados, atualmente a deficiência enquanto construto social providencia-nos com algo mais profundo do que apenas simples anatomia não funcional. O termo ‘deficiente’ pode

ser usado em dois contextos distintos, mas interligados; o primeiro, analítico e médico, no qual a palavra se encontra dividida entre a definição exata e a negatividade associada à incapacidade ou falha inerente ao indivíduo. O segundo, fluido e mutável, dependente dos contextos e construtos sociais da comunidade majoritária. Freund (2001) assinala a distinta dicotomia desta palavra e o poder de escolha dos próprios indivíduos ao selecionarem a definição que melhor se enquadra nas suas necessidades e filosofia de vida.

Sabe-se que a maioria da informação chega até nós através de estímulos sensoriais auditivos. Enquanto alguns destes podem ser interpretados na forma de ruído e, desta feita, considerados em grande parte como irrelevantes, outros estímulos mais apelativos são tidos em conta como dados de informação necessária.

Para uma pessoa ouvinte, este acesso a informações cruciais para o seu desenvolvimento linguístico, identitário e social é assegurado desde o ventre materno, altura em que, segundo Querleu, Renard, Versyp, Paris-Delrue, e Crèpin (1988), o ouvido humano se forma na sua totalidade. De acordo com os autores, no último trimestre gestacional, aquando da formação do ouvido, a anatomia auricular aponta para uma maior sensibilidade no que toca a alguns sons consonânticos e vocálicos, como também a capacidade discriminatória de vozes femininas e masculinas, prosódia ou inflexões.

Analisando esta situação de um ponto de vista puramente fisiológico, quando se trata de um indivíduo ouvinte, o acesso à informação está garantido. O sistema articulatorio fonador, imprescindível para o uso eficaz da língua oral, pode estar ou não comprometido, contudo, na maioria dos casos, as crianças começam a comunicar de forma não verbal por volta dos seis meses de idade e, até aos 2 anos de idade, são capazes

de exprimir verbalmente e com clareza os seus desejos, necessidades e frustrações, dentro do seu espectro de conhecimento lexical.

É neste ponto do desenvolvimento infantil que a comunidade surda começa a sentir os primeiros sinais de isolamento. Não só se compromete o acesso precoce à língua, como os mecanismos de análise e articulação necessários também estão implicados, quer seja esta língua oral ou gestual. Autores como Silva e Bolsanello (2014), Capovilla, Capovilla, Viggiano, Raphael, e Luz (2004) e Supalla, Cripps, e Byrne (2017) reforçam que a maioria das crianças surdas não apresenta qualquer fluência em língua oral aquando da sua entrada na escola básica ou mostra qualquer forma de reconhecimento de letras isoladas.

Este isolamento linguístico é, assim, traduzido numa imensa dificuldade em processar, armazenar, articular e organizar ideias e ideais, o que se torna ainda mais relevante quando se apreende a falta de acordo em larga escala de um sistema de escrita das línguas gestuais, o que perpetua, por um lado, a relação umbilical da comunidade surda com a língua oral na modalidade escrita como um bote salva-vidas comunicativo e, por outro lado, a língua gestual, a sua gramática, léxico e cultura, a uma transmissão puramente gestual, sem registos físicos que não sejam traduções ou interpretações para uma outra língua.

1.3. Entre o bilinguismo e a educação bilingue da criança surda – construtos e realidades

A complexa questão do bilinguismo na criança surda é uma temática amplamente estudada (Nunes, 2000; Coelho, 2005; Baptista, 2012; Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009; Coelho, 2010; Morgado, 2012; Capitão, 2013) e que deve ser abordada

na relação que se pode estabelecer entre o conceito psicolinguístico de bilinguismo e o conceito de educação bilingue.

A aquisição (Sim-Sim, 2005) está relacionada com a apreensão de uma forma inconsciente por parte do indivíduo, algo implícito e conducente ao desenvolvimento da competência linguística. Este parâmetro é um pré-requisito fundamental para a atuação linguística espontânea, implicando-se que, sem uma aquisição prévia de uma língua no estágio adequado, o indivíduo terá um retrocesso a nível cronológico e cognitivo daquilo que seria expectável.

Por outro lado, a aprendizagem é um conhecimento consciente. Pode ser formal ou informal, dependendo do ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, contudo é dependente de práticas didáticas explícitas. O aprendente pode ser envolvido num processo marcado pela sua intencionalidade didática e sistematicidade ou em contextos de aprendizagem sem essas características formais.

Sim-Sim (1997) considera três tipos de bilinguismo. O primeiro admite uma aquisição espontânea simultânea de duas línguas dentro daquela que é a fase ideal – imagine-se uma situação familiar na qual a criança tem mãe norueguesa e pai espanhol. Neste caso, a criança falaria uma língua com a mãe e uma outra, incomparável a nível lexicossemântico, com o pai, caso tivesse tido contacto direto com ambas no mesmo estágio de desenvolvimento. O segundo, conhecido como compósito, implica a aquisição sequencial, ou espontânea não simultânea, de duas línguas, sendo que a criança adquire uma primeira língua e só depois de a comunicação nessa língua estar assegurada parte para a aquisição de uma segunda. Uma terceira hipótese implica um bilinguismo não adquirido, mas sim aprendido. Nesta situação, entende-se que existe uma sistematização

da aprendizagem de uma L2 seja de forma formal (num ambiente escolar) ou informal (num ambiente familiar).

No caso da criança surda, os primeiros dois casos de aquisição apenas se podem verificar em situações nas quais existe comunicação através de duas línguas gestuais diferentes. Na sua generalidade, isto é apenas considerado em famílias de crianças surdas com pais gestuantes, normalmente surdos, já que a realidade social não parece aceitar como plausível que a maioria dos indivíduos ouvintes sejam proficientes em várias línguas gestuais como línguas maternas. O caso mais frequente é o de aquisição da LG como L1 em contexto familiar e da aprendizagem da L2 oral na modalidade escrita em contexto escolar, sendo que se respeitam as deficiências auditivas e as necessidades de adaptação da aprendizagem da LV à realidade da criança surda. A condição bilingue associada à criança surda abarca uma complexidade adicional que não se revela com crianças ouvintes; o desafio de avaliar a proficiência numa LG e numa língua oral escrita (Bialystok, 1998) – uma situação de bimodalidade – sabendo de antemão que, apesar da sua existência, não se verificam casos relevantes em que os alunos são avaliados numa modalidade escrita de uma LG.

O estudo de Krausneker, Becker, Audeoud e Tarcsiová (2020) analisou o estado da educação bilingue bimodal para alunos surdos na Europa, recolhendo dados acerca das políticas educativas, práticas académicas e contexto sociocultural associado à utilização de LG em 39 países. Destes, 10 não têm qualquer política educativa que abarque uma metodologia de ensino bilingue ou reconhecimento legal de uma LG¹. Ainda que este estudo não abarque a *performance* dos alunos em qualquer uma das línguas (oral ou

¹ Estes países são: Albânia, Andorra, Bósnia-Herzegovina, Bulgária, Chipre, Estónia, Letónia, Liechtenstein, Luxemburgo e Malta.

gestual), não deixa de ser um projeto pioneiro para a área da educação bilingue de surdos, tendo revelado uma série de fatores limitantes para a sua implementação (no caso dos países onde esta realidade não existe), tais como:

- falta de formação e preparação a nível profissional/académico dos professores e educadores;
- reduzido número de escolas de referência para a educação bilingue;
- poucos recursos materiais e financeiros;
- pouca informação acerca da metodologia bilingue a pais/encarregados de educação;
- ensino de diferentes línguas gestuais no mesmo país, devido a discordâncias a nível político;
- falta de regulamentação a nível legislativo para o ensino bilingue.

(Adaptado de Krausneker, Becker, Audeoud, & Tarcsiová, 2020)

Enquanto possível sugestão de melhoria, o estudo aponta, então, para a utilização do ensino bilingue como um veículo para a eventual aprendizagem exclusiva das LO. A título ilustrativo destes resultados, veja-se a realidade dos Países Baixos, onde vários programas de educação bilingue foram introduzidos ao longo dos anos 70 do século passado e ainda permanecem em vigor. Neste país, os programas de educação especial assumem o ensino da língua gestual neerlandesa como L1 e o holandês na modalidade escrita como L2 dos alunos surdos do 1.º ao 8.º ano de escolaridade apenas e somente se o ensino regular não conseguir assumir o currículo. Apesar da longa história com a educação bilingue, não existe qualquer reconhecimento legal da língua gestual neerlandesa na Constituição nem qualquer legislação específica que atribua o direito aos

alunos surdos ao ensino bilingue. Wauters, Knoors, Vervloed, e Tellings (2006) corroborado por Hermans, Orman, e Knoors (2010), realçam os fracos resultados académicos dos alunos surdos em escrita e leitura quando comparados com os seus pares ouvintes, atribuindo uma das principais causas deste insucesso à pouca formação dos professores.

Em Espanha, o ensino bilingue varia de região para região, com principal distinção entre a região da Catalunha e o restante país, existindo duas línguas gestuais diferentes como L1 (llengua de signes catalana e lengua de signos española, respetivamente) e duas línguas diferentes como L2 (na Catalunha, os alunos aprendem castelhano e catalão; em Madrid, aprendem castelhano). A Constituição Espanhola reconhece todas as línguas gestuais do país, bem como todos os meios de apoio ao desenvolvimento da oralidade para indivíduos surdos. No entanto, não existe qualquer currículo nacional para a educação bilingue, com cada uma das diferentes regiões autónomas a reger as suas instituições de ensino. Assim, a educação bilingue na Catalunha é drasticamente diferente da educação bilingue em Madrid, com línguas e currículos diferentes, apesar de ocorrer num mesmo país. Morales-López (2008) evidenciou que o clima de tensão política entre a região autónoma e a capital tem vindo a repercutir-se nas políticas educativas catalãs, já que as leis espanholas afetam a Catalunha, mas o inverso não se verifica.

Nos Estados Unidos da América, os programas bilingues dividem-se em duas realidades distintas: os *transitional bilingual programs*² e os *bilingual maintenance programs*³. De acordo com Griffin (2018), os *transitional bilingual programs* têm como principal objetivo ensinar uma segunda língua para que contingentemente a primeira

² Programas bilingues transicionais (tradução livre).

³ Programas bilingues de conservação (tradução livre).

acabe por cair em desuso. Estas situações verificam-se, por exemplo, em casos de crianças ouvintes provenientes de países da América Latina com espanhol como L1 (a perder) e inglês como L2 (a manter) ou em crianças surdas com *american sign language* como L1 (a perder) e inglês na modalidade oral e escrita como L2 (a manter). Os *bilingual maintenance programs* procuram promover a utilização das duas línguas em igualdade, *american sign language* como L1 e inglês na modalidade escrita e/ou oral como L2. Estes programas variam de estado para estado e conforme as opções dos pais/encarregados de educação, não existindo legislação ou currículo a nível nacional para assegurar a educação bilingue de alunos surdos.

Em Portugal, a situação particular em que muitos alunos surdos se encontram é a inexistência de uma língua até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o aluno permanece, até por volta dos 6 anos de idade, num isolamento linguístico permanente pautado por códigos básicos consistentes de mímica ou por nenhum tipo de comunicação aparente (Coelho, 2009). De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, capítulo III, art.º 15.º:

As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

- a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1); b)
- O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Em qualquer uma das situações acima descritas, existe uma série de fatores de avaliação do crescimento linguístico do indivíduo bilingue, como as circunstâncias de aquisição da L1 e da L2, as atitudes sociais para com cada uma das línguas e a qualidade

do *input* linguístico. No caso da LGP, estas perspectivas são marcadas por uma série de apontamentos como a aquisição preferencial da língua gestual antes da língua oral, a aquisição/aprendizagem simultânea das duas línguas, a contemplação preferencial da L2 através de uma modalidade escrita ou, em casos onde se verifique essa possibilidade, o ensino da oralidade através do apoio da leitura e da escrita (Quadros, 1997; Sim-Sim, 1997; Santana, 2007).

O desenvolvimento precoce da língua gestual na criança surda implica uma organização cerebral da linguagem (Silva & Tomé, 2011), entendendo-se que as ocorrências linguísticas ao longo do período de maturação ideal do cérebro infantil terão repercussões imediatas ao nível comunicativo.

Os autores chamam a atenção para o processamento auditivo cerebral e as suas respetivas competências, fazendo a seguinte divisão: atenção seletiva, deteção, sensação sonora, discriminação, localização sonora, associação, reconhecimento, integração, compreensão, memória e organização da saída. Assim, concluem que a criança surda padece de um ou mais distúrbios neste processamento, urgindo a carência de uma outra língua que a capacite, mas que possa ter uma componente visual, ao invés de auditiva. Como tal, a utilização da língua gestual, especialmente em ambientes socioculturais e educativos, emerge como uma estratégia adaptada às necessidades do indivíduo surdo, sendo que o seu processamento cerebral não obriga a rotas neuronais especializadas na discriminação de sons.

1.3.1. Processamento cognitivo das línguas gestuais

Para a compreensão das particularidades do processamento das línguas gestuais ao nível cerebral, é indispensável compreender a anatomia do cérebro, funções, rotas

neuronal e as suas implicações na linguagem enquanto meio sistemático de comunicar ideias, sentimentos ou pensamentos através de símbolos convencionados, sonoros, gráficos ou gestuais (Amaral, Coutinho, & Delgado Martins, 1994; Bouton, 1977; Quadros & Karnopp, 2004; Morgado & Brito, 2020).

O córtex cerebral, a parte superficial do cérebro constituída por massa cinzenta, encontra-se dividido em dois hemisférios cerebrais: o esquerdo e o direito (ver figura 1). Estes hemisférios são relativamente simétricos, separados e ligados pelo corpo caloso. Dentro de cada hemisfério, existem fissuras que delimitam os lobos, cada qual com sulcos cada vez mais superficiais – as chamadas circunvoluções.

Existem quatro lobos, localizados na face externa de cada hemisfério. O lobo frontal, responsável por coordenar as funções e atividades motoras, entre elas a fala enquanto movimento. É aqui que se encontra a área de Broca, que, apesar de intimamente ligada à noção motora da fala, é também um agente responsável pela compreensão da linguagem. O lobo parietal coordena as sensações relacionadas com a pele. No lobo temporal, encontra-se a área responsável pela coordenação da audição. E, por fim, o lobo occipital, que garante a coordenação da visão.

A função da lateralidade implica que o hemisfério esquerdo controle os movimentos do lado direito do corpo e vice-versa, mas estes estão interligados por fascículos, estrias, comissuras ou pelo corpo caloso, operando de forma coordenada e não independente.

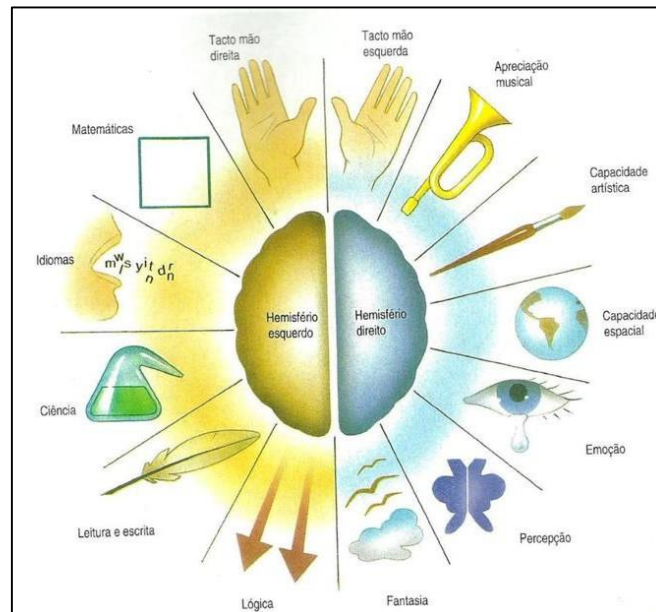


Figura 1 - A divisão do cérebro em hemisférios. (Fonte: Finscher & Anderson, 2021)

A plasticidade, por outro lado, resume-se na capacidade que o sistema nervoso central possui para modificar a sua organização estrutural própria e o seu funcionamento. Desta forma, existe uma maior capacidade de adaptação e aquisição de competências – como a linguagem – na juventude, sendo que estas vão deteriorando com a idade e possíveis lesões.

As rotas neuronais são o percurso efetuado pela informação visual, auditiva ou tátil dos órgãos sensoriais até ao cérebro e do cérebro até às diferentes partes do corpo. Estas variam de acordo com o estímulo inicial e são fundamentais para o processamento da LV e não verbal. A função da linguagem é essencialmente processada pelo hemisfério esquerdo, considerado como funcionalmente dominante.

Foi Paul Broca, em 1861, o primeiro investigador a descobrir que as lesões no lobo frontal esquerdo provocavam lacunas na articulação de palavras, algo a que mais tarde se veio a chamar afasia de Broca (Berker, Berker, & Smith, 1986). Esta afasia traduz-se numa dificuldade de articulação de sons discriminados ou palavras e discurso

telegráfico em que se verifica ausência de partículas gramaticais fundamentais. Contudo, o sistema sintático e semântico mantém-se intacto, o que se traduz numa compreensão da mensagem, mas numa incapacidade de ser compreendido.

Doze anos mais tarde, Carl Wernicke verificou que não seria apenas no lobo frontal esquerdo que se processava a linguagem, já que as lesões no lobo temporal esquerdo impediam o paciente de compreender a linguagem falada (Nasios, Dardiotis, & Messinis, 2019). Assim, a afasia de Wernicke compromete a compreensão auditiva, restringindo a compreensão e a possibilidade de repetição. Os pacientes com esta problemática apresentam uma fala fluente, espontânea, sintaticamente correta, mas sem conteúdo semântico. Apresentam também uma fala morfológicamente errada e uma grande dificuldade de acesso ao léxico mental e ao reconhecimento de palavras, mesmo que tenham sido palavras de uso comum num momento pré-afásico.

Michael Gazzaniga publicou, em 1967, um estudo altamente reprovável do ponto de vista bioético, mas que veio a servir de base estrutural para muito do que atualmente se trabalha do ponto de vista do processamento da linguagem. No trabalho *The Split Brain in Man*, o autor observou, ao longo de cinco anos, indivíduos cujos hemisférios cerebrais tinham sido cirurgicamente separados, cortando o corpo caloso e outras comissuras (Gazzaniga, 1967). Aí, comprovou a assimetria funcional dos hemisférios como uma competência de compreensão verbal ao nível do hemisfério direito. Entendeu também que, ao passo que o hemisfério esquerdo dos pacientes estudados implicava um tratamento analítico-sucessivo (próprio do material verbal), o hemisfério direito apreendia a informação de modo holístico (como um todo, o que é próprio da prosódia).

No caso dos indivíduos surdos gestuantes, os lobos frontal e temporal também são intervenientes no processamento linguístico, desta feita associando-se a estímulos visuais ao invés de auditivos. Os estímulos visuais na língua gestual advêm de cinco queremas principais: a configuração da mão; a orientação da palma da mão; o ponto de articulação no corpo; o movimento dos dedos, pulsos e braços, e, por fim, a componente não manual, compreendendo expressões faciais e movimentos do corpo (Amaral, Coutinho, & Delgado Martins, 1994). Apesar destes estímulos serem processados por diferentes áreas do cérebro, as ativações cerebrais na língua gestual são semelhantes às das línguas orais, sendo a natureza do estímulo apenas a principal diferença. Todos os indivíduos que não padeçam de cegueira processam informação visual, decodificada nas áreas occipitais. Contudo, quando essa informação visual pertence ao processamento linguístico, a mesma é processada por área visuais mais anteriores, mais próximas das áreas de processamento linguístico de Broca e Wernicke.

Através da plasticidade cerebral, a surdez conduz a uma reorganização cerebral parcial através da qual o córtex visual passa a ocupar parte do córtex auditivo inutilizado. Assim, os indivíduos surdos não estão privados da faculdade da linguagem, mas sim da língua oral e do canal auditivo, seja total ou parcialmente (Rocha, Moretti, Costa, & Costa, 2015).

Sendo que o pensamento lógico-abstrato não é dependente apenas de codificação auditiva, podendo mobilizar outros tipos de informações, é seguro afirmar que a capacidade de organizar mentalmente léxico é uma característica similar tanto em surdos como em ouvintes. Assim, os indivíduos surdos que recorrem à língua gestual empregam códigos mais variados e formatos visuais distintos dos indivíduos ouvintes, pelo que se pode asseverar que uma criança surda possa ter baixo rendimento escolar em tarefas que

envolvam a invocação da memória a curto e longo prazo não por estímulo inadequado mas por falta de estratégias adequadas em sala de aula (Cavalcante & Torres, 2020).

Segundo Sim-Sim (1997), um qualquer sujeito exposto a mais do que duas línguas durante a infância, se as adquirir e se tornar fluente nestas, é denominado de bilingue. Contudo, esta qualidade não implica nem um igual domínio das línguas, nem simultaneidade total de aquisição. Estes conceitos são trabalhados por Maftoon e Shakibafar em 2011, na comunidade ouvinte. Os autores entendem que o bilinguismo não é um conceito literal e rigoroso como pode querer parecer à primeira vista, discutindo até uma possibilidade de se considerar bilingue alguém com competência nativa em duas línguas ou, simplesmente, um indivíduo que tenha competências básicas numa L2, indicando esta última definição como sendo a mais adequada (Maftoon & Shakibafar, 2011).

Numa perspetiva voltada para a educação de surdos, Correia (2017) ressalva a carência de atenção relativamente às condições de cada aluno, aos idiomas envolvidos e à forma como estes se interrelacionam para que cada situação tenha a representatividade devida. Esta perspetiva é corroborada por Tang, Lam, e Yiu (2014) investigadores que não só advogam a causa do ensino bilingue como confrontam atuais metodologias unimodais, reforçando a necessidade de se introduzir métodos bimodais no ensino de alunos surdos profundos, comprovando que uma relação unimodal entre línguas orais e gestuais/visuoespaciais compromete os resultados dos alunos em ambas as línguas.

Todavia, entende-se que grande parte das crianças surdas nasce no seio de famílias ouvintes, sem acesso à comunicação através da língua gestual (Mayberry, 2009) o que cria implicações ao nível da aquisição de uma língua de forma natural. O mesmo estudo

indica três fatores recorrentes no caso destas famílias: um primeiro fator associado à falta de recursos financeiros; um segundo fator baseado na insistência da família num regime oralista; e um terceiro e último fator, o das crianças surdas serem matriculadas na escola muito mais tarde do que seria necessário para compensar o seu atraso linguístico. Deste modo, entende-se que, ao ingressar pela primeira vez no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o aluno surdo está substancialmente distante dos seus pares ouvintes ao nível do desenvolvimento linguístico e, por consequência, ao nível da metalinguagem, conforme descrito por Alves (2019). Os processos de socialização com adultos surdos são, por isso, apontados como fundamentais na educação precoce, não só da perspetiva de um modelo positivo surdo, como de construção identitária.

1.3.2. Enquadramento legal e normativo da educação bilingue de crianças surdas em Portugal

Até ao ano de 2018, a educação bilingue de crianças surdas foi materializada no plano legislativo pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no qual está manifesto o entendimento que os alunos surdos beneficiariam de uma comunidade onde existissem modelos culturais, linguísticos e identitários, criando, assim, aquelas que viriam a ser denominadas de Escolas de Referência para a Educação Bilingue ou EREBAS. Nestas escolas, os alunos surdos passaram a ter acesso ao currículo através da LGP como L1 e da LP como L2, na modalidade escrita.

O acesso a docentes surdos e ouvintes de LGP, intérpretes de LGP, terapeutas da fala e docentes de educação especial especializados em surdez era também abrangido por este decreto, embora, conforme descrito por Bettencourt (2015), a falta de formação dos professores, o pouco conhecimento científico acerca da gramática da LGP e os escassos recursos materiais revelem que, relativamente aos alunos surdos, este modelo de

educação não ofereceu um ensino da LGP como L1 equiparável ao que os alunos ouvintes têm do português. A autora deixa uma reflexão acerca do precedente aberto na aceitação de docentes ouvintes de LGP, sendo que a maioria destes não é um falante nativo e apenas tem três anos de aprendizagem formal da língua. Esta realidade cria uma clivagem na comunidade surda, já que a necessidade de modelos de representação identitária é considerada premente, principalmente em crianças. Acrescentando a isso o número reduzido de EREBAS e a sua localização, impunha-se que muitos alunos fizessem diariamente várias horas de viagem, especialmente aqueles que provinham de meios rurais como, por exemplo, o interior alentejano ou transmontano.

O Decreto-Lei, n.º 54/2018, procura colmatar algumas dessas lacunas, registando-se a alteração da terminologia de EREBAS (Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos) para EREB (Escolas de Referência para a Educação e Ensino Bilingue), procurando implementar o modelo de educação bilingue nas escolas públicas em Portugal e assegurando também o acesso ao currículo através da LGP como primeira língua (L1) e da LP escrita como segunda língua (L2). A mudança normativa resultou em várias polémicas documentadas por autores como Fernandes e Oliveira (2019), Monteiro, Sanches-Ferreira, e Alves (2020), Faria (2021) e FENPROF (2022).

Primeiramente, a mudança na nomenclatura destas escolas abriu espaço para o debate de qualquer aluno, surdo ou ouvinte, poder adotar este modelo de educação, algo contraproducente para os alunos surdos que, por motivos já discutidos, carecem de educação individualizada para que seja possível trabalhar com estes aspetos que outros alunos, nomeadamente ouvintes, já dominam.

As EREB integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP, terapeutas da fala como recursos humanos e “equipamentos e materiais específicos” (artigo 15.º, ponto 3) de acesso à

informação e ao currículo. Contudo, nem os equipamentos nem os materiais estão especificados no decreto, o que pode vir a colocar em risco escolas com menos recursos financeiros, geralmente em meios rurais, que, pela natureza permissiva do fraseamento utilizado no documento, podem não ser capazes de providenciar o mesmo tipo de recursos materiais que outras EREB.

Uma outra polémica deste decreto é a ambiguidade relativamente a que escolas podem ser consideradas EREB. Fundamentalmente, na procura de abrir as portas a um ensino mais inclusivo, sendo que os alunos surdos passaram a ter o direito de estudar na sua escola da área de residência, esta medida não vem sem senão. Apesar de se retificarem as longas viagens, pode vir a verificar-se um isolamento linguístico da criança surda que, frequentemente, passa a ser a única criança surda na sua escola, não tendo pares com quem possa partilhar experiências, resultando num isolamento linguístico e identitário danoso.

1.3.3. Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI)

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) procuram trabalhar de forma transdisciplinar com o aluno surdo, procurando dar resposta a questões de foro educativo, social e psicológico de forma continuada.

Desse modo, mobilizam elementos permanentes e variáveis como equipa fundamental de apoio ao aluno no decorrer do ensino básico e secundário. Fazem parte dos elementos permanentes um dos docentes que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo (artigo 12.º, ponto 3).

Os elementos considerados variáveis são o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno (artigo 12.º, ponto 4). Os elementos da EMAEI são os profissionais responsáveis pelo movimento inclusivo escolar e sua sensibilização no seio da comunidade escolar, pelo acompanhamento e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e respetivos centros de apoio à aprendizagem, pelo aconselhamento de práticas pedagógicas inclusivas aos docentes e, por fim, pela elaboração do relatório técnico-pedagógico e/ou programa educativo individual e plano individual de transição.

Uma das principais polémicas em torno do Decreto-Lei n.º 54/2018 é o grande número de novas contratações de docentes e técnicos nos CRI, o que pode ter um impacto financeiro negativo nas escolas, sendo que o decreto tem como principais objetivos a diferenciação pedagógica. Por não ter existido uma avaliação prévia em relação ao impacto dos recursos disponíveis e dos serviços de transporte de alunos, Carvalho e Mineiro (2020) reforçam que os modelos de educação para surdos em Portugal tiveram resultados negativos graças à falta de disponibilização de recursos materiais e humanos necessários para a sua correta implementação. Poderá ser este o futuro dos elementos das EMAEI?

No contexto de todo o documento, o papel dos elementos docentes, tanto permanentes como variáveis é ambíguo, não ficando claro quais os docentes ou técnicos responsáveis pela lecionação dos alunos surdos ou qual o seu papel na composição das turmas.

No caso do professor de educação especial, o grupo de recrutamento é indefinido, podendo dar azo à inclusão de um docente indiferenciado, cuja especialização não seja específica para as situações de alunos com surdez, mas, por exemplo, cegueira ou

deficiências ao nível cognitivo (Carvalho & Mineiro, 2020). Ressalva-se que, no anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estavam estabelecidos três grupos de recrutamento.

A aplicação eficaz do atual decreto deve ter em atenção uma exposição clara daqueles que são os papéis de cada elemento, para que as suas funções não acabem amalgamadas e, conseqüentemente, comprometam a educação bilingue dos alunos, que, como referido acima, deve ter em conta a heterogeneidade dos mesmos. É relevante apontar que nenhum destes elementos tem qualquer tipo de perfil traçado ou pré-requisito necessário, inclusive docentes titulares de turma especializados.

Assim, um dos aspetos fortes das EMAEI prende-se com a liberdade dada aos elementos para tomar decisões de forma autónoma no que à proposição de medidas de suporte à aprendizagem a serem mobilizadas diz respeito, já que são os elementos destas equipas os agentes ativos na educação e inclusão dos alunos surdos na vida escolar. Contudo, não se pode deixar de referir que a falta de especialização na área da surdez é uma limitação incontornável, pois apenas se poderá entender como especializado o docente de LGP, elemento esse que surge como variável (art.º 12, ponto 4).

De acordo com o artigo 12.º, ponto 8, as competências das EMAEI são: a) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; b) propor medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; c) acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; d) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; e) elaborar o relatório técnico-pedagógico, o programa educativo individual e o plano individual de transição e f) acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem, pelo que a quase inexistência de elementos docentes especializados é ainda mais notória e digna de apreensão.

1.3.4. Programa curricular de português como L2 para alunos surdos

No ensino bilingue de alunos surdos, é essencial compreender que a LP não deve ser vista como uma língua estrangeira, mas sim como uma L2, já que o principal objetivo deste modelo de ensino é assegurar a competência dos alunos naquela que é a sua língua natural, a LGP, e a língua oficial do país onde reside (Gomes, 2009).

Por ser a sala de aula o local mais marcante para a educação formal de qualquer aluno, ela surge como mediadora das relações entre o mundo e o sujeito, numa lógica de futura autonomia deste último (Vygotsky, 2007). Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula devem ser assimilados como um todo complexo, no qual os professores e alunos são interlocutores, com perspectivas e interações mais ou menos bem sucedidas, com o intuito final de partilha de conhecimento (Edwards & Mercer, 1987).

Estes processos são também transponíveis para o ensino-aprendizagem de português como L2 para alunos surdos. Para Amaral e Coutinho (2005), o professor responsável pela leção desta disciplina deve cumprir cinco requisitos fundamentais: ter um bom conhecimento da LGP; partilhar o código linguístico dos seus alunos; ser um modelo linguístico do português, logo, ser ouvinte; ter um bom conhecimento do português; e, por último, ser capaz de desenvolver as competências escritas e/ou oralidade dos alunos surdos.

Até ao momento atual, o Programa de Português L2 para Alunos Surdos (PPLAS) datado de 15 de fevereiro de 2011, é o único documento normativo redigido e aquele que é utilizado pelos elementos da EMAEI desde o início do ensino básico até ao final do ensino secundário. Encontra-se dividido em duas partes: questões gerais, na qual se aborda a estrutura dos programas de Português L2, fundamentos, conceitos e sugestões

para a prática de pedagogia surda; e programas, que incorpora as finalidades e domínios temáticos⁴.

Dentro do domínio da presente tese, o foco está na motivação para a escrita dos alunos surdos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, é imperativo conhecer quais os resultados esperados, textos a trabalhar, descritores de desempenho, conteúdos e desenvolvimento de competências específicas inseridos no PPLAS, único documento normativo em vigor à data da elaboração deste estudo. Para o 1.º CEB, todos estes pontos se dividem em dois grupos: para o 1.º e o 2.º anos de escolaridade e para o 3.º e o 4.º anos de escolaridade.

Para o 1.º e o 2.º anos, espera-se que os alunos sejam capazes de, no domínio da escrita, dominar instrumentos de escrita, escrever palavras de uso corrente relacionadas com os domínios temáticos, escrever frases e textos simples e utilizar regras básicas de estruturação frásica (PPLAS, p. 32). Tais competências implicam conhecimentos ao nível da pontuação, direcionalidade da escrita, adequação aos instrumentos de escrita e assinalação correta de parágrafos. No final destes anos, o aluno surdo deve ser capaz de escrever legivelmente e em diferentes suportes, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:

- palavras, frases e pequenos textos de acordo com um modelo;
- palavras, frases e pequenos textos sem modelo. (PPLAS, p. 39)

É expectável que seja capaz de legendar imagens, copiar palavras e frases, escreva corretamente palavras e frases ditadas em LGP, rever frases (com apoio do professor, pares ou individualmente), consultar obras lexicográficas e que escreva palavras pertencentes aos diferentes domínios temáticos estudados (PPLAS, p. 39). Destaca-se que, ao longo destes anos de escolaridade, o aluno surdo deve entender que a escrita é um

⁴ Tem-se, no entanto, conhecimento de que estariam em revisão final as denominadas “Aprendizagens Essenciais de Português para Alunos Surdos”, documento que, até à data, não foi ainda publicado.

meio de representação gráfica, através de símbolos convencionados, daquilo que é gestuado em LGP, ou oralizado em português.

Os 3.º e 4.º anos, espera-se que o aluno escreva textos simples e diversificados relacionados com os domínios temáticos; utilize estratégias simples de planificação, textualização e revisão de textos com recurso a vários instrumentos e que escreva, com correção, textos simples (PPLAS, p. 33). Para isso, deve ser capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos nos anos anteriores, para conseguir elaborar por escrito, de forma autónoma, respostas a questionários, tarefas e atividades; escrever pequenas narrativas, textos instrucionais, mensagens e textos informativo-expositivos; descrever paisagens, objetos, imagens e personagens. Deve ainda ser capaz de redigir textos, planeando e revendo ao longo do processo com apoio do professor, em pares ou em grupo. Deseja-se que estes alunos sejam capazes de, no final destes anos, respeitar as convenções gráficas e ortográficas da LP.

Assim, o PPLAS procura fornecer uma educação academicamente desafiadora, mas acessível, no decurso da qual os alunos desenvolvam um sentido positivo de autoestima e uma literacia fundada em bases sólidas; promover uma educação bilingue e bicultural, de modo a formar cidadãos competentes e integrados, tanto na comunidade surda, como na ouvinte; promover o desenvolvimento das competências comunicativas, tanto em LGP como em LP, a fim de formar cidadãos interventivos e capazes de interagir em sociedade, com sucesso e autonomia; munir os alunos de competências que lhes permitam ser pensadores críticos, criativos e reflexivos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, cooperando e colaborando efetivamente uns com os outros a fim de alcançarem objetivos comuns em situações de vida e de grupos que refletem diferenças culturais, sociais e académicas; contribuir para facilitar o início de um projeto de vida baseado nos seus interesses, capacidades e características, incorporando o conhecimento

e a defesa dos seus direitos e mobilizando os recursos disponíveis para uma realização pessoal efetiva (PPLAS, p. 23).

Entende-se que este documento seja orientador para todos os professores que lecionam português como L2 a alunos surdos, porém, reforça-se que não existem quaisquer manuais específicos desta disciplina ou recursos materiais próprios para o efeito, recaindo nos professores a responsabilidade de os criar.

Assim, num esforço de síntese do PPLAS, reuniu-se e reorganizou-se a informação referente aos descritores de desempenho para a escrita dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, tendo-se introduzido duas divisões que não estão presentes no documento original, intituladas de “Especificidades” e “Características da LGP”, para procurar triangular a informação contida no documento e, de certa forma, oferecer uma exposição comparativa com a L1 do aluno surdo que é a LGP. A informação encontra-se dividida em duas tabelas, uma referente ao 1.º e ao 2.º anos do 1.º CEB, e outra referente ao 3.º e ao 4.º anos do 1.º CEB, respeitando a organização do documento padrão (PPLAS, p.32-36).

Síntese e reorganização do PPLAS 1.º e 2.º anos do 1.º CEB			
Descritores de desempenho	Conteúdos	Especificidades	Características da LGP ⁵
Redação	▪ Palavras ▪ Frases ▪ Pequenos textos ▪ Cópias ▪ Ditados de LGP para LP ▪ Legendagem	Com ou sem modelo providenciado pelo professor. Estas produções devem ter em conta: parágrafo, pontuação, maiusculização, título, introdução, desenvolvimento, conclusão, personagem, espaço, tempo, ação.	A LGP obedece a regras gramaticais distintas da LP. A utilização da datilologia (ou soletração manual) é usada em casos excecionais, sendo que uma palavra em LP

⁵ Acrescentado pela investigadora.

		Assume-se que as produções não devem ter erros de tipo ortográfico, devem gerir o espaço da página e devem ser legíveis, quer em suporte papel ou informático. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	deve corresponder a um gesto em LGP. A ordem sintática da LP obedece a uma estrutura de sujeito – verbo – objeto ao passo que na LGP a estrutura é, maioritariamente, sujeito – objeto – verbo.
Revisão	▪ Identificar erros ▪ Acrescentar, apagar e substituir informação ▪ Reescrever o texto	Com professor, a pares ou em grupo. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	
Consulta	▪ Dicionário de imagens ▪ Dicionário ilustrado ▪ Dicionário de LGP ▪ Gestuário ▪ Tradutor em linha de LP – LGP	Não se especifica se esta consulta deve ser feita de forma individual, com auxílio do professor, a pares ou em grupo. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	Até à data existe um dicionário de LGP (Baltazar, 2010); dois dicionários <i>online</i> de LP-LGP validados por pares (Infopédia e SpreadTheSign) e um Gestuário (Bettencourt, 1992).

Tabela 1 - Síntese e reorganização do PPLAS, 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. (Fonte: Elaboração própria)

Síntese e reorganização do PPLAS 3.º e 4.º anos do 1.º CEB			
Descritores de desempenho	Conteúdos	Especificidades	Características da LGP ⁶
Planificação	Em pequenos textos: - organizar a informação; - pesquisar mais informação.	Deve ser um trabalho feito em colaboração com o professor. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	
Redação	- Cópias - Legendagem - Pequenos textos (textos instrucionais, textos informativo-expositivos) - Pequenas narrativas - Respostas (questionários, roteiros de tarefas e atividades) - Mensagens (recado, aviso, nota, correio eletrónico) - Descrições de personagens, cenas, objetos e paisagens	De acordo com a planificação previamente discutida com o professor. Estas produções devem ter em conta: parágrafo, pontuação, maiusculização, título, introdução, desenvolvimento, conclusão, personagem, espaço, tempo, ação. Assume-se que as produções não devem ter erros de tipo ortográfico, devem gerir o espaço da página e devem ser legíveis, quer em suporte papel ou informático. Deve evitar repetições. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	A LGP obedece a regras gramaticais distintas da LP. A utilização da datilologia (ou soletração manual) é usada em casos excepcionais, sendo que uma palavra em LP deve corresponder a um gesto em LGP. A ordem sintática da LP obedece a uma estrutura de sujeito – verbo – objeto ao passo que na LGP a estrutura é, maioritariamente, sujeito – objeto – verbo.

⁶ Acrescentado pela investigadora.

Revisão	▪ Identificar erros ▪ Acrescentar, apagar, substituir a informação ▪ Reescrever o texto ▪ Expandir o texto	Com professor, a pares ou em grupo. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	
Consulta	▪ Dicionário de imagens ▪ Dicionário ilustrado ▪ Dicionário de LGP ▪ Gestuário ▪ Tradutor em linha de LP – LGP	Não se especifica se esta consulta deve ser feita de forma individual, com auxílio do professor, a pares ou em grupo. Não se especifica em que língua deve ser apresentada esta informação ao aluno.	Até à data existe um dicionário de LGP (Baltazar, 2010); dois dicionários <i>online</i> de LP-LGP validados por pares (Infopédia e SpreadTheSign) e um Gestuário (Bettencourt, 1992).

Tabela 2 - Síntese e reorganização do PPLAS, 3.º e 4.º anos do 1.º CEB. (Fonte: Elaboração própria)

Síntese do capítulo

Neste capítulo, vimos que a educação de surdos em Portugal procura cada vez mais apelar à inclusão do aluno na escola regular. Contudo, compreende-se que as políticas de esvaziamento progressivo das escolas de referência possam vir a ter um impacto menos positivo na interação entre pares surdos, afetando o seu desenvolvimento identitário e linguístico.

Entende-se ainda que os conceitos de bilinguismo associados às competências de indivíduos ouvintes em duas ou mais línguas orais não são diretamente transponíveis para a realidade da criança surda, já que estas estão, na sua maioria, desprovidas de qualquer língua (oral ou gestual) até à entrada no 1.º CEB, em Portugal.

No que diz respeito à equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, entende-se que a multiplicidade dos deveres que caem sobre estes profissionais possa vir a fundir-se numa amálgama pouco orientada sobre os papéis correspondentes a cada um dos professores, e, no caso de um elemento variável, como dar resposta e continuidade a novas turmas com alunos surdos no momento de instabilidade atual.

O programa de ensino do português como segunda língua para alunos surdos, apesar de bastante completo, revela não considerar a heterogeneidade da comunidade surda bem como as carências linguísticas dos alunos aquando da sua matriculação. Entende-se, na construção de um programa curricular, que um aluno encaixe num perfil homogeneizado, que possibilite a sua inclusão numa turma com crianças da sua idade. No caso de um aluno com surdez no 1.º CEB, realça-se que traçar este perfil se torna particularmente desafiante, já que existe uma miríade de contingências cognitivas, sociohistóricas e linguísticas associadas a estas crianças, entre elas: o uso de aparelho coclear, o uso de próteses retroauditivas, a fluência em LGP ou LP, o *background* familiar, a possibilidade de existência de outras problemáticas associadas à surdez, tal como hiperatividade, autismo ou cegueira, entre outras (Gonçalves, 2017; Carneiro, 2020).

*CAPÍTULO II - Motivação no processo de escrita do aluno
surdo: enquadramento teórico e concetual*

Considerações introdutórias

Crê-se que a escrita, como meio sistemático de utilização de símbolos convencionados, marcados em suportes físicos para fins comunicativos da LV, terá surgido na Mesopotâmia, cerca de 4000 anos antes de Cristo. Ao longo dos milênios, cada cultura adotou tipos cada vez mais diversos de escrita, variando desde a abordagem cuneiforme à bustrofédica, passando pela escrita alfabética e notações ideográficas das línguas gestuais.

Com o desenvolvimento das ciências da linguagem e o seu indiscutível contributo para as Ciências da Educação, torna-se premente compreender, neste capítulo, não só os conceitos de LV, como também conhecer as seis propriedades que a definem. Desta forma, pode ser trabalhado um paralelismo com os diversos sistemas de escrita, iniciando a discussão com o sistema alfabético, passando pelo silábico e concluindo com o logográfico. Este último é particularmente relevante na discussão de uma possível grafia das LG, sendo que os diferentes sistemas de notação, transcrição e registo destas (com especial relevo para o sistema *SignWriting*) não têm bases fonéticas como na LP. A necessidade de consciência fonológica vai, portanto, colidir com aquelas que são as faculdades biológicas da criança surda aquando da introdução de uma modalidade escrita de uma língua oral, já que a sua deficiência auditiva impossibilita o desenvolvimento de consciência fonológica.

Procede-se, no contexto deste estudo, ao enquadramento teórico dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca à luz da Teoria da Autodeterminação quando aplicados à escrita, para, mais tarde, se relacionar com os diferentes modelos de processamento da escrita. A dinâmica entre a desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca do indivíduo é, então, trabalhada de forma holística, concluindo-se o capítulo com a

aplicação das diferentes teorias ao processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita de uma L2 oral por parte de crianças surdas no 1.º CEB português.

2.1. Linguagem verbal e sistemas de escrita – propriedades e funções

Linguagem verbal (LV) é o nome atribuído a qualquer meio sistemático de comunicar ideias, sentimentos ou pensamentos através de símbolos convencionados, sonoros, gráficos ou gestuais. A faculdade da linguagem é um construto teórico que pressupõe a existência de um órgão biologicamente pré-programado para a aquisição da LV que matura em simultâneo com o desenvolvimento biológico do indivíduo. Este desenvolvimento tem início no momento em que o indivíduo é exposto à sua língua materna, portanto, uma língua natural em contexto natural. Para Herculano de Carvalho (1983), a LV é essencialmente uma atividade livre com um propósito comunicativo claro, sendo exclusiva dos seres humanos. Porém, é também relevante trazer para a discussão os trabalhos de Saussure (resumidos por Mineiro, 2009), considerado o fundador da linguística estrutural, na primeira metade do século XX, prestou contributos importantes para os estudos das linguagens e das línguas, entre elas as chamadas dicotomias saussurianas – língua vs. fala; sincronia vs. diacronia; eixo sintagmático vs. eixo paradigmático e significante vs. significado –, aplicáveis também às LG. Neste ponto, o enfoque está na primeira e na quarta dicotomias.

A primeira dicotomia, língua vs. fala, deduz que estes conceitos devem ser estudados de um ponto de vista social. A língua, para Saussure, é o resultado de um produto social, sendo um sistema de valores partilhado pelos falantes de uma dada comunidade e, como tal, passível de análise. A fala, por justaposição, é uma ação individual, permeável a fatores externos e, por consequência, impossível de analisar. No

caso da comunidade surda gestuante, pode-se assim entender que a ‘fala’ (entenda-se gestuação) é igualmente um processo individual e que a língua é também um resultado de um produto social inerentemente coletivo (tal como defendido por Herculano de Carvalho, 1983).

A quarta dicotomia, *significante vs. significado*, é para Mineiro (2009), uma das mais importantes observações de Saussure. Para o linguista, o signo linguístico deve ser considerado como tendo duas faces, tal como uma moeda. De um dos lados, o *significante*: a representação sonora, física ou acústica. Do outro lado, o *significado*: o conceito ou conteúdo semântico. Um não pode existir sem o outro, sendo impossível haver um signo desprovido ou de significado ou de significante. O mesmo se pode aplicar à LG; ainda que o significante não seja acústico, ele é uma imagem física representada, entre outras formas, por movimentos de mãos, membros e cabeça específicos. O significado permanece como um conteúdo semântico, tal como nas línguas orais, por se tratar de manifestações da linguagem verbal.

Entende-se que, para que exista LV, seja ela oral ou gestual, o ser humano desenvolve faculdades que pressupõem a existência de um ou mais órgãos biologicamente pré-programados que se desenvolvem em simultâneo com a sua maturação biológica (Faria, 1996). Fromkin e Rodman (1993) apresentam uma lista de 12 noções universais linguísticas que representam as linguagens humanas em geral e algumas línguas particulares, que se citam abaixo:

1. Onde existem seres humanos, existe linguagem.
2. Não existem línguas ‘primitivas’ – todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de exprimir uma ideia do universo. O

vocabulário de qualquer língua pode ser alargado de forma a incluir novas palavras para novos conceitos.

3. Todas as línguas evoluem através do tempo.
4. As relações entre sons e significados em linguagens faladas e entre gestos (sinais) e significados em linguagens de sinais são, na maior parte dos casos, arbitrárias.
5. Todas as línguas humanas utilizam um sistema finito de sons discretos (ou gestos) que se combinam formando elementos com significação ou palavras que, por seu lado, constituem um sistema infinito de frases possíveis.
6. Todas as gramáticas apresentam regras semelhantes para a formação de palavras e frases.
7. Toda a língua falada inclui elementos sonoros discretos, que podem ser definidos por um conjunto finito de propriedades sonoras ou traço. Toda a língua falada apresenta uma classe de vogais e uma classe de consoantes.
8. Em todas as línguas se encontram categorias gramaticais semelhantes (por exemplo, nome, verbo).
9. Existem universais semânticos, como ‘masculino’ e ‘feminino’, ‘animado’ ou ‘humano’, em todas as línguas do mundo.
10. Todas as línguas têm recursos para referir um tempo passado, a capacidade de negar, a capacidade de formular perguntas, emitir ordens, etc.
11. Falantes de todas as línguas são capazes de produzir e compreender um conjunto infinito de frases.
12. Toda a criança normal, nascida em qualquer parte do mundo, seja qual for a sua origem racial, geográfica, social ou económica, é capaz de aprender

qualquer língua com que esteja em contacto. As diferenças que encontramos entre as línguas não se devem a razões biológicas.

(Fromkin & Rodman, 1993, p. 17)

Assim, podemos justificar a emergência das línguas gestuais como uma necessidade comunicativa que adveio da deficiência de um ou mais órgãos do aparelho auditivo, sendo que estas obedecem aos universais linguísticos apresentados atrás e, portanto, são passíveis de caracterização por uma série de propriedades, como outra qualquer língua. De acordo com Hockett (1960) e corroborado por Yule (2005) e Aitchison (2007), a LV divide-se em seis propriedades distintas: a arbitrariedade, a dualidade, a sistematização ou carácter discreto, a dependência estrutural, a produtividade, o deslocamento ou *displacement* e a transmissão cultural.

À inexistência de relação direta entre uma palavra (significante) e o seu significado correspondente dá-se o nome de arbitrariedade. A arbitrariedade é uma propriedade da LV essencial para a existência de flexibilidade e plasticidade linguística. Esta flexibilidade permite que uma língua com símbolos limitados construa uma quantidade infinita de palavras. Sendo impossível prever o significado de uma palavra através do significante, cada língua utiliza sistemas de símbolos diferentes e tem, conseqüentemente, significantes diferentes para os mesmos conceitos. Por exemplo, o significante utilizado para representar um objeto físico de pequenas ou médias dimensões, capaz de suportar líquidos sem verter, em LP é ‘copo’, em inglês é ‘cup’ e em francês é ‘verre’. Não existe razão particular para a utilização dos grafemas <C>, <O>, <P> e <O>, ou para a organização fonética [ˈkɔpu] na oralidade para designar ou exteriorizar o significado deste conceito, sendo algo arbitrário. Fromkin e Rodman (1993) deduzem que a natureza convencional e arbitrária da LV é universal.

A propriedade da dualidade entende que as unidades mínimas de uma qualquer língua (na oralidade, são fonemas; nas LG, são queremas) por si só não têm qualquer significado. Somente quando combinadas de forma sistemática e convencionada é que apresentam significância.

A LV aplica métodos ordeiros para comunicar ideias, pensamentos, emoções e desejos. Se estas fossem aleatórias, não havia qualquer forma de assegurar que os significados eram transmitidos. As regras gramaticais e ordem sintática, ou sistematização/caráter discreto, são, assim, essenciais para as LV. Estas aparentam ter padrões de estruturação subjacentes que os falantes nativos ou proficientes reconhecem intuitivamente, mesmo que não utilizem qualquer tipo de sistema de notação ou registo escrito (Anderson *et al.*, 2022). Na LP, a esta ordem dá-se o nome de linearidade, ou seja, uma sucessão de letras e palavras em linha.

Não é possível afirmar que um estímulo específico desencadeie apenas uma construção linguística. Nesse sentido, a LV é considerada flexível, o que explica o recurso à criatividade presente em todas as línguas naturais. Por ser flexível e criativa, entende-se que uma das propriedades essenciais da LV é a produtividade – a capacidade de construir um *corpus* infinito de novos significantes através de fonemas limitados, na oralidade; de grafemas, na escrita; e de queremas, nas LG.

A propriedade do deslocamento ou *displacement* (Aitchison, 2007) refere-se à capacidade que um indivíduo tem, através da LV, de pensar e comunicar acerca de algo ou alguém que não está presente no local onde se encontra.

A LV permite ao ser humano transmitir conhecimento e experiências de forma sucessiva ao longo de gerações. Assim, as normas sociais, conhecimento científico,

valores morais, tradições e eventos relevantes são partilhados através da propriedade a que chamamos de transmissão cultural. Esta transmissão pode ocorrer oralmente, gestualmente ou, na maioria dos casos, através da escrita (Anderson *et al.*, 2022), sendo que a modalidade primária de qualquer língua é a oralidade e a modalidade secundária é a escrita.

Mas como se podem relacionar estas propriedades quando aplicadas às LG? Efetivamente, as propriedades elencadas atrás também se verificam nas LG, se bem que com algumas distinções relevantes, desde logo porque é expressão da LV. A arbitrariedade mescla-se com um novo conceito: o de iconicidade, sendo esta última uma expressão da relação entre representação física de um qualquer objeto e o seu significado. Os signos gestuais icónicos, segundo Bonvillian (1983), representam cerca de um terço de todos os signos gestuais e, para Kilma e Bellugi (1979), dividem-se em *transparentes* e *translúcidos*⁷. A dualidade, nas LG, implica que alguns dos queremas podem ter significado por si só, como indicam Carmo, Silva, e Martins (2017), autoras que explanam que o querema de componente não manual da bochecha insuflada é, por si só, uma marca de negação, tendo, portanto, significado.

As regras gramaticais e ordem sintática nas LG é também díspar das línguas orais, ainda que, em ambos os casos, sejam compostas por um conjunto de elementos discretos (fonemas e queremas, respetivamente), passíveis de classificação através de características formais. No que concerne à transmissão cultural dos diferentes costumes, é de salientar que, apesar de possível, são raros os casos em que uma LG tem um sistema

⁷ Para os autores, os signos transparentes podem ser facilmente reconhecidos ou adivinhados mesmo por quem nunca os aprendeu ou viu anteriormente (como, por exemplo, na LGP, o gesto da palavra ‘bola’), ao passo que os signos translúcidos apenas são facilmente reconhecidos por indivíduos que tenham tido contacto com a língua (como, por exemplo, na LGP, o gesto da palavra ‘chuva’).

de escrita associado, ao contrário do que acontece com grande parte das línguas orais, sendo que, contudo, tal não implica que não exista transmissão cultural e formas de preservar as normas sociais e a cultura.

A escrita, segundo Baroni (2011) e Klimova (2012), constitui uma série de símbolos gráficos ordenados numa superfície física ou virtual, que obedece a uma determinada ordem e sequência. A ordem da escrita pode ser, por exemplo, da esquerda para a direita (como no português, francês e inglês), da direita para a esquerda (como no árabe), de cima para baixo (como no japonês e coreano), bustroféica, um exemplo de ordenação onde as linhas se sucedem em direções opostas, entre outras. A série de símbolos adotada por cada sistema de escrita deve ser passível de ser interpretada por qualquer indivíduo que partilhe esse código simbólico e conheça o seu significado. Existem vários sistemas de escrita, mas o enfoque deste ponto recairá sobre os sistemas alfabético, silábico e logográfico, dado o âmbito do estudo realizado.

Num sistema alfabético, idealmente, todos os fonemas/sons de uma dada língua são marcados por elementos separados. Estes sons individualmente não têm qualquer significado e podem ser combinados para criar infinitos significantes e, consequentemente, significados. Existem vários tipos de alfabetos, entre eles o latino (utilizado na grafia da LP, entre outros), o cirílico (utilizado na grafia do russo, entre outros) e o grego (utilizado no grego⁸ moderno).

Nos sistemas de escrita silábicos, cada unidade gráfica corresponde a uma sílaba. Tal como no sistema alfabético, cada unidade silábica isolada não tem qualquer

⁸ Este alfabeto é um dos principais das línguas ocidentais e influenciou a formação do latino e do cirílico.

significado por si só. Alguns exemplos são o cherokee e o katakana japonês (Baroni, 2011), figurado abaixo nas figuras 2 e 3, respectivamente.

D a	R e	T i	Ꮘ o	Ꮝ u	i v
Ꮝ ga Ꮘ ka	Ꮙ ge	Ꮚ gi	Ꮛ go	Ꮜ gu	Ꮝ gv
Ꮚ ha	Ꮛ he	Ꮜ hi	Ꮝ ho	Ꮞ hu	Ꮟ hv
Ꮞ la	Ꮟ le	Ꮠ li	Ꮡ lo	Ꮢ lu	Ꮣ lv
Ꮣ ma	Ꮤ me	Ꮥ mi	Ꮦ mo	Ꮧ mu	
Ꮧ na Ꮨ hna Ꮩ nah	Ꮪ ne	Ꮫ ni	Ꮬ no	Ꮭ nu	Ꮮ nv
Ꮮ gwa	Ꮯ gwe	Ꮰ gwi	Ꮱ gwo	Ꮲ gwu	Ꮳ gwv
Ꮳ sa Ꮴ s	Ꮵ se	Ꮶ si	Ꮷ so	Ꮸ su	Ꮹ sv
Ꮹ da Ꮺ ta	Ꮻ de Ꮼ te	Ꮽ di Ꮾ ti	Ꮾ do	Ꮿ du	Ᏸ dv
Ᏸ dla Ᏹ tla	Ᏺ tle	Ᏻ tli	Ᏼ tlo	Ᏽ tlu	᏶ tlv
᏶ ja	᏷ je	ᏸ ji	ᏹ jo	ᏺ ju	ᏻ jv
ᏻ wa	ᏼ we	ᏽ wi	᏾ wo	᏿ wu	᐀ wv
᐀ ya	ᐁ ye	ᐂ yi	ᐃ yo	ᐄ yu	ᐅ yv

Figura 2 - Sistema de escrita silábica cherokee. (Fonte: <https://www.cherokeelessons.com/content/Cherokee-Language-Grammar-Cherokee-Messenger-1844-1846/>)

ン	ワ	ラ	ヤ	マ	ハ	ナ	タ	サ	カ	ア
n	wa	ra	ya	ma	ha	na	ta	sa	ka	a
		リ		ミ	ヒ	ニ	チ	シ	キ	イ
		ri		mi	hi	ni	chi	shi	ki	i
		ル	ユ	ム	フ	ヌ	ツ	ス	ク	ウ
		ru	yu	mu	fu	nu	tsu	su	ku	u
		レ		メ	ヘ	ネ	テ	セ	ケ	エ
		re		me	he	ne	te	se	ke	e
ヲ	ロ	ヨ	モ	ホ	ノ	ト	ソ	コ	オ	
o	ro	yo	mo	ho	no	to	so	ko	o	

Figura 3 - Katakana japonês. (Fonte: Hadamitzky & Spahn, 2011)

Em relação aos sistemas de escrita logográficos, os elementos gráficos representam uma palavra ou um morfema. Ao contrário dos dois sistemas apresentados acima, cada unidade isolada tem significado por si só. Os elementos gráficos dividem-se

em dois tipos, dependendo da utilização: pictogramas ou ideogramas. Os pictogramas assumem-se como uma representação icônica de um qualquer referente; por exemplo, o hieróglifo egípcio para a palavra ‘sol’, ☉. Os ideogramas, igualmente icônicos, representam conceitos abstratos, como a palavra ‘três’ ou ‘sân’ em mandarim, 三 composta por três traços (Baroni, 2011).

De uma forma geral, uma língua pode ser concretizada em três modalidades distintas: a oralidade, a gestuação e a escrita. Todavia, para Meletis e Dürscheid (2022), uma língua nunca pode ser materializada pelas três modalidades em simultâneo, mas sim apenas pela modalidade oral, pela combinação das modalidades oral e escrita, ou, no caso das LG, apenas pela gestuação (com possibilidade de transcrição). A relação entre a modalidade escrita e gestual de uma determinada língua é inteiramente dependente da etimologia de cada uma das línguas envolvidas, sendo possível afirmar que existe uma correspondência entre modalidades, embora não se verifique uma representação ou correlação direta, conforme demonstrado na figura seguinte (Figura 4).



Figura 4 - Relação entre modalidades no caso do inglês na modalidade oral e escrita e na american sign language gestuada. (Fonte: Meletis & Dürscheid, 2022)

2.1.1. Escrita da língua portuguesa – funções e implicações na educação bilingue de alunos surdos

Finlayson e McCrudden (2020) alertam para a significância da escrita na sociedade atual ocidental, em que os indivíduos que revelam dificuldades neste exercício aparentam ter dificuldades em participar de atividades grupais. Klimova (2012) expõe várias razões pelas quais a escrita fomenta o desenvolvimento da linguagem, entre elas, como meio de expressão da personalidade, desenvolvimento de pensamento crítico, providenciar e receber *feedback* com a oportunidade de reflexão e avaliação sobre a expressão escrita (algo impossível de fazer através da comunicação espontânea oral ou gestual). A autora refere, ainda, que a escrita implica *vontade* ou *disposição*⁹ de brincar com o processo de escrita, com os grafemas, palavras e ideias a transcrever.

Para Viana (2002) e corroborado por Sim-Sim (2009), as consciências fonológica e fonémica são essenciais para a aprendizagem da escrita do português, entendendo que, sem estas, todo o processo de escrita está comprometido. A consciência fonológica diz respeito à capacidade de fazer corresponder um grafema a um som/fonema, que se correlaciona com a consciência fonémica, ou seja, como a capacidade de escutar, identificar e manipular os sons da fala. É através da relação característica entre estes dois conceitos e as implicações pedagógicas decorrentes que a investigação levada a cabo por Sim-Sim (2009) com alunos do 1.º CEB apresenta cinco conclusões, abaixo sumariadas:

1. Aliar fonemas uns aos outros é fundamental para decifrar palavras.
2. Identificar e manipular palavras e sílabas é mais fácil do que unidades intrassilábicas e fonemas.

⁹ Tradução direta livre de *willingness* (Klimova, 2012).

3. Agregar fonemas e, conseqüentemente, segmentar e reconstruir palavras é determinante para o desenvolvimento da consciência fonémica.
4. Soletrar letras/grafemas de uma palavra depende da capacidade de segmentar oralmente palavras e sílabas.
5. Aprender a decifrar palavras e, portanto, lê-las e escrevê-las torna-se mais eficaz quanto mais atividades de consciência fonémica integrarem a representação gráfica dos sons da fala.

Para Buescu, Morais, Rocha, e Magalhães (2015), autores do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, documento não em vigor no presente momento, é nos primeiros anos do ensino básico que se liga a oralidade aos conteúdos do domínio de leitura e escrita. Nesse sentido, os autores referem que, para aprenderem o sistema alfabético que caracteriza o português, as crianças do 1.º CEB refletem e consciencializam sobre a estrutura fonológica da língua e dos grafemas utilizados, algo impossível para um aluno surdo. Em sentido não divergente, nas Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, documento atualmente em vigor, explicita-se que os dois anos iniciais da disciplina de Português no 1.º CEB “(...) funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade” (Aprendizagens Essenciais, p. 3).

Num contexto formal, o processo de ensino-aprendizagem da LP escrita é composto por três fases fundamentais: a ação do professor enquanto educador, a língua no seu todo e a aprendizagem por parte do aluno (Nicolau & Carvalho, 2021). Estas fases

existem como um todo inseparável e indivisível, que se vai desenvolvendo até ao momento que em o aluno sai da escola. De acordo com Pereira (2008), a escrita implica controlo sobre a tarefa a realizar, os objetivos a cumprir e o significado individual ou grupal da tarefa em causa. Deste modo, até que o aluno do 1.º CEB seja capaz de o fazer, o ensino da modalidade deve ser contínuo e não pontual. Esta continuidade é perpetuada pelo professor responsável, que estrutura e planeia a aula com o objetivo de que exista uma aprendizagem efetiva da escrita e que, a seu tempo, o aluno revele autonomia suficiente para ser capaz de executar a tarefa da escrita com pouco ou nenhum auxílio.

Segundo Beja (2020), a escrita deve ser trabalhada interdisciplinarmente para que sejam abordados vários tipos de texto, como recolher informação e quais os métodos necessários para escrever de acordo com temáticas diversas. Autores como Graça, Cardoso, Pereira, e Barbeiro (2020); Cardoso, Lopes, Pereira, e Ferreira (2019); Carvalho, Barbeiro, Pereira, Cardoso, e Calil (2018); Nicolau e Brandão (2021) e Carvalho (2019) debruçam-se sobre a temática da escrita através da recolha de dados entre alunos, professores de línguas e análise documental, concluindo que é no 1.º CEB que se dá o principal *boom* nas competências de produção escrita e, em particular, na construção de um relacionamento entre o aluno e a escrita ao longo do seu percurso escolar.

Beja (2020) aponta para a importância da ordem cronológica através da qual o aluno aprende a escrever, começando por relacionar fonologia com ortografia, passando para a organização do texto gráfico através da pontuação, repertório lexical e sintático, até atingir a coerência textual. Para que o aluno possa chegar a esta última competência de carácter compositivo, ele deve dominar completamente as competências gráfica e

ortográfica, automatizando-as com a maior brevidade possível para assegurar resultados positivos.

Num estudo realizado com dois grupos de alunos adultos a frequentar aulas de português como língua não-materna, Carecho, Fernandes, e Soares (2020) concluem que os alunos consideram as tarefas de escrita como úteis na aprendizagem da língua e que o tipo de *feedback* fornecido é também de suma importância, com os alunos a tenderem para uma preferência de *feedback* indireto, em que a docente assinala o erro, mas dá oportunidade aos alunos de o corrigirem de forma autónoma. Neste sentido, Cardoso, Lopes, Pereira, e Ferreira (2019) alertam os professores para dois fatores no ensino da escrita em português: em primeiro lugar, o “respeito pela privacidade do aluno” (2019, p. 49) e, em segundo lugar, para o “erro de usar o extraescolar como uma ‘escapadela lúdica’” (2019, p. 49), tendo assim a precaução de olhar para o aluno numa perspetiva holística e para a escola como um local de atuação formal e sistematizador, situações por vezes descuradas, ainda que inconscientemente, por parte do professor.

Em relação ao 1.º CEB, recupera-se um excerto do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* de 2015:

Neste Ciclo, em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem a novidade – anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares. (p. 7)

Mas, como abordar estas complexas temáticas do ponto de vista da escrita de português por alunos surdos, sendo que a ‘via da escuta’ não é exequível?

Ora, tendo em conta as conclusões apresentadas acima, o caso dos alunos surdos no 1.º CEB é particularmente crítico visto que estes não desenvolvem consciência

fonológica e fonémica. Assim, e atendendo ao facto de que o português tem como modalidade escrita um sistema alfabético, fonográfico, dependente do manuseio dos sons da fala, o aluno surdo encontra-se numa posição de precariedade pedagógica. A necessidade que advém de comunicar com o mundo que o rodeia, sabendo que à partida esse mundo não tem conhecimento de uma língua gestual, implica que o aluno domine a modalidade escrita da língua oral do seu país. O facto de, em Portugal, a oralidade e a escrita terem uma relação estreita a nível linguístico cria uma barreira, ainda que de forma não propositada, à comunicação de indivíduos que não tenham a capacidade biológica de manipular sons. Ademais, sendo que a escrita é uma modalidade de registo de uma língua, e é um sistema de símbolos convencionados por uma comunidade, a sua importância releva-se em contextos pessoais e sociais, seja em ambientes educativos ou de trabalho, e o mesmo se verifica com os membros da comunidade surda gestuante.

De acordo com Antia, Reed, e Kreimeyer (2005), os alunos com deficiência auditiva têm, tendencialmente, uma dificuldade significativa com a modalidade escrita da sua segunda língua. No estudo, participaram 110 crianças surdas americanas, com *american sign language*¹⁰ como L1, desde o 3.º ao 12.º ano de escolaridade, tendo sido avaliada a *performance* escrita espontânea dos mesmos. Utilizando o equivalente ao exame nacional do correspondente ano¹¹, os resultados demonstraram que cerca de metade dos alunos obteve resultados abaixo da média, com as autoras a concluir que a deficiência auditiva aliada às diferenças latentes entre LG e língua oral são fatores a considerar no fraco desempenho das crianças surdas.

¹⁰ Língua de Sinais Americana

¹¹ *Test of Written Language*

Quando uma criança surda dá os primeiros passos na sua escolaridade formal, espera-se que parte do seu processo de ensino-aprendizagem seja feito através de uma comunicação escrita. A aprendizagem bem-sucedida deste ponto ditará o seu percurso, sendo doravante alfabetizado através de uma língua que, até aos 7 anos de idade, não adquiriu de forma natural. De salientar que uma particularidade relevante do aluno surdo é a incapacidade biológica de *ouvir* esta segunda língua, o que cria um manuseio deficitário da mesma, algo que não ocorre com os seus pares ouvintes. Deste modo, o aluno surdo encontra-se em desvantagem aquando do seu ingresso no 1.º CEB.

Segundo Holcomb (2023), a experiência de privação linguística na criança surda altera significativamente as estruturas neurológicas responsáveis pelo processamento cognitivo da linguagem e, em particular, da escrita. Alguns autores defendem que a educação bilingue ou estritamente gestualista tem impacto negativo na escrita, sendo que estes acreditam existir uma barreira no acesso à comunicação oral, como é o caso de Mayer e Trezek (2019). Estas autoras tendem a não advogar a inclusão da língua gestual nos modelos de educação para surdos, entendendo que é esta a verdadeira causa do insucesso escolar na vertente escrita. No entanto, é necessário ressaltar que os alunos observados nos estudos destas autoras não eram filhos de pais gestuantes e só teriam tido acesso à comunicação por via oral e gestual por volta dos 6 anos de idade. Portanto, deve-se considerar que estes alunos estariam numa posição linguisticamente deficitária do ponto de vista cronológico comparativamente aos seus pares ouvintes. Não só, também não foi tida em conta a independência lexical e estrutural da língua gestual em relação à

língua oral, mas, sim, o desempenho dos alunos no processo de soletração através de datilologia¹².

Uma noção particular dos estudos da escrita em educação bilíngue com crianças surdas é a ausência de análises comparativas da *performance* do aluno surdo numa fase inicial, digamos, início do 1.º ano de escolaridade, com a fase final, como o término do 1.º ano de escolaridade. Portanto, o aluno surdo é tendencialmente comparado com os seus pares ouvintes ou surdos e não consigo mesmo, ainda que se verifique que a sua condição de aluno possa não ser comparável à dos seus colegas. A realidade destas observações prende-se numa análise correlacional do desempenho escrito do aluno surdo com o dos seus pares ouvintes do mesmo ano ou idade, o que acaba por contornar fatores de aspeto social, cognitivo, linguístico e médico necessários para uma avaliação e investigação fidedignas.

Os registos oficiais da escrita de crianças surdas no 1.º CEB ou equiparado, são particularmente raros. Fatores inerentes ao aluno com surdez fazem com que o traçar de um ‘perfil de aluno’ seja quase impossível já que este apresenta um défice considerável em relação ao seu par ouvinte, independentemente da altura em que a sua surdez tenha sido detetada, não sendo possível modelar o seu estilo de escrita. Passos, Souza, e Quintino (2018) estudaram as produções escritas livres de duas crianças surdas profundas com 8 e 10 anos de idade em escolas consideradas de referência para a educação bilíngue desde os 4 anos e fluentes em língua brasileira de sinais (LIBRAS). O primeiro texto redigido por um dos alunos e transcrito pelos autores era o seguinte: “*Menina antos sent sosat atnos tatnfo sytas ascotds ae fio nat as a ts sat de matos fio no ata catnfo sent ajno*”

¹² Também conhecida como *fingerspelling*.

ajo ontanf sunt af Nilo fio so nf os se”; no segundo texto, também transcrito pelos autores, um outro aluno escrevia: “*Menino, arrds dnrabro Natens, sesatnd tenonvitaos Jasatnf fio nt ãf atunuctnt Gasth jat af sat sost af Latoset as alnota seuts*”. No estudo, os autores referem que a professora terá soletrado apenas a palavra “Menino” e “Menina” a cada um dos alunos e cada um deles redigiu livremente as restantes palavras. Após questionarem os mesmos no final de um dia de aulas acerca daquilo que redigiram, os autores concluíram que nenhum dos dois alunos conseguia traduzir para LG as palavras que eles próprios haviam grafado no início do dia. Perante o referido, apesar da aparente natureza ilegível dos textos, ressalva-se que os alunos aparentam ter utilizado convenções da escrita como o espaçamento entre palavras e a combinação de consoantes e vogais de forma natural, o que revela que foram capazes de compreender que um texto se escreve emparelhando letras ao invés de números, espaçando palavras e não escrevendo de forma contínua. Assim, o universal linguístico da linearidade das línguas orais na modalidade escrita terá sido compreendido por estes alunos.

O aluno surdo, no 1.º CEB em Portugal, tem o direito de comunicar em espaços escolares utilizando a sua língua gestual nativa: analisando o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, é possível assumir que grande parte do acesso ao currículo obrigatório no 1.º Ciclo do Ensino Básico seja feito recorrendo ao português escrito. De assinalar que neste ciclo os alunos não têm acesso a intérprete de LGP nas suas aulas, sendo o ensino (e, se necessária, consequente interpretação) assegurado inteiramente pelos elementos da EMAEI da escola onde está inscrito.

2.1.2. Sistemas de notação, registo e transcrição de línguas gestuais - o caso da língua gestual portuguesa

As LG, entre elas a LGP, são línguas que, como qualquer língua oral, obedecem aos universais linguísticos e propriedades apresentados nos pontos acima (Amaral, Coutinho, & Delgado Martins, 1994; Quadros & Karnopp, 2004; Mineiro, 2009; Carvalho & Mineiro, 2020). Como qualquer outra língua, e apesar de não ter uma representação sonora, a LGP pode ser transcrita e registada através de um sistema de notação, desde que este tenha em conta os seus parâmetros formacionais.

Vários autores (Cota, 2012; Silva & Bolsanello, 2014; Pinto, 2015; Stumpf, 2011; Brito, 2012) defendem que uma codificação gráfica das línguas gestuais não só valorizaria a língua do ponto de vista de possíveis registos culturais escritos por surdos na sua própria língua, como evitaria que a criança surda nos estádios iniciais de aprendizagem da escrita recorresse a traduções gestuais ou desenhos rudimentares.

Casa			
Bola			

Figura 5 - Representações gráficas de crianças surdas no ensino fundamental brasileiro. (Fonte: Cota, 2012)

Os sistemas de notação de escrita como o *SignWriting*, *HamNoSys*, Notação de Stokoe e o Sistema D'Sign utilizam uma representação gráfica de queremas ou quiremas, sendo sistemas de escrita logográficos, que recorrem a pictogramas e ideogramas para grafar os diferentes gestos. Estes sistemas apresentam uma série de características, como, a facilidade de utilização, recursividade e dependência estrutural, que permitem notar

qualquer língua gestual sem recorrer a traduções para uma língua oral na modalidade escrita (Almasoud & Al-Khalifa, 2012).

O *SignWriting*¹³, ilustrado mais à frente (Figuras 6 e 7), inventado e desenvolvido por Valerie Sutton, considera-se um sistema de escrita que recorre a logogramas, fixando graficamente o gesto sem recorrer a estruturas fonológicas. A inclusividade e versatilidade dos caracteres garantem uma utilização fácil e rápida por qualquer gestuante de qualquer país (Capovilla & Raphael, 2001; Stumpf, 2011).

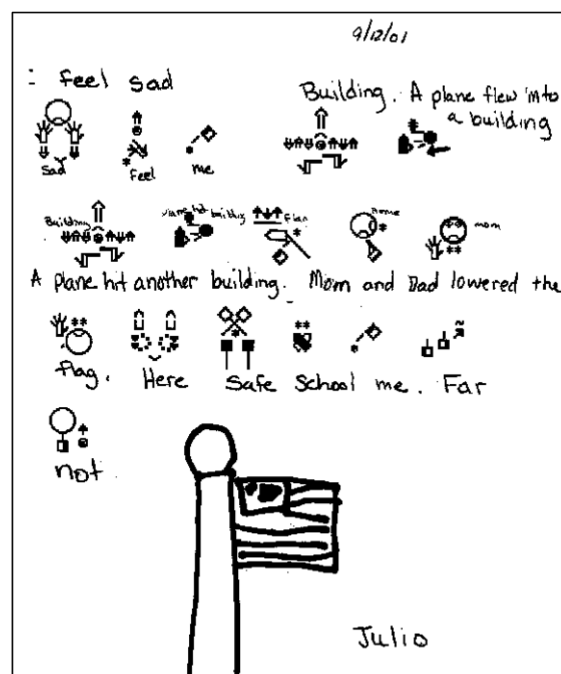


Figura 6 - Representações gráficas em SignWriting (American Sign Language) de um aluno do 1.º CEB americano acerca da tragédia de 11 de setembro de 2001. (Fonte: <https://www.signwriting.org/forums/teachers/deafchild/#anchor882281>)

¹³ Este é o único sistema de notação das LG mencionado nos programas curriculares para alunos surdos portugueses.

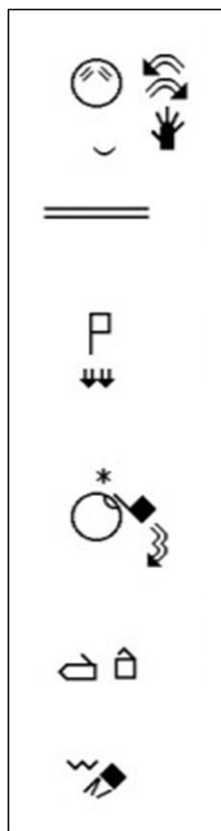


Figura 7 - Excerto de texto escrito em SignWriting (LGP). (Fonte: <https://www.signbank.org/signpuddle2.0/latest.php?total=19>)

Embora o *SignWriting*, considerado um dos sistemas mais completos de notação, seja utilizado em algumas escolas do ensino fundamental brasileiro¹⁴ com resultados positivos, o Programa Curricular da Língua Gestual Portuguesa (2007) menciona os sistemas de transcrição de línguas gestuais como competência de utilização de recursos no 9.º ano de escolaridade. Contudo, não existe consenso na comunidade docente surda e ouvinte em relação à aplicação prática do *SignWriting* ou qualquer outro sistema de notação das LG em Portugal (Cota, 2012; Alves, 2019). Dentro da comunidade gestuante portuguesa entende-se que as convenções da LGP não estão bem estabelecidas, gerando conflitos internos em relação às produções gestuais e suas respectivas representações, facto

¹⁴ Semelhante ao 1.º CEB português.

desenvolvido por Pinto (2015) e corroborado por Alves (2019). Também Capovilla e Raphael (2001) alertaram no seu estudo feito com a comunidade surda brasileira para uma possível rejeição inicial de um sistema de escrita da LG, não sendo atualmente possível afirmar que a LIBRAS tenha uma modalidade escrita convencionada.

Por todos estes motivos, considera-se que, apesar da sua existência, a realidade portuguesa não inclui o ensino de qualquer sistema de notação da LGP no 1.º CEB, não sendo uma estratégia adotada no percurso formativo dos alunos surdos.

2.2. Motivação e escrita

À sensação de autoconfiança, de desejo de ser um modelo socialmente aceitável pelos que o rodeiam, de valorização social e de ter capacidade de realizar uma tarefa autonomamente, dá-se o nome de motivação (Ryan & Deci, 2000). Qualquer indivíduo incumbido de realizar algo irá, inconscientemente, criar expectativas acerca do sucesso ou insucesso do resultado final do seu esforço e terá influências internas e externas que o guiam ao longo do processo. Hattie, Hodis, e Kang (2020) identificam essas influências como tendo cinco principais fatores: a pessoa, a tarefa, os objetivos, os custos e os benefícios. Para os autores, se um destes pilares fundamentais estiver comprometido, toda a motivação para a tarefa será posta em causa. Logo, se o indivíduo envolvido sentir que a sua persistência no desenvolvimento de algo é em vão, as probabilidades de insucesso aumentam exponencialmente.

Diversos autores dividem o aspeto pessoal da motivação em três partes distintas, o *self*, o social e o cognitivo. O estudo de Ryan e Deci introduz estes conceitos em 2017, com Schunk e DiBenedetto (2020) e Eccles e Wigfield (2020) a corroborarem esta teorização, três anos mais tarde. O *self* gere as expectativas de sucesso, a autoeficácia e o

sentido de competência na realização da tarefa. O social gere os comportamentos de modelação, comparações sociais e sentido relacional. O cognitivo gere a autorregulação, a agência e atribuição de significados, bem como a regulação intrínseca e extrínseca da motivação. Estes aspetos não só são responsáveis pela influência das crenças pessoais na tarefa, como também demonstram a possibilidade de implementar estratégias de monitorização, gestão de expectativas e avaliação de objetivos no decorrer de uma atividade para que o agente se mantenha motivado de forma constante.

A tarefa pode ser classificada de acordo com dois grupos de atributos distintos: por um lado, o *locus*, a estabilidade e a controlabilidade; por outro, o valor, a importância, a utilidade e a relevância (Schunk & DiBenedetto, 2020). Qualquer tarefa pode ser percecionada como importante ou útil para um futuro próximo se o indivíduo considerar que esta se encontra alinhada com os seus objetivos e se for fácil de controlar.

Os objetivos são divisíveis em três elementos: a *performance*, o domínio e o aspeto social. Eles são, segundo Schunk e DiBenedetto (2020), a base principal da manutenção da concentração e dos esforços direcionados para atingir o sucesso. A perceção do indivíduo de que os seus objetivos estão a ser cumpridos com êxito e que o agente externo envolvido partilha essa perceção incita-o a manter-se motivado. Em contrapartida, a baixa *performance* pode levar o indivíduo a desenvolver sentimentos negativos em relação à tarefa, assim como sentir vergonha ou falta de capacidade em relação ao agente externo, culminando, por vezes, em desistência.

Os custos e benefícios da concretização de uma tarefa são conceitos amplamente trabalhados por Eccles e Wigfield (2020). Os custos ou consequências de se escolher fazer uma atividade em detrimento de outra incluem a perceção de quanta intensidade e

investimento pessoal são necessários para a tarefa. Também a forma como a realização de uma tarefa retira tempo a um indivíduo para se dedicar a outras tarefas tão ou mais valorizadas é considerada uma consequência. As consequências emocionais, também referidas como custos psicológicos, são responsáveis por regular a ansiedade e as repercussões sociais e emocionais de um potencial fracasso.

Os benefícios, para os autores, são cinco: capacidade de atuar, desenvolvimento de competência autónoma, sensação de orgulho ou satisfação intrínseca, capacidade de sujeição ou ausência de consequências extrínsecas negativas e recompensas externas, como, por exemplo, oferecer objetos de elevado valor sentimental ou monetário a um indivíduo em troca de uma tarefa bem-sucedida (Figura 8).

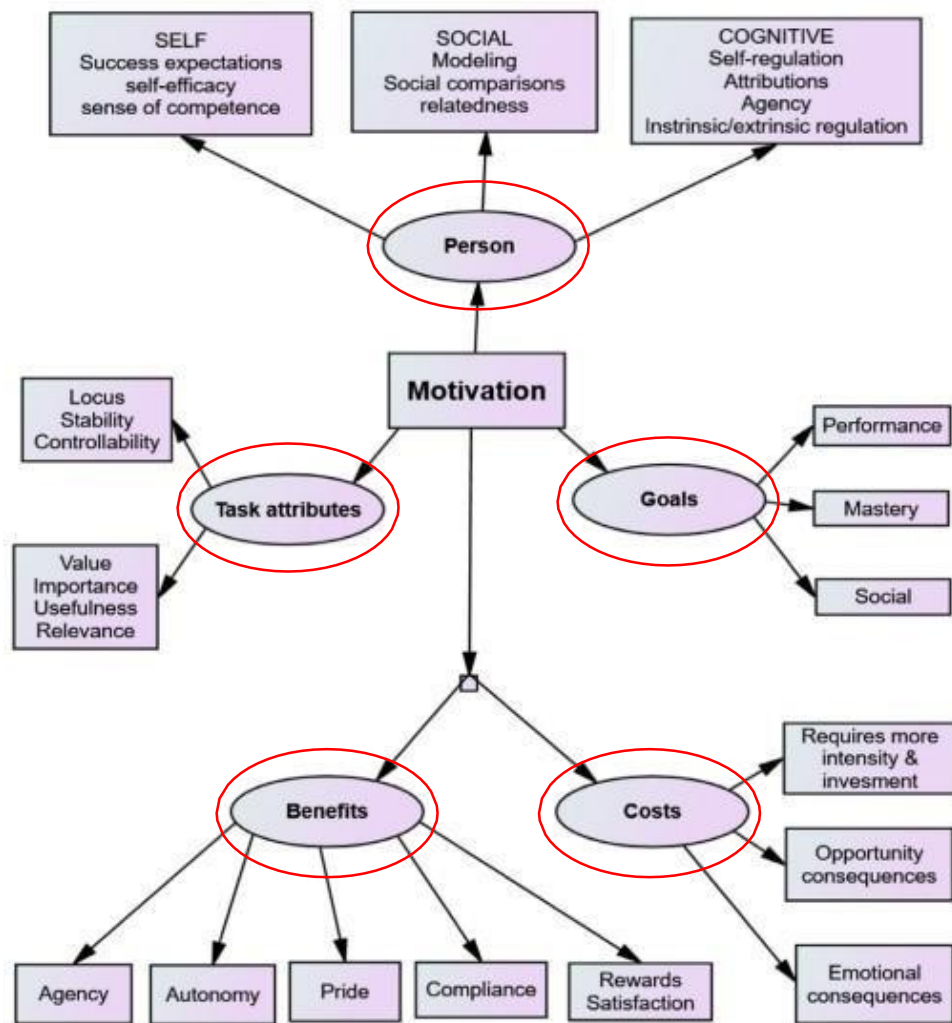


Figura 8 - Síntese dos principais aspectos da motivação. (Fonte: Hattie, Hodis, & Kang, 2020)

Apesar de muitos autores se debruçarem sobre a temática do processamento da escrita, tendo como bases principais a estruturação, planificação, transcrição e revisão (Flower & Hayes, 1981; Scardamalia & Bereiter, 1986; Chenoweth & Hayes, 2001; Akyol & Aktaş, 2018), é relevante mencionar que Graves (1983) tinha já referido a importância da criação de ambientes positivos e motivadores para que o ensino e aprendizagem da escrita pudessem ser otimizados.

Terá sido Hayes, no ano de 2012, a conceptualizar um modelo formal de escrita, a partir dos contributos e conhecimentos formulados anteriormente, para incluir um conceito novo – o da motivação. Para o autor, a escrita enquanto tarefa rege-se pelos

mesmos princípios de qualquer outra atividade, e deve, portanto, contemplar a motivação como uma função basilar integral em todas as etapas da tarefa.

Em Portugal, no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que teve início no ano letivo 2006-2007 e terminou no ano letivo 2009-2010, houve a preocupação de dar a conhecer, de modo fundamentado, uma série de fatores cognitivos, emotivos e sociais envolvidos no processo de escrita. Contudo, a documentação produzida nesse âmbito, parece não ter conseguido dar resposta específica acerca de quais eram, exatamente, estes fatores e de que forma os professores podiam trabalhar os mesmos com os alunos. Assim, podemos, em grande medida, afirmar que o conceito de motivação aplicado à escrita no contexto português apresenta algum défice no que se refere a documentação que norteie os professores no sentido de aplicar técnicas, estratégias e metodologias para reforçar o desempenho dos estudantes. No entanto,

2.2.1. Motivação intrínseca e extrínseca

Os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca foram abordados pela primeira vez por Ryan e Deci (2000) com a introdução da Teoria da Autodeterminação¹⁵ (TAD). A TAD consiste numa posição teórica que defende que a personalidade do ser humano e a sua motivação para a resolução de tarefas ou tomada de decisões depende, em larga escala, da forma como este interage e se submete ao ambiente social que o rodeia. Sendo que a TAD abarca conceitos latos e específicos, é considerada no meio académico como uma das teorias mais facilmente compreendidas e aplicáveis (Legault, 2017). Após extensa pesquisa, Ryan e Deci (2000) entendem que os domínios mais relevantes da vida de um indivíduo são 7: trabalho, relacionamentos, educação, religião, saúde, estereótipos

¹⁵ *Self-determination theory*, no inglês original.

e preconceitos. Procurando combiná-los de forma equitativa, a TAD abre o caminho para a reflexão acerca da relação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca em todos estes domínios. Assim, ao providenciar informação detalhada acerca dos impactos socioculturais na motivação global do indivíduo, torna-se possível prever, dentro de certos limites, respostas comportamentais nos domínios acima referidos.

A TAD divide a motivação em três subtipos principais: a ausência total de motivação ou desmotivação; a motivação intrínseca; e a motivação extrínseca. Ao definir estas noções, a teoria centra-se nas necessidades básicas de ser autónomo, competente, proficiente e bem relacionado com a tarefa em mãos de qualquer indivíduo (Legault, 2017).

No caso da desmotivação, o consenso é de que existe falta de vontade na realização da tarefa. Esta falta de vontade pode ser resultado de incompetência, falta de controlo ou desvalorização por parte do indivíduo.

Autores como Ryan e Deci (2000) entendem motivação intrínseca como sendo uma vontade de realizar atividades por interesse próprio, porque o indivíduo entende que são divertidas e envolventes. Silva (2018) descreve-a como uma “força organísmica” que leva o sujeito a agir por prazer; Tohidi e Jabbari (2012) assumem que se refere a uma força derivada de um interesse ou prazer particular numa tarefa, não estando relacionada com qualquer tipo de pressão externa.

A motivação extrínseca, nas suas várias formas, considera a ação de realizar uma tarefa por motivos instrumentais (o que o indivíduo ganha financeiramente, emocionalmente ou fisicamente) ou por pressão externa continuada (Ryan & Deci, 2000; Legault, 2017; Eccles & Wigfield, 2020). A TAD distingue quatro tipos diferentes de

regulação da motivação extrínseca, dependendo do grau de autonomia do indivíduo e de consciencialização da relevância da tarefa: a regulação externa; a regulação introjetiva; a regulação identificada; e a regulação integrada¹⁶. Deste modo, Ryan e Deci (2000, 2017) questionam se será possível considerar a sujeição do aluno em relação à tarefa como motivação. Para os autores, a resposta não está na escolha de uma ou outra motivação, mas sim na aceitação de que grande parte dos comportamentos intencionais por parte de um sujeito são multiplamente motivados.

A regulação externa da motivação extrínseca é, como as demais, considerada puramente instrumental. Esta regulação deriva do acatamento do indivíduo perante a tarefa através de recompensas, tais como brinquedos, dinheiro e apreço social, ou punições físicas, verbais, materiais ou emocionais por parte de agentes externos (Tohidi & Jabbari, 2012).

Em relação à regulação introjetiva, apesar de partilhar a punição com a regulação externa, o indivíduo tem maior controlo sobre a tarefa e recompensa-se internamente, no caso de ser bem-sucedido.

Na regulação identificada, o indivíduo reconhece conscientemente o valor da atividade em questão manifestando vontade de se empenhar nesta, encetando um processo de autorratificação.

¹⁶ Tradução direta livre de *external regulation*, *introjected regulation*, *identified regulation* e *integrated regulation* (Ryan & Deci, 2000).

No que concerne à regulação integrada, o sujeito não só identifica o valor da atividade, tal como na regulação identificada, como entende que esta é concordante com os seus vários interesses e valores.

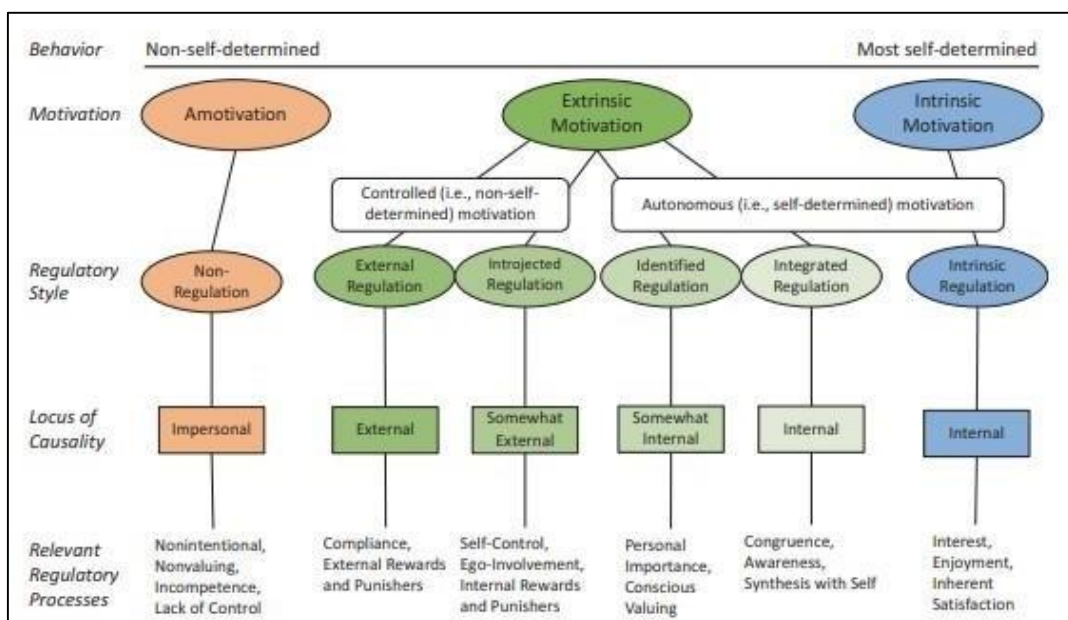


Figura 9 - Tipos de motivação de acordo com a TAD: o continuum da internalização. (Fonte: Legault, 2017)

A necessidade de autoconhecimento advém da integração de novas experiências, sob a forma de tarefas, na rotina individual de cada sujeito. Ao cultivar as suas carências e ao desenvolver uma conexão social com o outro e com o ambiente que o rodeia, qualquer indivíduo entra no *continuum* da internalização sugerido na TAD. Não obstante, Ryan e Deci (2000), autores da teoria, chamam a atenção para o seguinte: apesar de a tendência ser para um desenvolvimento natural de um estado de desmotivação para um de motivação intrínseca, isto não deve ser assumido *a priori*. Independentemente da idade, qualquer sujeito pode ser controlado e, em última instância, alienado, se as suas necessidades e características psicológicas básicas forem comprometidas por um ambiente social deficitário. Então, os autores ressaltam a dicotomia latente ao processo

de motivação, na qual a relação entre sujeito e ambiente social dita a transformação entre uma personalidade curiosa e conectada à tarefa ou, em contrapartida, ineficaz e distante.

É plausível afirmar que a relação de reciprocidade entre processos internos e influências externas, como a percepção de professores, chefes ou encarregados de educação, tenha um papel determinante na motivação e nos resultados positivos ou negativos resultantes.

No caso do aluno surdo no 1.º CEB que assume a tarefa de escrita da LP como L2, o principal agente externo de motivação extrínseca é o professor responsável pelo ensino da escrita, que, de acordo com o modelo de Hayes (2012), assume o papel de colaborador no processo. Reforça-se, portanto, a noção de que estes dois agentes (aluno e professor) estão eles mesmos integrados no *continuum* acima descrito; o aluno enquanto agente ativo na tarefa de aprendizagem da escrita e o professor enquanto agente ativo na promoção de aprendizagens.

2.2.2. Modelo reconfigurado da escrita de Hayes (2012) e o papel do colaborador no processo de escrita

O estudo do processamento da escrita e a procura de um modelo completo que sintetizasse o ato de escrever iniciaram-se com os estudos de Flower e Hayes em 1981 (ver Figura 10). Na necessidade de responder a quatro pontos-chave que os autores consideraram fundamentais, foi a primeira vez que a escrita seria considerada mais do que um planeamento mental do texto, uma transcrição mecânica dos pensamentos em palavras e uma possível revisão ortográfica textual *a posteriori*. O primeiro ponto de partida seria o entendimento de que o processamento da escrita teria de reunir de forma

sintética um conjunto distinto de processos cognitivos que o escritor organizaria e reorganizaria ao longo do ato da composição ideológica do texto. Para o segundo ponto, os autores consideraram a existência de uma hierarquização dentro desses processos cognitivos referidos acima, por ordem de importância, ao longo do processo de escrita. Em relação ao terceiro ponto, o consenso entre autores era de que o ato da composição escrita seria norteada por objetivos concretos. O quarto e último ponto de partida assumia que os escritores podiam criar os seus objetivos de uma de duas formas: criando um ou mais objetivos para a tarefa de escrita e suportar estes com subobjetivos, imutáveis; ou traçando objetivos para a tarefa mas, por vezes, aceder a alterações significativas de acordo com as aprendizagens estabelecidas ao longo da tarefa. Nesse sentido, e apoiando-se nos fundamentos básicos da escrita de planeamento, transcrição e revisão, os autores adicionaram um terceiro conceito: o monitor. Esta nomenclatura, apesar de remeter para a existência de um elemento externo, não o era necessariamente. Apesar de assumir a possibilidade de existir um segundo indivíduo, o monitor era um papel que, na maioria das vezes, o próprio escritor assumia, quase como uma entidade superior que observava, analisava e avaliava o trabalho escrito até então.

Este modelo original entendia que dentro do planeamento estariam inseridas as funções de organização e geração textual, bem como a determinação dos objetivos da tarefa. Na transcrição, assumiam-se todos os processos de cariz figurativamente mecânico e, na revisão, a avaliação e apreciação do trabalho já gerado.

Estes processos interrelacionavam-se com o ambiente da tarefa e a memória a longo prazo do escritor, considerados hierarquicamente inferiores subjacentes aos processos descritos atrás. No ambiente, assumia-se um problema retórico ao longo do processo de escrita que envolvia a coesão entre o tópico, a audiência e a exigência

esperada com o texto escrito até então. Os autores basearam-se depois no trabalho de Flower (1979), que afirma que sem a capacidade de localizar, selecionar e utilizar conhecimento linguístico armazenado na memória de longo prazo, o escritor seria incapaz de atingir os objetivos traçados durante a fase do planejamento.

O modelo original foi considerado obsoleto em 2001, quando Chenoweth e Hayes desenvolveram um segundo modelo que inviabilizava a noção de hierarquização dos aspectos cognitivos, dividindo o processamento da escrita em três níveis distintos e introduzindo novos conceitos, como os materiais e recursos de escrita, processo de leitura ao longo da tarefa e a memória a curto prazo como essenciais (ver Figura 11). Foi também neste momento que os autores entenderam que o processamento da escrita teria aspectos de cariz interno subjacentes, excluindo o monitor da equação como um elemento externo. Assim, entendeu-se que a concepção da escrita como algo partilhável com terceiros não seria verificável em várias situações, substituindo-se, portanto, o controlo de um agente externo, pelo controlo terciário exercido pelos materiais da tarefa, dicionários e o texto escrito até então.

Onze anos mais tarde, John Hayes, após várias tentativas de criação de modelos de processamento da escrita, publica uma versão inovadora na qual é introduzido um novo conceito – a motivação. Este modelo continua, até ao momento atual, a ser aceite pela comunidade científica como o mais completo (ver Figura 12).

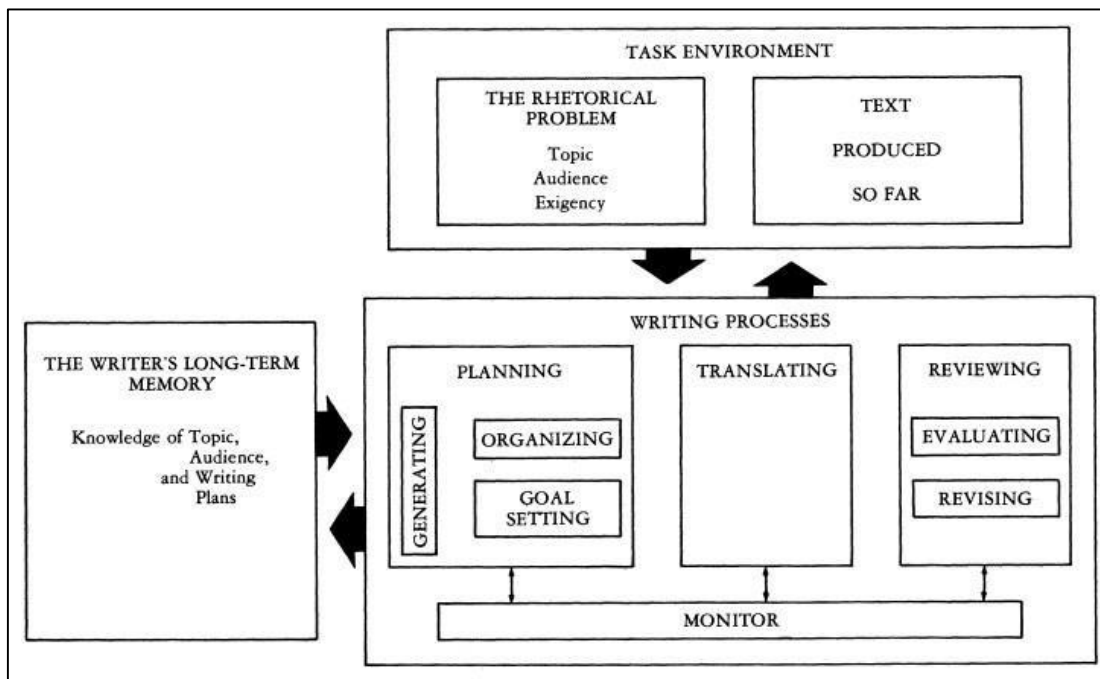


Figura 10 - Estrutura do modelo original do processamento da escrita. (Fonte: Flower & Hayes, 1981)

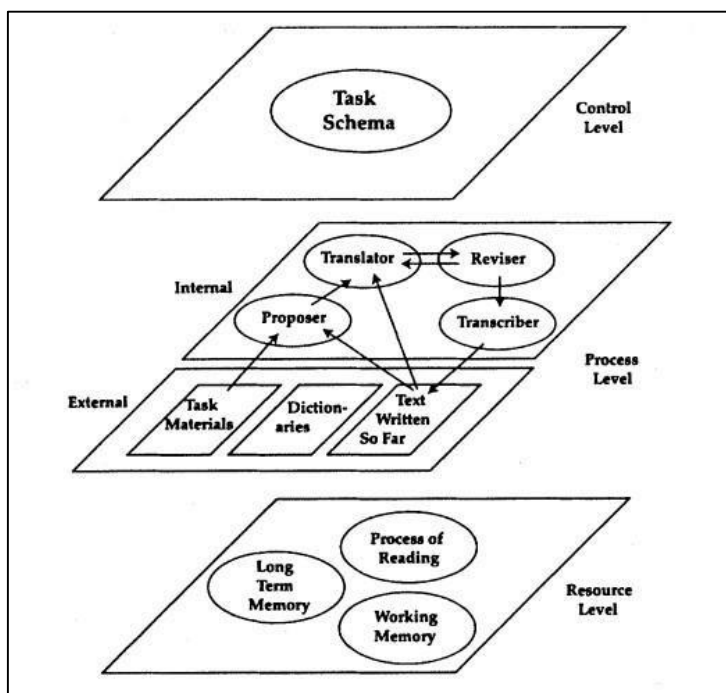


Figura 11 - Segundo modelo de processamento da escrita. (Fonte: Chenoweth & Hayes, 2001)

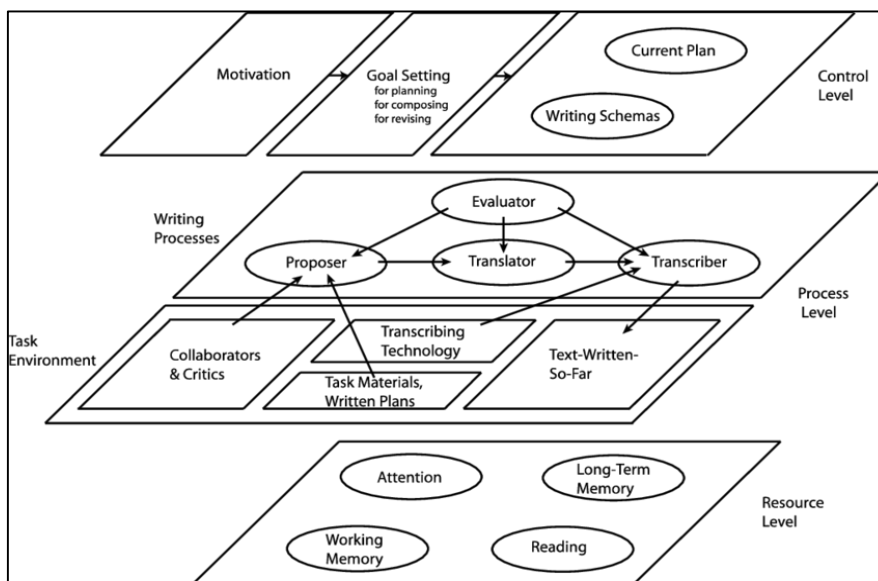


Figura 12 - Modelo reconfigurado de processamento da escrita. (Fonte: Hayes, 2012)

Hayes divide o modelo em três níveis fundamentais que se interligam: nível de controlo (*control level* – CL), nível de processo (*process level* – PL) e nível de recurso (*resource level* – RL). Considere-se o primeiro ou CL. Neste, o autor introduz a ideia de motivação na escrita como sendo “a disposição do sujeito para se envolver”¹⁷ (2012, p. 372), vontade essa que surge ainda antes de o escritor desenhar o seu plano de escrita, quais os seus objetivos e quais os esquemas que vai utilizar para dar resposta ao seu exercício. Os objetivos do escritor prendem-se com o planeamento, a composição e a revisão do que vai ser escrito. No CL, no qual se enquadra a motivação, o autor acredita que o escritor está em controlo absoluto, é ele quem decide o próximo passo a tomar, de que forma se tomará e o que será preciso para atingir os seus objetivos.

Considere-se, agora, o nível de processo ou PL. Este nível divide-se em duas estruturas, os processos de escrita (*writing processes* – WP) e o ambiente da tarefa (*task*

¹⁷ Tradução livre do inglês original: “*people’s willingness to engage*”.

environment – TE). No primeiro, o escritor põe em prática aquilo que trabalhou no CL, adotando as funções simultâneas de proponente, tradutor, transcritor e avaliador. É aqui que se dá início ao trabalho motor do exercício da escrita e onde, segundo o autor, há uma maior influência de outros que não o escritor.

O TE envolve, acima de tudo, e contrariamente ao que o autor afirmara 11 anos antes, a participação de agentes externos no processo da escrita. Assim é o caso do colaborador (que pode ou não ser crítico), da tecnologia de transcrição, dos materiais da tarefa e/ou planos de escrita e, por último, o próprio texto escrito até então. O colaborador é, na maioria dos casos referentes a crianças no 1.º CEB, uma de duas pessoas – ou o professor responsável por apresentar a tarefa ou um dos encarregados de educação. O seu papel é fundamental no processo de escrita, pois o seu *input* altera todo o WP, sendo que, aquando dessa alteração, o escritor passa de ser o único proponente para ser um dos agentes de uma tarefa que se altera de solitária para colaborativa.

A tecnologia de transcrição e materiais da tarefa implicam todos os recursos físicos disponíveis para a prática da escrita que variam em amplitude, desde o dedo do escritor, passando pelo riscador, até ao computador ou *tablet*. O escritor pode também ter um suporte físico ou *online*, transcrevendo os seus pensamentos em papel, madeira, areia ou num documento processador de texto como, por exemplo, o Microsoft Word ou o Apple Pages. Os materiais da tarefa podem ser regras definidas na tarefa que regem o escritor, como o número de palavras a ser utilizado ou o tipo de léxico que deve mobilizar. Assim, a tecnologia e os materiais são mais dois dos agentes externos que assumem o papel de proponente no processo de escrita.

Por último, o texto produzido até então dá os sinais necessários ao escritor para aplicar os domínios trabalhados no CL, entre os quais a composição e a revisão. Ao rever o que compôs até então, o escritor abre o leque de oportunidades que a escrita lhe oferece enquanto meio sistemático de grafar a linguagem podendo editar ou não o que produziu.

No RL, por seu turno, o autor inclui processos cognitivos e competências necessárias para a escrita como a memória a curto e longo prazo, a atenção e a leitura, entendendo que, sem um bom domínio ao nível de RL, o CL e o PL são postos em causa.

Ressalva-se, porém, que, apesar do que o autor defende no seu modelo, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca ao sujeito, não estando, portanto, sob um total domínio do escritor, conforme descrito no ponto 2.2.1. Logo, fica aberta a discussão acerca do impacto das perceções de agentes externos na motivação aplicada à escrita, algo que a TAD tem como fator crucial no *continuum* de internalização. Apesar do seu papel no modelo original do autor, será possível discutir que o colaborador como agente de monitorização, proponente durante o WP e agente externo na motivação do aluno possa vir a pôr o modelo de processamento de escrita atual em causa. De ressaltar que o autor apenas considera a motivação do próprio escritor no processo e não entende, em qualquer momento, uma possível influência da motivação do colaborador no processo de escrita mesmo que indiretamente.

2.3. Motivação para a escrita da língua portuguesa como L2 em alunos surdos

À luz das preocupações levantadas por professores do ensino básico americano, Codling e Gambrell (1997) procederam ao desenvolvimento de uma ferramenta com o propósito de ajudar estes profissionais a melhor compreenderem as perspetivas

motivacionais dos seus alunos em relação à escrita, as suas necessidades e como trabalhar essas questões.

Uma das estratégias colocadas em prática por professores, de um modo geral, para que se fomente a motivação para a escrita nos alunos é ter em conta os tópicos favoritos do aluno e centrar a tarefa nestes. Com o objetivo de auxiliar os professores do 1.º ciclo do ensino básico, as autoras desenharam o *The Motivation to Write Profile: An Assessment Tool for Elementary Teachers*, que, como o nome sugere, procura servir de ferramenta mediadora entre as perspetivas motivacionais dos alunos em relação à escrita e as perspetivas dos professores em relação ao trabalho desenvolvido pelos mesmos.

No documento, um dos principais tópicos de pesquisa é a frequência de leitura e escrita independente, em contextos formais e informais. Existem poucos dados relacionados com esta frequência no contexto de educação bilingue surda, mas Parault e Williams (2010) referem que as crianças surdas têm uma dificuldade inerente à aprendizagem da leitura e escrita, e que esta se repercute ao longo do seu percurso escolar, afetando negativamente a sua motivação para a leitura, escrita e aprendizagem da modalidade escrita de uma L2 oral.

Pesquisa relativa ao desenvolvimento geral das capacidades de escrita de crianças surdas gestuantes documenta que uma forte competência da língua gestual resulta em alunos mais capazes de ultrapassar obstáculos cognitivos referentes à escrita numa L2, conforme analisado por Morere (2020). Ademais, a característica da datilologia ou soletração manual nas línguas gestuais pode ser desenvolvida em crianças surdas profundas com apenas 1 ano de idade, desde que estejam inseridas em contextos

linguísticos apropriados (Holcomb, 2023), uma competência fundamental para a ligação entre grafemas soletrados e escritos numa L2.

De acordo com Wolsey, Clark, e Andrews (2018), crianças surdas profundas gestuantes, mesmo tendo terapia da fala de forma regular, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, não se baseiam no som da palavra, mas sim na datilologia como ferramenta de auxílio à escrita. Williams (1999) observou várias turmas de surdos bilingues correspondentes ao 1.º CEB nos Estados Unidos da América, concluindo que os alunos discutiam entre si as tarefas escritas em inglês como L2 através da língua gestual, corrigindo-se mutuamente em aspetos como ordem sintática, ortografia e flexão verbal. Citando Holcomb (2023, p. 6): “*All children’s language and writing practices flourish when they are allowed to talk about, think about, and analyze language and writing using their whole linguistic repertoire.*”.

Todavia, e entendendo que o aspeto linguístico é de suma relevância, surge a questão: de que forma poderemos considerar a motivação para a escrita num caso tão particular como o dos alunos surdos no 1.º CEB? Inicialmente, garantir a compreensão que a escrita, conforme referido por vários autores e mencionado na TAD, é um processo cognitivo complexo que envolve não só competências de resolução de problemas como cria desafios motivacionais particulares, dependendo do contexto da aprendizagem (Flower & Hayes, 1981; Bruning & Horn, 2010; Hayes, 2012). Para um aluno que se depare com a tarefa de escrever numa L2, a sua motivação intrínseca é essencial – ele *precisa* de identificar a atividade como sendo atrativa, válida e necessária para o seu desenvolvimento. Ademais, conforme Kormos (2012), ele deve identificar-se como um escritor e não um copista, para que se sinta autónomo e eficaz na resolução da tarefa. Nesse sentido, Cen e Zheng (2023) entendem que uma das formas de se controlar as

questões de eficácia, ansiedade, atitude e objetivos (noções subjacentes à motivação intrínseca e extrínseca) passa por verificar o tipo de *feedback* oferecido aos alunos. De acordo com o estudo, os autores concluíram que existem quatro tipos: *feedback* automatizado (semelhante a um corretor automático utilizado em *softwares* de escrita computarizada como SMS ou *e-mail*), *feedback* do professor (individual ou em grupo), *feedback* dos pares (individual ou em grupo) e *feedback* de múltiplas fontes (professor e pares).

Primeiramente, os achados do estudo revelam que existe uma distinção clara entre o poder motivacional do *feedback* de múltiplas fontes comparativamente a qualquer um dos outros, urgindo os professores a incentivarem a comunicação entre pares e a utilização de ferramentas de *feedback* automatizado. De igual forma, o estudo conclui que *feedback* baseado apenas na correção de erros ortográficos cria um ambiente negativo, sendo útil introduzir hábitos de comentários positivos ao longo da aula. Por último, e, segundo os autores, mais pertinente, os professores de L2 devem procurar oferecer *feedback* de forma individualizada, tendo em conta fatores como a idade, nível de fluência na L2 e proficiência linguística.

Entende-se, pois, que o caso particular do aluno surdo na escrita de LP como L2 também obedeça a todas as conclusões apresentadas atrás. Deste modo, os aspetos de trabalho de grupo entre pares, aproveitamento de temáticas estimadas pelo aluno, utilização de datilologia/LGP ao longo da tarefa e o tipo de *feedback* oferecido são elementos que devem ser considerados na construção da motivação intrínseca e extrínseca. Considera-se, ainda, que a necessidade subjacente à aprendizagem da LP escrita como L2 está intimamente relacionada com o facto de a sociedade ouvinte maioritária não saber LGP nem utilizar sistemas de notação, registo e transcrição das LG.

Síntese do capítulo

No capítulo II, considerou-se importante trabalhar os conceitos e modalidades associados à LV, fazendo, assim, uma ponte com os três sistemas de escrita mais utilizados – silábico, alfabético e logográfico. Entende-se que a LP utiliza um sistema alfabético de escrita e que a LGP pode vir a ter uma representação escrita na forma de um sistema de notação, registo e transcrição, como o *SignWriting*. Ressalva-se, assim, a existência de uma correspondência entre as modalidades gestual e escrita de uma língua, não se podendo afirmar que exista uma representação direta entre modalidades. Com o desenvolvimento dos estudos do processamento da escrita, estas conclusões permitem dar um passo em frente no estudo do conceito de motivação aplicado à escrita, com a aplicação da TAD. Advoga-se que o indivíduo poderá gravitar entre diferentes estados de motivação ao longo da tarefa de escrita, num processo denominado de *continuum* de motivação. Sucessivas reconfigurações de modelos de processamento da escrita culminaram no Modelo Reconfigurado de Processamento de Escrita proposto por Hayes (2012), o único que considera a motivação como um conceito basilar. Assim, aplicam-se os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca referidos na TAD, do colaborador (neste caso, o professor responsável por lecionar a modalidade escrita da LP) e de eficácia, ansiedade, atitude e objetivos subjacentes à aprendizagem de qualquer modalidade escrita de uma L2 ao caso particular de crianças surdas no 1.º CEB bilingue português.

CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico do estudo

Considerações introdutórias

A conceção da presente investigação divide-se em três etapas metodológicas principais:

- i. Revisão da literatura existente no que diz respeito às abordagens inclusivas da surdez (vulgo, perspectivas biomédica e socioantropológica), à história da educação de surdos em Portugal, às conceções de bilinguismo na criança surda, ao processamento cognitivo das línguas gestuais e ao enquadramento legal e normativo em vigência, por serem temáticas consideradas basilares para o enquadramento do estudo desenvolvido.
- ii. Recolha de informação junto de EREB em relação aos elementos das EMAEI responsáveis pela lecionação da escrita da LP enquanto L2, para futura elaboração de tópicos de entrevista semiestruturada devidamente ajustada a esses profissionais.
- iii. Análise de conteúdo às supracitadas entrevistas, com recurso a categorização e subcategorização com a pretensão de conhecer a perceção dos elementos das EMAEI sobre a motivação para a escrita da LP de alunos surdos no 1.º CEB; o processo de ensino-aprendizagem de LP escrita em crianças surdas do 1.º CEB; a relação entre motivação e aprendizagem da LP escrita destas crianças e, por último, a inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade.

Este capítulo é constituído por duas partes principais, devidamente subdivididas. Na primeira parte, exploram-se as opções metodológicas da investigação, aprofundando as temáticas da análise de conteúdo aplicada às Ciências da Educação, bem como a análise de perceções de participantes numa perspectiva qualitativa. Na segunda parte, o enfoque

incide sobre a pré-análise de conteúdo segundo Bardin (2013), partindo da descrição das técnicas e procedimentos da recolha de dados, e explicando os critérios para a constituição do *corpus* de investigação (onde se inserem os participantes e o contexto) e, por fim, apresentam-se e definem-se as categorias e subcategorias de análise.

3.1. Opção metodológica

O presente subcapítulo encontra-se inteiramente dedicado às opções metodológicas adotadas ao longo da investigação. De acordo com Rodrigues (2014), a palavra ‘metodologia’ tem como radicais os conceitos gregos de *meta*, *hodós* e *logos*, que significam, respetivamente, *através de*, *caminho* e *estudo*. Com o objetivo de conduzir o investigador ao longo do seu percurso de pesquisa, ajustou-se o desenho metodológico deste trabalho, procurando responder às questões de pesquisa da forma mais assertiva possível. Considera-se então que o estudo deveria inscrever-se numa matriz qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), é pela possibilidade de manuseamento aprofundado das especificidades de uma dada amostra que se justifica a utilização destas metodologias no estudo de fenómenos de cariz social. Esta possibilidade torna-se ainda mais relevante tendo em conta, como é o caso, que se procura estudar as perceções de elementos de EMAEI, permitindo uma abordagem mais detalhada e aproximada por parte do investigador, mas também um papel ativo por parte dos participantes (Ferreira, 1987) na construção de conhecimento, já que não se limitam as possibilidades de resposta às questões ou se impõem, seja de que forma for, barreiras na exposição de conteúdo. Assim, o investigador e o participante trabalham a duas vozes na descrição de experiências individuais, sendo que o primeiro encara um papel de escuta e análise ativa, guiando o

discurso para que possa dar resposta aos seus objetivos, e o segundo adota uma posição mais expositiva e narrativa.

A metodologia complexa que é a qualitativa tem como objetivo fundamental o de “compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 54), ainda que, de acordo com os autores, de forma assumidamente imperfeita, já que não existe sem riscos associados ao investigador. Alguns destes riscos prendem-se com o facto deste tipo de metodologias abranger um número mais circunscrito de casos que, por um lado, permite ao investigador mergulhar, simultaneamente, em várias caracterizações de forma intensiva, mas que, por outro lado, dá lugar a possíveis generalizações limitadas, que podem ou não ser relevantes dependendo do contexto de cada participante. O sucesso desta metodologia depende, quase por inteiro, das competências do investigador, que deve ser, durante todo o percurso investigativo, rigoroso, honesto e ético. Deve ainda salvaguardar os participantes preservando a sua privacidade e dominar as técnicas de recolha e tratamento dos dados de forma irrepreensível.

Sendo que, neste trabalho, se procura valorizar mais o processo do que os resultados em si (Quivy & Campenhoudt, 2008), buscando identificar e compreender o ponto de vista dos participantes acima da criação de um modelo de representações, seguimos cientes das limitações a nível metodológico e pessoal ao longo da investigação.

Relativamente ao recurso a entrevistas semiestruturadas, partimos do entendimento desta técnica enquanto “a construction site for knowledge. An interview is literally an *inter view*, an inter-change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest.” (Kvale, 1996, p. 14). Complementarmente, e enquanto produtivas soluções de compromisso, as entrevistas semiestruturadas “[...] aim to have something of the best of both worlds by establishing a core of issues to be covered, but at the same time leaving the sequence and the relevances of the interviewee free to vary,

around and out from that core.” (Freebody, 2003, p. 133). Entende-se que, tal como Seidman (1998), as abstrações sociais, como é o caso da educação, são mais facilmente passíveis de compreensão através das experiências dos indivíduos cujo trabalho e vida constituem a base sobre a qual essas próprias abstrações são construídas. Um entrevistador, nesta perspectiva, ouve as pessoas enquanto estas descrevem a forma como compreendem os mundos em que vivem e trabalham (Rubin & Rubin, 1995).

3.1.1. Análise de conteúdo em Ciências da Educação

A análise de conteúdo é utilizada, no âmbito das Ciências da Educação, como uma técnica que procura trabalhar com dados de duas naturezas distintas – ou invocados ou suscitados pelo investigador (Van der Maren, 1995), sendo que, devido à abundância das informações obtidas, a lógica é a de redução ou sintetização dos dados com o objetivo de uma melhor compreensão (Lopes, 2022).

Dentro daqueles que são considerados os dados invocados, Van den Maren (1995) explana que estes podem ser provenientes de observação direta, geralmente não participante, por parte do investigador e posteriormente gravada em notas de campo ou artigos científicos. Os dados suscitados pelo investigador são, como o próprio nome indica, provocados de forma intencional através de entrevistas ou narrativas de vida.

Entende-se que, nesta investigação, os dados são de natureza suscitada, já que se recorre a entrevistas semiestruturadas a participantes como fonte primária de informação.

Bardin (2013) estrutura a análise de conteúdo, tanto de entrevistas como de outro tipo de documentos de natureza mais normativa, em três momentos cruciais: o momento da pré-análise; o momento da exploração do material; e o momento do tratamento de resultados e interpretações (ver Figura 13). Neste capítulo, centram-se as atenções no primeiro momento, que se desenvolve em profundidade no ponto 3.2.

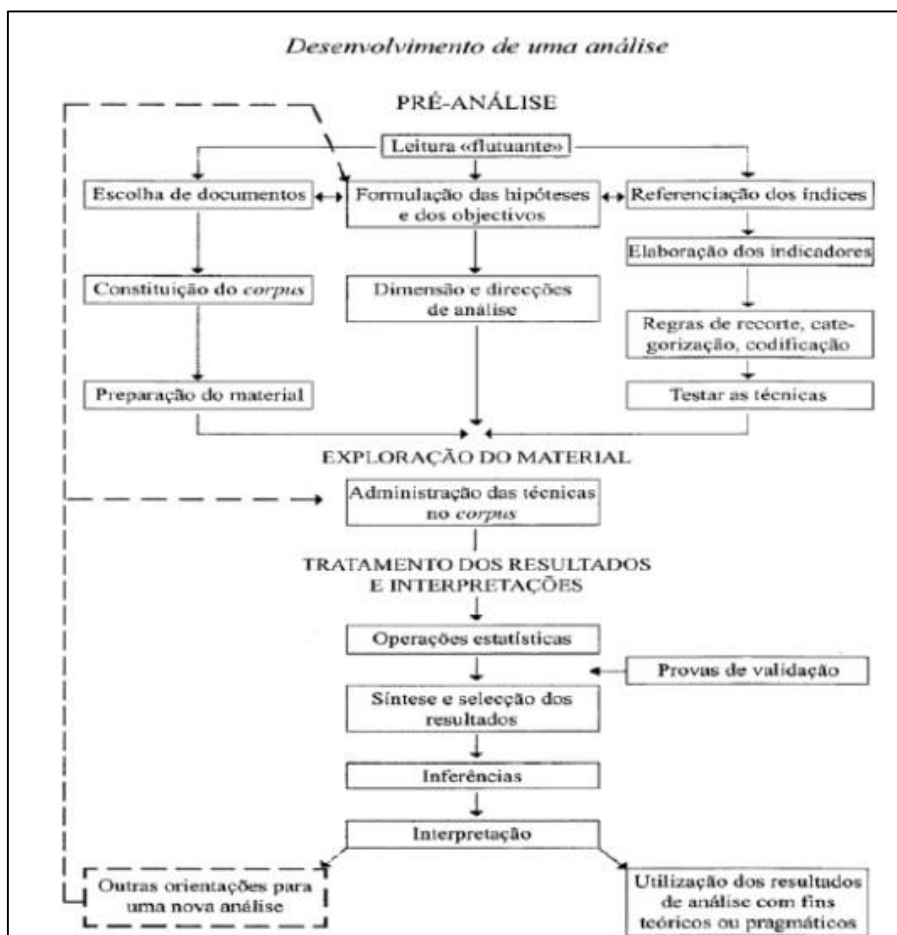


Figura 13 - Esquema do desenvolvimento de uma análise de conteúdo. (Fonte: Bardin, 2013)

3.1.2. As percepções como ferramenta de estudo

A percepção é, segundo Davidoff (1983), um processo de organização, revisão e interpretação de dados multissensoriais recebidos num determinado momento com o objetivo de desenvolver não só a autoconsciência como também o ambiente que rodeia um indivíduo. É uma tarefa fundamentalmente complexa, em constante mutação, que envolve diversos processos cognitivos tais como, a memória a curto e longo prazo, a atenção e a linguagem. Num contexto social, todo o indivíduo tece juízos de valor sobre si mesmo, mas, principalmente, sobre os outros, gerindo, assim, o seu comportamento nos mais variados contextos. As percepções são, portanto, inextrincáveis da condição da

racionalidade humana, guiando, em qualquer situação, a linguagem que se utiliza, as atitudes que se toma e as expectativas que se criam.

Todavia, para que se possa utilizar a percepção num estudo deve ter-se consciência de que os julgamentos e avaliações autoconsideradas feitas a outrem são, no seu cerne, subjetivas. Duffy (2025) alerta para o perigo da desinformação à larga escala¹⁸ e da possibilidade das percepções erróneas se tornarem uma norma-social cega, com os indivíduos a aceitarem dados sem validação científica de forma casual como sendo informações factuais.

É com estas questões em mente que se trabalham, ao longo de todo este documento, dados fornecidos por vários professores (com várias idades, bem como experiências sociais, académicas e profissionais distintas) não como sendo, à partida, erróneos, mas sim como o resultado de anos de vivências em contextos académicos e profissionais que resultam num fim específico – o de ensinar português escrito como L2 a crianças surdas. Esta tese procura, portanto, não apenas assinalar um possível erro de percepção mas, principalmente, dar a compreender o porquê destes participantes pensarem como pensam e adotarem estes comportamentos no seu dia-a-dia profissional.

3.2. Pré-análise

De acordo com o atrás exposto, baseia-se este subcapítulo naquilo que Bardin (2013, p. 124) assume como funções principais para este momento de investigação, que são: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

¹⁸ O autor ressalva o perigo das percepções em temáticas como a educação, a sexualidade, a economia, a política internacional e as alterações climáticas.

Portanto, expõem-se as técnicas e procedimentos da recolha de dados, a constituição do *corpus* de investigação e, por último, definem-se as categorias e subcategorias de análise.

3.2.1. Técnicas e procedimentos da recolha de dados

Para Turato (2003), o momento de seleção das técnicas e procedimentos e recolha de dados implica um conhecimento por parte do investigador, não só das questões de partida da sua tese, mas, também da situação de investigação. Assim, é da inteira responsabilidade do próprio definir com acuidade quais as técnicas apropriadas para dar resposta aos objetivos, questões de partida e ao contexto. Neste trabalho, privilegiou-se a análise de conteúdo de entrevistas realizadas a elementos das EMAEI.

Bardin (2013) esclarece que a entrevista deve procurar observar a complexa relação entre os indivíduos e os objetos que influenciam o seu modo de produção no mundo e na sociedade. Também Quivy e Campenhoudt (2008) apontam para a pertinência desta técnica como meio de vislumbrar a vida e as experiências sociais através da lente dos participantes, para que o investigador possa tomar consciência das dimensões e aspetos de uma qualquer problemática.

Amado (2013) convida o investigador a observar a entrevista na investigação em educação como uma série de estruturas que devem ser adequadas para responder a fins muito singulares. Dentro destas estruturas, surge um leque classificativo que parte de uma lógica mais restrita até culminar numa conversa sem limites impostos. Podem então ser entrevistas estruturadas ou diretivas; semiestruturadas ou semidiretivas; não estruturadas ou não-diretivas; informais ou conversacionais, sendo que as duas primeiras classificações utilizam guiões pré-definidos de questões a colocar aos participantes.

A estrutura que melhor se adapta ao trabalho atual é uma amálgama híbrida da entrevista semiestruturada com conversação, já que, apesar de se utilizar um guião com questões pré-preparadas de cariz aberto, foi também dada a oportunidade de os participantes conversarem sem limite de tempo acerca das diversas temáticas abordadas ao longo da entrevista. A entrevista semiestruturada deve, segundo Amado (2013, p. 212):

- ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos da investigação;
- ser usada para testar ou sugerir hipóteses, podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
- ser usada em conjugação com outros métodos.

A última diretiva apontada pelo autor é particularmente relevante no presente estudo, já que se conjugou a análise de conteúdo de entrevistas com a técnica da análise documental. Esta serve o propósito de representar de forma sistemática o conteúdo de um documento considerado significativo para a investigação (Guimarães, 2009).

Fox (2005) distingue dois tipos fundamentais de análise documental, a de forma e a de conteúdo. Na primeira, reconhecem-se e sistematizam-se elementos objetivos do documento e, na segunda, determinam-se os significados gerais bem como de elementos relevantes para a recuperação de informação. Deste modo e tendo em consideração estas distinções, a presente investigação enquadra-se na análise de conteúdo das entrevistas.

3.2.2. Constituição do *corpus*

3.2.2.1. Contexto

Os dados recolhidos ao longo desta investigação decorreram durante o ano de 2021, altura em que o Governo Português tinha ainda decretado o estado de emergência

devido à pandemia da COVID-19, conforme Comunicado do Conselho de Ministros de 15 de abril de 2021.

A situação pandémica condicionou, por motivos óbvios de segurança pública, grande parte da investigação em Portugal, contudo, conforme analisado por Fraga, Pereira, Gouveia, e Gouveia (2021), num esforço conjunto de apoio à educação, criaram-se alicerces preciosos nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) que permitiram o contacto entre professores, alunos e investigadores de forma a garantir a continuação das aprendizagens e investigações.

Durante este período, vários participantes e a própria investigadora estiveram infetados com o vírus ou em contacto direto com infetados, o que obrigou a longos períodos de quarentena e confinamento, e, apesar de metade dos participantes serem residentes em concelhos considerados de baixo risco, a outra metade residia em concelhos de elevado risco com restrições bastante apertadas no que diz respeito ao cumprimento de normas de saúde pública da Direção-Geral de Saúde. Houve a possibilidade de utilização de máscaras faciais com participantes ouvintes, todavia, a situação teria sido especialmente crítica na recolha de dados com os participantes surdos gestuantes. Um dos parâmetros linguísticos fundamentais das LG é a componente não manual, que engloba expressões faciais, sons não discriminados, movimentos e posturas corporais. Assim sendo, com a utilização da máscara, grande parte do conteúdo do discurso seria perdido, desvirtuando a informação recolhida.

Leite e Monteiro (2021) apontam para a importância “(...) de se redesenhar a pesquisa face às circunstâncias” (p. 466) durante a pandemia, logo, por todos estes motivos, decidiu-se enveredar pela entrevista através de plataformas *online* de videoconferência, como o *Microsoft Teams* e o *ZOOM*.

3.2.2.2. Participantes

O processo de seleção da amostra teve lugar em três momentos. Um primeiro momento de contacto direto presencial com a direção de escolas sinalizadas como EREB com 1.º CEB, que são, até à presente data, 10¹⁹. Destas 10 escolas, apenas 8 EMAEI se mostraram interessadas em participar no estudo. Num segundo momento, foi realizada uma reunião informal com os elementos das EMAEI, em que se apurou exatamente qual dos elementos ensinava português como L2 na modalidade escrita aos alunos surdos. Num terceiro momento, foram aplicadas as condições de amostragem aos elementos restantes de, no mínimo, dois anos efetivos de experiência laboral em EREB como professor de português L2 a alunos surdos no 1.º CEB, assim como, para fins de representatividade de escolas rurais e litorais de forma equivalente, se procedeu à exclusão de dois dos participantes por não reunirem as condições exigidas.

Para efeitos de anonimato e confidencialidade, e sendo que a existência das atuais EREB conjugada com o carácter cultural minoritário da comunidade surda revela ser um fator de risco para a salvaguarda dos participantes, estabeleceu-se que as escolas onde lecionam seriam apenas distinguidas por regiões e zonas. Não obstante, assumiu-se, com o devido consentimento de cada participante, que ser-lhes-ia atribuído um nome de código aleatório, respeitando a sua identidade de género, para facilitar o processo de transcrição e a análise de conteúdo das entrevistas.

Posto que dois dos participantes têm surdez profunda bilateral e utilizam a LGP como L1, para fins de correção linguística, recorreu-se ao apoio de uma equipa de intérpretes de LGP, que reviram, juntamente com a investigadora, os vídeos das entrevistas aos mesmos. Procedeu-se à gravação em áudio e vídeo de todas as entrevistas,

¹⁹ Estas escolas situam-se nos distritos do Porto, Braga, Coimbra, Aveiro, Castelo Branco, Lisboa, Santarém, Évora e Faro.

sendo que tanto os participantes como a equipa de intérpretes assinaram um consentimento informado (ver Apêndices 7 e 8).

Participantes							
Nome de código	Idade	Género	Habilitações académicas	Experiência laboral em EREB (em anos)	Tipo auditivo	Região	Zona
Miguel	44	M	Mestrado em CEd/Licenciatura em LGP	24	Surdo	Norte	Rural
Helena	26	F	Licenciatura em LGP	5	Ouvinte	Norte	Urbana
Teresa	34	F	Licenciatura em LGP	13	Ouvinte	Centro	Rural
Cristina	38	F	Mestrado em EE/Licenciatura em Ensino Básico	3	Ouvinte	Centro	Urbana
Luísa	24	F	Licenciatura em LGP	3	Ouvinte	Sul	Rural
Júlia	41	F	Licenciatura em LGP	21	Surda	Sul	Urbana

Tabela 3 - Características dos participantes do estudo.

3.2.3. Apresentação e definição das categorias e subcategorias de análise

A análise das entrevistas aos elementos das EMAEI procurou seguir as normas propostas por Bardin (2013), de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Assim, apesar de o principal esboço das categorias ter sido feito antes das entrevistas propriamente ditas, após a realização das mesmas, para que se mantivesse o rigor necessário, as categorias foram repensadas e retrabalhadas. Desta forma, as categorias foram trabalhadas com base no quadro teórico e numa primeira “leitura flutuante” (Bardin, 2013, p. 132) dos documentos selecionados. Nesta fase, repensou-se pela primeira vez as categorias, acrescentando e reformulando.

Neste ponto, far-se-á a descrição detalhada das categorias e subcategorias de análise das entrevistas e do documento normativo. Para facultar uma posterior discussão de resultados, apresentam-se exemplos ilustrativos em cada subcategoria.

As categorias e subcategorias de análise das entrevistas tiveram como base o documento de Codling e Gambrell (1997), que tem como objetivo dar ferramentas aos professores para compreenderem e trabalharem sobre a motivação dos seus alunos para a escrita, regulando-se por vários fatores.

A primeira categoria de análise das entrevistas, “Relação entre a motivação e a aprendizagem da escrita do aluno surdo”, subdivide-se em três subcategorias: “Motivação”; “Aprendizagem da escrita”; e “Relação entre motivação e aprendizagem da escrita”. Nestes pontos procura-se entender como o participante percebe a motivação do aluno surdo para a escrita do português enquanto L2; como o aluno aprende a escrever; e a relação do aluno surdo com motivação e a aprendizagem da escrita.

A segunda categoria de análise das entrevistas, “Processo de ensino da escrita”, subdivide-se em oito subcategorias: “Preparação da aula”; “Atividades e recursos”; “Opinião acerca da escrita”; “Avaliação diagnóstica”; “Tipos de *feedback*”; “Organização das turmas”; “Programa curricular”; e “Autonomia”. Aqui, o enfoque está em conhecer de que forma os participantes preparam a aula de português para introduzir a modalidade escrita; quais as atividades e recursos desenvolvidos em contexto de sala de aula pelos participantes; quais as percepções dos participantes em relação à modalidade escrita do português aplicada à criança surda; quais as práticas de avaliação diagnóstica em relação ao domínio linguístico da LGP/LP dos participantes; que tipos de *feedback* são oferecidos por parte dos participantes durante a aula de português; o *modus operandi* dos participantes na organização das turmas de alunos surdos; de que forma os participantes

colocam em prática o PPLAS; e, por fim, qual o grau de autonomia dos alunos surdos no processo de escrita do português em sala de aula.

A terceira categoria de análise das entrevistas intitula-se “Inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade” e subdivide-se em duas subcategorias: “Desenvolvimento dos princípios estruturadores da educação bilingue” e “Escrita no futuro da criança surda”. Nestas, procura-se compreender as perspetivas dos participantes em relação ao modelo de educação bilingue de alunos surdos e como desenvolvem os princípios estruturadores da mesma e, por último, quais as opiniões dos participantes em relação ao papel da escrita na inclusão social futura da criança surda.

Análise de entrevistas		
Categoria	Subcategoria	Definição
1. Relação entre a motivação e a aprendizagem da escrita do aluno surdo	1.1. Motivação	Entender como o participante perceciona a motivação do aluno surdo para a escrita do português enquanto L2. Exemplo: <i>“Pronto, eles são meninos de 1.º ciclo também não têm aquela vontade de querer mostrar (2) quer dizer, pensando bem, sendo do 1.º ciclo até deviam ter mais vontade de escrever e mostrar do que noutros anos. Mas eles têm dificuldades e também têm vergonha, pensam sempre que é melhor estarem no cantinho deles.” (Luísa)</i> <i>“(Em relação aos alunos quererem escrever) Não. Não, português sinceramente não. Nem compreendem a importância, nada. (...). Eu acho que eles se estão a marimbar para o português e durante anos ficam agarrados só à realidade da LGP.” (Helena)</i>
	1.2. Aprendizagem da escrita	Saber como o participante perceciona que o aluno surdo aprende a escrever. Exemplo: <i>“No primeiro momento, o primeiro exercício que mostramos tem auxílio de imagens e texto. No segundo momento,</i>

		mostramos a imagem, mas sem o texto com o objetivo deles (alunos) memorizarem as palavras. No terceiro e último momento, não mostramos imagens, mas mostramos as palavras e pedimos aos alunos que desenhem o objeto, animal ou situação referente à palavra. Às vezes alguns alunos têm dificuldades nesta última parte e tento explicar não através da língua gestual, mas através de mímica. O objetivo de não lhe dizer o gesto é fazer com que ele próprio se recorde da palavra em língua gestual, para mobilizar esse conhecimento e acabar por “descobrir” a palavra em português.” (Miguel) “Por exemplo, nós começamos sempre por ensinar à criança o que é uma bola de brincar, depois deste gesto que se refere a um objeto imaginário, mostramos-lhe uma bola real. Assim ela começa a diferenciar o imaginário do real. Se eu mais tarde começar a dizer isto [BOLA] ela vai perceber que se refere à bola real. Depois faço o mesmo exercício, mas com as letras B-O-L-A e digo que é a mesma coisa que isto [BOLA]. (...) Neste momento a introdução que fazemos é desfasada face às competências deles da língua. Acho que muitas das vezes o insucesso que é real, em termos de português, deve-se a esta forma desadequada de introdução do português. A estratégia assim não funciona.” (Teresa)
	1.3. Relação entre motivação e aprendizagem da escrita	Perceber como o participante perceciona a relação do aluno surdo com motivação e a aprendizagem da escrita. Exemplo: “Alguns alunos ou não fazem simplesmente nada em casa, ou não têm meios para tal, ou estímulo por parte da família. Tenho alunos que não têm casa, moram literalmente em barracas, não têm cadernos, nem materiais de escrita, nem esse tipo de coisas. E depois tenho alunos que reúnem todas as condições que enumerei, mas que passam dias, tardes e noites a ver vídeos no YouTube e por isso não escrevem em casa por falta de estímulo e vontade. Por isso é que digo que eles escrevem muito mais na escola, e tenho muita pena quando faltam porque sei que em casa não estão a aprender nada.” (Luísa) “Fazê-los ver que têm que saber escrever, têm que saber ler, que têm que trabalhar. Mas acho que são muito imaturos, não os vejo com maturidade para saberem fazer essa análise. Se isto fosse uma pergunta de

		sim ou não, eu diria já que não.” (Cristina) “(…) Depende muito dos casos. Alguns não fazem ideia nenhuma, alguns preferem até responder por escrito, depende muito de caso para caso. Para mim isto também pode ser influenciado pela forma como nós professores olhamos para o ensino do português. Eu sou da opinião de que não devíamos estar juntos na sala de aula, mas sim trabalhar o currículo em conjunto.” (Miguel)
--	--	--

Tabela 4 - Categoria, subcategorias e definições da análise de entrevistas (parte 1)

Análise de entrevistas		
Categoria	Subcategoria	Definição
2. Processo de ensino da escrita	2.1. Preparação da aula	Compreender de que forma os participantes preparam a aula de português para introduzir a modalidade escrita. Exemplo: “O manual tem textos que são muito complexos. Fazem abordagens muito metafóricas e que não fazem sentido nestes contextos. Algumas, optamos por descartar, outros optamos por em conjunto com a LGP fazer umas alterações.” (Cristina) “O que acontece é uma organização mensal do plano de aulas, mas as coisas vão mudando ao longo do ano, por isso se for preciso reunimos de duas em duas semanas, mas é raro (...). Começamos sempre com uma reunião entre professores: eu e a professora titular ou a professora de educação especial, não interessa qual. E a partir daí desenhamos o que vai ser feito na aula, normalmente dividimos o tempo em três momentos.” (Miguel)
	2.2. Atividades e recursos	Conhecer quais as atividades e recursos desenvolvidos em contexto de sala de aula pelos participantes. Exemplo: “Utilizo bastante a plataforma Kahoot!. Por exemplo, adoram jogos onde precisam de descobrir erros de escrita, é uma verdadeira competição entre eles e um reforço positivo.” (Miguel)

		<i>“Normalmente uso histórias simples com palavras conhecidas deles. E também jogos, tenho um jogo que costumo fazer com três cartões. Num deles está escrita uma palavra, noutro o gesto referente e noutro a imagem referente. Estes materiais são todos produzidos por nós, não temos materiais ‘externos’ por assim dizer.” (Helena)</i>
	2.3. Opinião acerca da escrita	Averiguar quais as percepções dos participantes em relação à modalidade escrita do português aplicada à criança surda. <u>Exemplo:</u> <i>“Eu não quero dizer que é impossível, mas é muito difícil colocares uma criança surda a ler e a escrever. Mesmo com terapeutas da fala e com trocas na ordem frásica é muito, muito, muito difícil. Eu digo que é quase impossível porque tenho experiências com alunos meus surdos mais velhos que continuam analfabetizados. Não compreendem nada que não seja uma frase simplicíssima, do género ‘Como estás?’, ‘Onde moras?’ ou ‘Que idade tens?’ nem sabem escrever corretamente. Quanto mais surdo for, pior é e isto revela-se logo no 1.º ciclo. (...) O mais grave é que chegando a esta fase, não conseguem desenvolver mais. Estagnam. Por mais exercícios que façam, por mais textos que lhes dermos, eles não conseguem sair dali, ficam cada vez mais agarrados à língua gestual e acabou.” (Helena)</i>
	2.4. Avaliação diagnóstica	- Apurar as práticas de avaliação diagnóstica em relação ao domínio linguístico da LGP/LP dos participantes. <u>Exemplo:</u> <i>“Eu faço a minha própria avaliação-diagnóstico que não é formal (...) muito baseado em observação direta.” (Cristina)</i> <i>“Faço sempre, porque me ajuda imenso. Estou sempre sozinha com eles e uso uma câmara de vídeo que uso para gravar e analisar mais tarde.” (Júlia)</i>

	2.5. Tipos de <i>feedback</i>	Examinar os tipos de <i>feedback</i> oferecidos por parte dos participantes durante a aula de português. <u>Exemplo:</u> <i>“Para mim, é importante ser em grande grupo. Fazendo assim, com aquilo que também poderiam ser os erros dos outros, normalizamos os erros.” (Teresa)</i> <i>“Faço-o mais de forma individual, apesar de ele (aluno) estar inserido numa turma, eu vou para o pé dele e chamo-o à atenção diretamente. Não exponho a criança de todo.” (Helena)</i>
	2.6. Organização das turmas	Entender o <i>modus operandi</i> dos participantes na organização das turmas de alunos surdos. <u>Exemplo:</u> <i>“Estou o tempo completo em sala de aula. Não estou o tempo todo com a professora regular e estou por grupos... Grupos de nível. Porque é uma turma composta pelos quatro anos de escolaridade. Então nós fazemos grupos de nível e vamos circulando. Estamos divididos em duas salas. Portanto às vezes estou sozinha com um grupo, outras vezes estamos em coadjuvação, tenho a professora titular ou a professora de LGP.” (Cristina)</i> <i>“Não é fácil um professor em vez de fazer uma planificação, fazer três ou quatro. Ou preparar a aula não em função de uma turma inteira, mas em função de três ou quatro pequenas turmas dentro da mesma sala.” (Teresa)</i>
	2.7. Programa curricular	Compreender de que forma os participantes colocam em prática o PPLAS. <u>Exemplo:</u> <i>“O meu estilo de ensino tem uma característica muito especial, eu ensino LGP adaptada ao estilo do português. Ou seja, eu não gestuo na ordem frásica do português, mas acompanho o programa de português e algumas regras básicas para que a adaptação dos alunos à língua seja mais fácil.” (Júlia)</i> <i>“Eles (alunos) têm que trabalhar dentro dos parâmetros do currículo nacional. Eles têm um manual de português,</i>

		<i>adotado pela escola, e têm que trabalhar de acordo com o que está nesse manual (risos) mas claro com muitas adaptações pedagógicas. Algumas adaptações pedagógicas dadas as características específicas dos alunos.” (Cristina)</i>
	2.8. Autonomia	Apurar o grau de autonomia dos alunos surdos no processo de escrita do português em sala de aula. Exemplo: <i>“Com os alunos do 1.º e do 2.º ano, nunca fizeram nenhum texto, ou exercício específico de escrita. Ou melhor, eles fazem cópias de algumas palavras, mas nunca produziram nada da própria cabeça porque eles são alunos que têm as fichas adaptadas às características deles por isso não escrevem (...) Ela (referindo-se à professora de EE) na verdade escreve por eles, e eles copiam.” (Luísa)</i> <i>“Faço sempre de forma gradual. Primeiro, total autonomia, ok vamos ver onde é que tu sozinho consegues chegar. E depois em função do que ele me for dando vou gradualmente fazer com que ele chegue ao objetivo que pretendo. Muitas vezes vejo que aquilo parece que não sai dali nada de jeito e forneço eu algumas palavras para eles verem onde as encaixam dentro do texto; têm que ser eles a ver se faz sentido. Vou procurando assim algumas estratégias graduais.” (Cristina)</i>

Tabela 5 - Categoria, subcategorias e definições da análise de entrevistas (parte 2)

Análise de entrevistas		
Categoria	Subcategoria	Definição
3. Inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade	3.1. Desenvolvimento dos princípios estruturadores da educação bilingue	Entender quais as perspetivas dos participantes em relação ao modelo de educação bilingue de alunos surdos atual e como desenvolvem os princípios estruturadores da mesma. Exemplo: <i>“Odeio que o ensino da língua portuguesa seja como língua segunda, odeio. Sou completamente contra. Na minha opinião, deveria ser ensinada como primeira língua, exatamente como com os ouvintes.” (Júlia)</i> <i>“Acredito que o modelo de ensino bilingue é a melhor opção para o aluno surdo. Neste momento existe a</i>

		possibilidade das crianças surdas no 1.º ciclo ficarem colocadas em escolas regulares na zona de residência, ou até por escolha dos encarregados de educação terem um ensino oralista mas eu não concordo.” (Helena) “E tenho outra dúvida, um surdo que saiba falar, saiba gestuar e saiba escrever pode ser considerado bilingue? Ou já é ‘trilingue’? (Miguel) “É muito complicado quando eles não compreenderam ainda a lógica do português escrito, eu tentar explicar-lhes algo em LG.” (Luísa)
	3.2. Escrita no futuro da criança surda	Verificar quais as opiniões dos participantes em relação ao papel da escrita na inclusão social futura da criança surda. <u>Exemplo:</u> “Os alunos têm que aprender português e LGP, por uma questão de futuro. A criança vai crescer, vai desenvolver-se a nível social e mais tarde, o emprego vai-lhe exigir proatividade e respostas rápidas e não ter o português alinhado com a língua gestual vai ser um fator de muito mais dificuldade.” (Helena) “Todos sabemos que é importante um cidadão independente adulto saber escrever. Dadas as características deles se é o mais importante? Pode ser. (...). Para mim essa é a maior barreira e é por isso que na escola há o estímulo de os fazer escrever o melhor possível. Mas até que ponto fará sentido fazê-los escrever de uma forma academicamente perfeita? Fará sentido se conseguirem lá chegar. É melhor reduzirmos o que é acessório ao que é essencial em termos da escrita no que toca a estes alunos.” (Cristina)

Tabela 6 - Categoria, subcategorias e definições da análise de entrevistas (parte 3)

3.2.4. Transcrição – critérios

Atendendo às características de cada participante, foi dada a escolha de comunicarem com a investigadora através da LGP e/ou da LP. Nesse sentido, foi necessário um esforço de adaptação das transcrições à realidade bilingue das entrevistas

para que não fosse omitida nenhuma informação relevante, seja oral, gestual ou não verbal. Efetivamente, os participantes utilizaram, de forma intermitente, durante todas as entrevistas, ambas as línguas de forma simultânea, ou como uma tradução direta ou como um reforço de ideia sem tradução direta. Um exemplo é o de *Teresa*, “Se eu mais tarde começar a dizer isto [BOLA] ela vai perceber que se refere à bola real”, que para ilustrar o seu pensamento oraliza e gestua em simultâneo. Nesses casos, utilizam-se os parênteses retos como uma sobreposição de fala, sem o acrescento da palavra *gestua*.

Assim, foi feita uma adaptação das normas de transcrição de *corpus* oral adotadas por Sandra Antunes, Rita Veloso, Amália Mendes e Maria Fernanda Bacelar do Nascimento do grupo Anagrama do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (Antunes, Veloso, Mendes, & Nascimento, s/d), que abaixo se identificam (ver Anexo 2).

Critérios de Transcrição		
Fenómeno	Definição/Exemplos	Etiqueta
Interrogação Exclamação	Não é precedido por espaço. Exemplo: <i>Orador 1: Em que escola trabalha?</i> <i>Orador 2: Na mesma que o senhor, ora essa!</i>	? !
Pausas preenchidas longas e hesitações	Considera-se uma pausa preenchida longa e/ou hesitação um momento de silêncio superior a dois segundos. Entre parênteses curvos, anota-se o número	(numeral)

	de segundos que a pausa/hesitação demorou. Exemplo: <i>Orador: Não acredito (4).</i> <i>Acho que estão a mentir.</i>	
Pausas breves ou outras interrupções silenciosas	Considera-se uma pausa breve e/ou interrupção silenciosa um momento de silêncio inferior a dois segundos. Assinala-se com a utilização de reticências. Exemplo: <i>Orador: A Maria vai até casa da avó que acho que fica em... Fica em Barcelos.</i>	...
Enunciado interrompido/abandonado	Assinala-se com o símbolo + qualquer enunciado que tenha sido interrompido por fatores externos ou abandonado pelo orador. Exemplo: <i>Orador 1: Aquilo tem uma</i> + <i>Orador 2: Uma cúpula?</i> <i>Orador 1: Exatamente.</i>	+
Sobreposição de falas	Assinala-se qualquer sobreposição de fala, independentemente da	[TEXTO]

	língua ou representação utilizada, com parênteses retos e texto em letra maiúscula. Exemplo: <i>Orador: Se eu sou [SURDO] as pessoas têm que ter cuidado ao falar comigo.</i>	
Elementos extralinguísticos e paralinguísticos (risos, tosse, espirro, bocejar, etc.)	Assinala-se entre parênteses curvos, com texto em letra minúscula. Exemplo: <i>Orador: Eles são assim mesmo (risos).</i>	(texto)
Palavras mal pronunciadas, formas reduzidas ou truncadas	Independentemente da língua utilizada, se um orador pronunciar mal uma palavra e imediatamente a emendar, as duas formas são mantidas na transcrição (ex. <i>preinda / prenda, áuga / água</i>); se, por outro lado, o orador pronunciar mal uma palavra e não a emendar (continuando com o seu discurso), é transcrita somente a forma correta,	

	acrescentando-se uma nota de rodapé a indicar que essa palavra foi mal pronunciada (ex. o participante João pronuncia áuga em vez de água). Embora o orador pronuncie uma forma reduzida (tá, tou, tive), as formas são transcritas na totalidade (está, estou, estive).	
Topónimos, antropónimos, nomes de filmes, livros, jornais, aplicações de telemóvel, sites na Internet, programas de televisão e de rádio, bandas, músicas, entidades e edifícios legais	Estas palavras assinalam-se em itálico. Exemplo: <i>Os Irmãos Karamazov</i> <i>WhatsApp</i> <i>Quem Quer Ser Milionário</i>	texto

Tabela 7 - Critérios de transcrição

Síntese do capítulo

Neste capítulo, abordou-se a opção metodológica do estudo, expondo a lógica e etapas por detrás da análise de conteúdo de entrevistas. Posteriormente, apresentaram-se as técnicas e procedimentos específicos da recolha de dados desta investigação, bem como a constituição do *corpus*, referindo a particularidade de um contexto de investigação ainda afetado pela pandemia da COVID-19 e os participantes. Para fins de sintetização

de informação, respeitando o esquema de desenvolvimento da análise de conteúdo de Bardin (2013), pode-se seguir uma linha cronológica na qual se destacam três pontos: a pré-análise – fase sobre a qual o capítulo incide –; exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretações. Neste terceiro capítulo, direciona-se o foco da atenção para o *corpus* da investigação, as técnicas e, por fim, as categorias e subcategorias de análise das entrevistas, que se passa a resumir:

a) *Corpus*

- i. Entrevistas realizadas a seis elementos de EMAEI diferentes, com vista a compreender a perceção destes em relação à temática abordada.

b) Técnicas e procedimentos da recolha de dados

- i. Entrevistas semiestruturadas a seis elementos de seis EMAEI diferentes;
- ii. Análise de conteúdo do material escrito resultante da realização e transcrição das entrevistas.

c) Categorias e subcategorias de análise (entrevistas)

- i. *Relação entre a motivação e a aprendizagem da escrita do aluno surdo:*
 1. Motivação
 2. Escrita
 3. Relação entre motivação e escrita
- ii. *Processo de ensino da escrita:*
 1. Preparação da aula
 2. Atividades e recursos
 3. Opinião acerca da escrita

4. Avaliação diagnóstica
5. Tipos de *feedback*
6. Organização das turmas
7. Programa curricular
8. Autonomia

iii. Inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade:

1. Desenvolvimento dos princípios estruturadores da educação bilíngue
2. Escrita no futuro da criança surda

Nos capítulos seguintes, passar-se-á à apresentação dos resultados obtidos, sendo subsequentemente analisados e discutidos.

CAPÍTULO IV – Análise, interpretações e discussão dos dados

Considerações introdutórias

No prosseguimento do proposto por Bardin (2013), é neste capítulo que se analisa os dados recolhidos e se passa a interpretar os resultados brutos, para que se possam validar. De acordo com os objetivos previamente estabelecidos, torna-se viável formular deduções, inferências e interpretações daquilo que os participantes foram partilhando ao longo das suas entrevistas, bem como de outras descobertas consideradas relevantes para o trabalho investigativo. Este capítulo tem como principal finalidade uma perscrutação constante e exaustiva dos dados para que seja possível compará-los de forma cientificamente apropriada, sem prejuízo de perda de informação. Para isso, o capítulo inicia com uma breve introdução aos seis participantes – Miguel, Helena, Teresa, Cristina, Luísa e Teresa –, todos elementos de diferentes EMAEI que, no momento da entrevista, exerciam funções em EREB como professores de várias disciplinas, mas que tinham como tarefa ensinar LP na modalidade escrita aos seus alunos de 1.º CEB.

A partir desse ponto, a análise das entrevistas subdivide-se em três pontos principais, à semelhança das categorias de análise abordadas no capítulo III, no qual se agrupam (quando possível), confrontam, comentam e analisam as perceções dos participantes. É determinante reforçar, neste momento, que dois dos participantes são surdos profundos, gestuantes, e decidiram comunicar com a doutoranda através da língua com a qual se sentem mais à vontade, que no caso foi a LGP. Para fins de validação da tradução e interpretação necessária na transcrição das entrevistas, foi criado um grupo de intérpretes que, em conjunto com a investigadora, traduziram e interpretaram as entrevistas para assegurar o mínimo possível de barreira comunicacional assim como reduzir a possibilidade de que da interpretação, pudesse resultar eventual ambiguidade e/ou viés. Não obstante, algumas citações têm necessidade de contextualização devido à

utilização de terminologias menos frequentes e, por este motivo, esclarecem-se as escolhas em notas de rodapé.

Para Bardin (2013, p.133), “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo”. Estes segmentos de mensagem, introduzidos ao longo deste capítulo sob a forma de citações em itálico e entre aspas, são uma estratégia de recuperação de contexto das entrevistas. Num esforço de recuperação deste contexto, quando retirado de outras partes do discurso, utilizam-se parênteses retos (tal como referido no capítulo III, ponto 3.2.4). Sendo que dois dos participantes optaram por utilizar a LGP na sua entrevista e três outros se consideram fluentes na língua, aconteceu um fenómeno de oralização e gestuação simultânea durante as entrevistas. Um exemplo é o de Teresa que gestua a palavra “bola” enquanto fala, oralmente, de um exercício que envolve a associação de uma imagem mental criada pelo aluno surdo a um objeto real e como esta realidade pode ser uma estratégia de transposição para a escrita. Nestes casos, com o objetivo de contextualizar o sucedido, optou-se pela utilização dos parênteses retos e de uma breve nota de rodapé. De forma semelhante aos anteriores capítulos, o capítulo IV encerra-se com uma síntese.

4.1. Seis participantes, seis perspetivas

Neste ponto de cariz introdutório dos elementos de EMAEI entrevistados, cada participante será apresentado individualmente, sendo-lhe atribuído um nome fictício. Contudo, a interpretação das entrevistas e a sua análise à luz das categorias e subcategorias referidas no capítulo III serão realizadas em conjunto para que possam ser

discutidas como um todo, confrontando e comparando os dados obtidos de todos os participantes em simultâneo. Esta abordagem procura trabalhar todas as entrevistas como fontes de informação interrelacionáveis entre si que, naturalmente, contêm um número elevado de passagens extraídas diretamente das transcrições realizadas. Caso fosse adotada outra metodologia de análise, parte da exposição seria graficamente pouco funcional, o que dificultaria a leitura do presente capítulo e resultaria em redundâncias na análise. Para dar início ao capítulo, será feita uma breve apresentação dos participantes, para que se contextualizem dados como a sua idade, habilitações académicas, função auditiva, experiência laboral em EREB, bem como a zona e região onde lecionam. As introduções dos participantes estão organizadas por zona e região, sendo que seguem a ordem Norte-Rural, Norte-Urbano, Centro-Rural, Centro-Urbano, Sul-Rural, Sul-Urbano.

Miguel

Miguel tem 44 anos e é docente de LGP há 24 anos. Atualmente, leciona numa EREB, numa zona rural do norte de Portugal. Tem uma licenciatura em Docência da LGP e um mestrado em Ciências da Educação. É surdo profundo, bilateral, desde os 2 anos de idade e entende que a LGP é a sua L1 e que o português é a sua L2. Teve o primeiro contacto com o português aos 7 anos de idade, quando ingressou na escola pela primeira vez, ainda quando a utilização da LGP era proibida, comunicando com os pais até então através de mímica. Aos 16 anos, inicia o seu percurso com a LGP, quando frequenta, pela primeira vez, uma associação de surdos. *Miguel* não utiliza próteses retroauditivas ou implantes cocleares e assume ter bastantes dificuldades na oralização e na escrita do

português. Aquando da entrevista, escolheu utilizar a LGP para comunicar com a investigadora.

Helena

Helena tem 26 anos e é docente de LGP há cinco anos. Atualmente, leciona numa EREB, numa zona urbana do norte de Portugal. Tem uma licenciatura em Docência da LGP. É ouvinte e entende que o português é a sua L1 e a LGP é a sua L2. Teve contacto com o português desde o nascimento e com a LGP aos 18 anos, quando ingressou na sua licenciatura. Sente que caiu na comunidade surda “de paraquedas” e que pensou desistir do curso várias vezes, tendo um percurso de formação atribulado. Aquando da entrevista, escolheu utilizar o português oral para comunicar com a investigadora.

Teresa

Teresa tem 34 anos e é docente de LGP há 13 anos. Atualmente, leciona numa EREB, numa zona rural do centro de Portugal. Tem uma licenciatura em Docência da LGP e frequenta a licenciatura em Tradução e Interpretação em LGP. É ouvinte e entende que o português é a sua L1 e a LGP é a sua L2. Teve contacto com o português desde o nascimento e com a LGP aos 17 anos, quando ingressou na sua licenciatura, “(...) eu não sabia rigorosamente nada acerca da surdez ou de língua gestual”. Nos primeiros dois anos após a conclusão da sua licenciatura, não conseguiu colocação em nenhuma escola, o que a obrigou a trabalhar noutra área. Aquando da entrevista, escolheu utilizar o português oral para comunicar com a investigadora.

Cristina

Cristina tem 38 anos e é professora de Educação Especial na área da surdez há três anos. Atualmente, leciona numa EREB, numa zona urbana do centro de Portugal. Tem uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Educação Especial. É ouvinte e entende que o português é a sua L1 e que o seu conhecimento de LGP é muito limitado a palavras de uso corrente. Teve contacto com o português desde o nascimento e com a LGP quando frequentou o mestrado com uma colega surda aos 30 anos e, mais tarde, quando começou a trabalhar como professora de Educação Especial com crianças surdas no 1.º CEB, aos 35 anos, sempre de forma informal. Aquando da entrevista, escolheu utilizar o português oral para comunicar com a investigadora.

Luísa

Luísa tem 24 anos e é docente de LGP há três anos. Atualmente, leciona numa EREB, numa zona rural do sul de Portugal. Tem uma licenciatura em Docência da LGP. É ouvinte e entende que o português é a sua L1 e a LGP é a sua L2. Teve contacto com o português desde o nascimento e contactou informalmente com a LGP com uma professora de inglês durante o ensino secundário, que lhe ensinou alguns gestos básicos. Mais tarde, aos 18 anos, teve contacto de forma formal com a LGP, ao ingressar na licenciatura. Apesar de não ter sido a sua primeira escolha, indica que teve uma adaptação agradável à comunidade surda e que o seu percurso académico lhe “correu sempre bem”. Nos seus três anos de experiência, nunca ficou colocada nas mesmas escolas de ano para ano. Aquando da entrevista, escolheu utilizar o português oral para comunicar com a investigadora.

Júlia

Júlia tem 41 anos e é docente de LGP há 21 anos. Atualmente, leciona numa EREB, numa zona urbana do sul de Portugal. Tem uma licenciatura em Docência da LGP. Tem uma surdez profunda num ouvido e moderada a severa no outro. Ensurdeceu aos 3 anos de idade, devido a complicações médicas, e entende que a LGP e o português são as suas L1. Teve contacto com o português oral desde o nascimento e diz ter trocado de escola várias vezes durante o 1.º ciclo porque a mãe queria que ela tivesse uma educação semelhante à dos seus pares ouvintes, “(...) ela não aceitava que me facilitassem o trabalho. Ela dizia-me sempre: ‘o saber está na tua cabeça, não está nos teus ouvidos’.” Aos 18 anos contactou pela primeira vez com a LGP ao presenciar um adulto surdo pela primeira vez a gestuar e começou a frequentar uma associação de surdos. *Júlia* não utiliza próteses retroauditivas ou implantes cocleares e assume ter algumas dificuldades na oralização e na escrita do português. Aquando da entrevista, escolheu utilizar a LGP para comunicar com a investigadora.

4.2. Categorias de análise das entrevistas

4.2.1. Relação entre motivação e aprendizagem da escrita do aluno surdo

O professor e o aluno enquanto seres motivadores e seres-motivados

A motivação dos alunos, traduzida no discurso de *Miguel* por uma sensação de falta de “preocupação com a escrita” e uma “atitude leviana” em relação à tarefa, surge como uma das perceções mais claras. Infere-se das palavras do participante que o aluno tem vontade própria em relação às tarefas, mas que os professores responsáveis também

podem atuar sobre os comportamentos consequentes dessa vontade. Assim, denota-se que o professor adota uma postura de motivador extrínseco, com a utilização de palavras no discurso de *Miguel* como “obrigá-lo”, “aconselhá-lo” e “reprová-lo”. Isto aparenta sustentar a perspectiva de recompensa-punição adjacente à motivação extrínseca que Tohidi e Jabbari (2012) defendem. Parece também existir uma pressão externa continuada (Ryan & Deci, 2000; Legault, 2017; Eccles & Wigfield, 2020) por parte do professor, o que pode resultar num processo de regulação externo da motivação, conforme exposto na TAD. Assim, *Miguel* parece entender que o aluno tem um *querer* sobre a tarefa de escrita passível de convergir e divergir com a autoridade do professor que lhe apresenta o exercício:

“Nesta escola atual onde estou não mostram o que escrevem, nem acho que têm essa preocupação com a escrita. (...). No 1.º ciclo se o aluno não quer escrever eu posso obrigá-lo a escrever, aconselhá-lo constantemente e, às vezes, reprová-lo ou não. Neste momento nem isso podemos fazer, os alunos passam todos, e isto fomenta uma atitude mais leviana em relação à escrita e à escola.” (Miguel)

Cristina é o único elemento entrevistado que associa a falta de motivação para a escrita com uma imaturidade subjacente aos alunos surdos no 1.º CEB. Para a participante, a escrita, a leitura e o trabalho em si não são conceitos que os seus alunos tenham capacidade de analisar criticamente e, quando confrontada com a questão “Acha que o aluno surdo no 1.º ciclo compreende o papel da escrita na vida dele?”, *Cristina* afirma perentoriamente que não. De acordo com Hyde (1976), o conceito de maturidade é pouco claro e geralmente atribuído a fatores como a personalidade do aluno e o seu sucesso académico, apesar de, segundo a autora, isso não estar correto. Para ela, a maturidade é um construto social altamente variável e cabe ao educador a adaptação e esforço constante de instrução do educando para aquilo que considera ser relevante aprender:

“Fazê-los ver que têm que saber escrever, têm que saber ler, que têm que trabalhar. Mas acho que são muito imaturos, não os vejo com maturidade para saberem fazer essa análise. Se isto fosse uma pergunta de sim ou não, eu diria já que não.” (Cristina)

Luísa aparenta ter, ao longo do seu discurso, dificuldades em compreender a variabilidade dos graus de motivação nos seus alunos. Apesar de ter alunos diferentes com *backgrounds* socioeconómicos distintos, a participante revela que, na sua grande maioria, nenhum dos seus alunos surdos, ao longo dos anos de lecionação parece ter qualquer motivação para a escrita em LP. É possível retirar do seu discurso que Luísa tende a resumir a falta de motivação dos seus alunos a três pontos fundamentais: não fazer ‘nada’²⁰ sem motivo aparente, não fazer nada devido a poucos recursos materiais ou não fazer nada por falta de apoio familiar. Todos os professores entrevistados, de uma forma ou outra, entendem que o estímulo familiar é basilar para uma boa *performance* escrita dos alunos surdos.

“Alguns alunos ou não fazem simplesmente nada em casa, ou não têm meios para tal, ou estímulo por parte da família. Tenho alunos que não têm casa, moram literalmente em barracas, não têm cadernos, nem materiais de escrita, nem esse tipo de coisas. E depois tenho alunos que reúnem todas as condições que enumerei, mas que passam dias, tardes e noites a ver vídeos no YouTube e por isso não escrevem em casa por falta de estímulo e vontade.” (Luísa)

Apesar das classificações de leviandade, imaturidade e desinteresse em relação ao trabalho atrás referidas, tanto Miguel como Helena, acreditam que a comunidade surda tem, culturalmente, uma aversão à modalidade escrita da LP. Segundo os participantes, a falta de interesse em escrever português é uma característica inseparável da condição de se ser surdo, sendo por isso possível inferir que, para estes professores, o desapego dos

²⁰ Entenda-se a utilização da palavra ‘nada’ adotada por Luísa como o não realizar qualquer tarefa escrita que tenha sido proposta.

seus alunos surdos relativamente à escrita possa ser expectável. *Miguel* diz ainda que os seus alunos dão primazia à comunicação através da língua gestual de tal modo que mesmo que o conteúdo destas mensagens gestuadas possa estar errado continua a ser a sua preferência. Esta perceção levanta várias hipóteses: existirá uma ideia de que a LGP é desprovida de regras? Haverá alguma possibilidade de os alunos não serem corrigidos (não só a nível gramatical, mas, possivelmente, num ponto de vista de conteúdo da mensagem) por nenhum professor? Poderá, por ventura, existir na comunidade surda uma ideia de que a condição de surdez implica, automaticamente, um conhecimento aprofundado da LGP?

O período de clandestinidade linguística que assolou a comunidade surda portuguesa até 1991 marcou várias gerações, pelo que a utilização da língua gestual parece estar intimamente ligada com um ideal de empoderamento cultural e linguístico, conforme descrito por Labourit (2000) no seu livro de cariz autobiográfico. Na obra, a autora descreve detalhadamente a sua revolta perante o rótulo de deficiente imposto pela sociedade, escolhendo a língua gestual como um meio para enfrentar e confrontar quem a rodeava. Esta escolha é também ressalvada por autores como Sacks (2002) e Coelho (2010) e, portanto, poderá ser uma possível interpretação do que *Miguel* e *Helena* consideram ser uma questão culturalmente surda de preferência pela gestuação e consequente rejeição da escrita de uma língua oral. Todavia, a perceção de *Miguel* para uma justificação cultural parece entrar em conflito com outra das suas afirmações relativamente ao ano 2008. O professor afirma categoricamente que a falta de interesse em relação à escrita que verifica nos seus alunos coincidiu com o ano em que se visou introduzir a educação bilingue nas escolas públicas em Portugal e com a apresentação da metodologia da LGP como L1 e da LP na modalidade escrita como L2. Assim, poderá haver aqui uma mescla nas afirmações do professor em relação ao comportamento que

percecionou nos seus alunos, com alguns sentimentos pessoais em relação à educação bilíngue:

“Até ao ano 2008 os alunos mostravam tudo o que escreviam, faziam muitas perguntas, mostravam muita curiosidade. Daí para a frente senti que mudaram completamente, deixaram de se interessar. (...). Acho que isto também pode ser um problema culturalmente surdo, acho que os surdos não querem saber das coisas em profundidade. Não importa o programa, acho que não têm interesse em escrever. Preferem explicações gestuadas mesmo que estejam erradas.” (Miguel)

“Não. Não, português sinceramente não. Nem compreendem a importância, nada. (...). Eu acho que eles se estão a marimbar para o português e durante anos ficam agarrados só à realidade da LGP. Normalmente eles não gostam de escrever, não se sentem nada à vontade para escrever. (4)” (Helena)

Para Teresa, a aprendizagem da escrita por parte dos alunos surdos é ainda uma incógnita, mas a professora entende que o trabalho precoce com estes alunos seria fundamental para o desenvolvimento das suas competências de escrita, a nível do português. No seu discurso, utiliza a expressão ‘passa-se qualquer coisa’, implicando que a participante verifica que existe algo diferente do que seria expectável com a aprendizagem da escrita por parte do aluno surdo, mas encontra-se incapaz de situar o cerne da questão. Teresa explicita igualmente que o trabalho de ensino da escrita é ainda dificultado pela falta de interesse, ou motivação, da criança e ao longo da sua exposição a participante utiliza várias pausas preenchidas.

“Há uma altura em que por muito que se queira já se perdeu as coisas todas que estão para trás. Não há aqui um problema cognitivo, mas passa-se qualquer coisa, devíamos começar de forma muito mais precoce a estimular a aprendizagem do português escrito e oral para que eles próprios tenham curiosidade. Se tivermos uma criança que não está interessada também é difícil... (2) Muito mais difícil trabalhar com ela.” (Teresa)

Uma percepção comum a *Júlia*, *Teresa* e *Helena* em relação à aprendizagem da escrita do português por parte do aluno surdo no 1.º CEB é a de que é muito difícil uma criança aprender a escrever. Para *Júlia*, esta percepção é geral, independentemente do tipo e grau de surdez; para *Helena*, o grau de surdez é de suma importância pelo que acredita que ‘quanto mais surdo, pior’:

“Os alunos surdos têm imensas dificuldades na aprendizagem do português.” (*Júlia*)

“(...). Como não acompanham, na maioria das vezes, o que está a ser ensinado, há muita dificuldade.” (*Teresa*)

“A introdução ao português é difícil, muito difícil e depende muito do grau de surdez. Eu não quero dizer que é impossível, mas é muito difícil colocares uma criança surda a ler e a escrever.” (*Helena*)

Miguel reforça, no seu discurso, que a ausência de conhecimento linguístico, quer a nível oral quer a nível gestual, faz dos alunos “papagaios”, expressão que utiliza para tecer que o domínio científico de uma ou mais línguas implica não só a atribuição de significados a significantes, como uma mobilização de conhecimento que deve partir do próprio sujeito de forma independente. Esta noção de ‘papaguear’ vai ao encontro daquilo que Kormos (2012) nomeia como o aluno-copista, um aluno que não é – nem se sente – autónomo ou eficaz na tarefa de escrita:

“Se o aluno não compreender a LGP nem a oralidade, e o mandarem escrever não passa de um papagaio a copiar, não entende nada do que está a ser dito.” (*Miguel*)

Sobre a organização das aulas de português, *Teresa*, *Cristina* e *Miguel* referem três momentos principais de organização e lecionação de conteúdos. Pelo seu discurso, compreende-se que esta organização é por vezes articulada com a professora titular de turma ou com a professora de Educação Especial, sendo um trabalho de equipa coadjuvado. De notar que, para *Teresa*, esta estratégia não funciona, visto que, na sua

percepção, é desadequada atendendo às necessidades dos seus alunos. *Cristina* parece ir ao encontro desta perspectiva já que refere existir uma complexidade por detrás deste trabalho. *Luísa* também parece entender que a memória é fundamental na aprendizagem da escrita, já que acrescenta que o trabalho de memorização de noções cronológicas é algo desafiante para os seus alunos, sendo trabalhado através de cópias.

Portanto, a percepção de como os participantes entendem a escrita do aluno surdo no 1.º CEB parece envolver não só a motivação ou o interesse, mas também a mobilização de competências cognitivas como a memória. Estas proficiências aparentam ser, aos olhos dos participantes, fundamentais na aprendizagem da escrita, algo que se coaduna com o modelo de processamento da escrita desenvolvido por Hayes (2012):

“Por exemplo, nós começamos sempre por ensinar à criança o que é uma bola de brincar, depois deste gesto que se refere a um objeto imaginário, mostramos-lhe uma bola real. Assim ela começa a diferenciar o imaginário do real. Se eu mais tarde começar a dizer isto [BOLA] ela vai perceber que se refere à bola real. Depois faço o mesmo exercício, mas com as letras B-O-L-A e digo que é a mesma coisa que isto [BOLA]. (...). Neste momento a introdução que fazemos é desfasada face às competências deles da língua. Acho que muitas das vezes o insucesso que é real, em termos de português, deve-se a esta forma desadequada de introdução do português. A estratégia assim não funciona.” (Teresa)

“Aprende palavras de forma global, portanto aí é fácil associar palavra-gesto-imagem, aquilo a que nós chamamos a trilogia. Com o que é que nós nos deparamos no método sintético? OK, agora vamos ver as vogais, depois passamos às consoantes, depois passamos para as sílabas, e por vezes essa estratégia é complexa. Por que estamos a alfabetizar crianças que não têm como língua natural o nosso português, não é?” (Cristina)

“No primeiro momento, o primeiro exercício que mostramos tem auxílio de imagens e texto. No segundo momento, mostramos a imagem, mas sem o texto com o objetivo de eles memorizarem as palavras. No terceiro e último momento, não mostramos imagens, mas mostramos as palavras e pedimos aos alunos que desenhem o objeto, animal ou situação referente à palavra. Às vezes alguns alunos têm dificuldades nesta última parte e tento explicar não através da língua gestual, mas através de mímica. O

objetivo de não lhe dizer o gesto é fazer com que ele próprio se recorde da palavra em língua gestual, para mobilizar esse conhecimento e acabar por descobrir a palavra em português. Por exemplo, a palavra ‘galo’²¹ [imitação corporal icónica de asas e ave a picar o chão].” (Miguel)

“Eles fazem um trabalho todos os dias onde têm que²² dizer os dias da semana, o dia de ontem e o que será amanhã. Neste momento eles ainda não o conseguem fazer sem copiar, mas é um trabalho que fazem todos os dias para compreenderem o que é ontem e o que é amanhã. É algo que dá muito trabalho para ser conseguido.” (Luísa)

Helena enfatiza que, na introdução da escrita no 1.º CEB, a aprendizagem dos alunos parece um pouco condicionada por algo a que a participante chama de ‘fases’. A percepção da participante é de que quando o aluno surdo não compreende que na modalidade escrita da LP existe conjugação verbal, conetores e uma ordem frásica diferente da LGP, ele não é capaz de desenvolver mais a escrita, utilizando a palavra ‘estagnam’ para inferir que esta aprendizagem está irremediavelmente condicionada.

Júlia, noutra percepção, entende que a falta de compreensão da escrita advém de uma ausência de bases linguísticas, mas que, na sua experiência, os alunos são capazes de desenvolver esta modalidade e, não só, sentem-se motivados a aperfeiçoar e praticar a mesma. Nestes casos, é premente analisar os professores não só como colaboradores no processo de escrita, mas como motivadores e motivados. As experiências divergentes destas duas participantes resultam em percepções distintas daquela que é a aprendizagem da escrita por parte do aluno surdo, sendo que *Helena* tende a considerar uma perspetiva menos positiva e *Júlia*, uma mais otimista.

“Quando fazemos as primeiras introduções às letras e às palavras, os alunos visivelmente não compreendem o que estão a ver, não sabem ler.

²¹ *Miguel* explica que, ao apresentar este novo vocábulo aos seus alunos no 1.º CEB, recorre à mímica, por exemplo, abanando os braços para representar asas ou movendo o pescoço para a frente e para trás com o rosto orientado para baixo numa imitação de uma ave a picar o chão. O gesto, em LGP, da palavra “galo” não tem nenhuma destas componentes.

²² Leia-se têm de.

Quando começam a escrever no 1.º ciclo, não conjugam verbos, não colocam as palavras na ordem frásica correta. Não compreendem conetores linguísticos como “com”, “e” ou “de”. O mais grave é que chegando a esta fase, não conseguem desenvolver mais. Estagnam. Por mais exercícios que façam, por mais textos que lhes dermos, eles não conseguem sair dali, ficam cada vez mais agarrados à língua gestual e acabou.” (Helena)

Se não tiverem bases nenhuma a nível linguístico, não, não percebem (a escrita). Mas na sua maioria sim, eles compreendem a importância da escrita e mais importante, eles gostam de escrever e têm curiosidade! Apontam para objetos que não sabem o nome em português²³ e exigem saber como se escreve e praticam, praticam, praticam até conseguirem escrever sem copiar.” (Júlia)

Emerge igualmente no discurso, tanto de *Miguel* como de *Teresa*, uma noção de autoavaliação, por parte do professor, em relação ao modo com os docentes no 1.º CEB entendem o ensino da LP, com eventuais implicações no seu próprio desempenho individual e no quadro das equipas que se constituem. Neste sentido, os participantes afirmam mais adiante no seu discurso, que o trabalho em equipa dentro da mesma sala de aula, ao mesmo tempo, resulta numa perceção de confusão em relação à organização do seu plano de aulas e, por consequência, da sua lecionação. Os papéis dos elementos das EMAEI encontram-se pouco definidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, não sendo claro quais as responsabilidades de cada elemento, o que pode criar fricções dentro do próprio grupo e gerar tensão na sala de aula.

De notar que *Miguel* aguarda quatro segundos antes de verbalizar a sua opinião, uma pausa carregada à qual pensa-se não ser abusivo atribuir um sentido de consideração ou ponderação acerca do que pensa expor, escolhendo cuidadosamente as suas palavras e gestuando de forma mais pausada do que na maioria do tempo da entrevista. *Júlia*, por

²³ Entenda-se: objetos cujo nome em português os alunos desconhecem.

outro lado, gestua com muita velocidade e uma expressão facial carregada, denotando, possivelmente, alguma frustração.

“(4). Para mim isto também pode ser influenciado pela forma como nós professores olhamos para o ensino do português. Eu sou da opinião de que não devíamos estar juntos²⁴ na sala de aula, mas sim trabalhar o currículo em conjunto.” (Miguel)

“Porque a exigência do papel de quem está a ensinar é muito importante. Eu enquanto professora tenho que ter muito cuidado com aquilo que ensino, com a forma como ensino e com aquilo que passo para os alunos.” (Teresa)

“O problema da educação de surdos não são os surdos, são os professores ouvintes que não sabem ensinar surdos. Mas é mais fácil acusar o surdo, porque não tem voz, é mais fácil facilitar o trabalho e tornar a carga mais leve, mas a verdade é que não há estrutura no ensino, é isso que falta.” (Júlia)

Luísa refere uma incerteza no que diz respeito à monitorização e seguimento dos alunos surdos no 1.º CEB, podendo deduzir-se que, devido à sua experiência docente de nunca ter ficado colocada na mesma escola de forma consecutiva, possa haver um sentimento de ansiedade relativo a estes aspetos. Visto que o carácter mutável dos papéis dos elementos das EMAEI é algo comum a qualquer escola pública em Portugal, a participante refere que depois de si não sabe ‘quem é que vai aparecer’. Esta realidade parece desencadear uma resposta emocional, marcada por manifesta ansiedade, chegando perto das lágrimas em vários momentos do seu discurso.

“Agora no 1.º ciclo, eu vejo nestes miúdos um potencial gigante e só penso, eu não posso falhar com eles agora porque depois de mim eu não sei quem é que vai aparecer. Nunca sei se vou ficar com eles ou se vai ser outro professor a ficar colocado, portanto eu tenho que dar sempre o meu melhor por eles porque nem que fique só um bocadinho, eles não vão

²⁴ Entenda-se: os professores não devem estar juntos em sala de aula.

chegar ao ponto que chegou o outro miúdo no 12.º ano²⁵. Caso isto aconteça, para mim é um fracasso total enquanto professora.” (Luísa)

Helena entende que a relação entre a motivação e a aprendizagem da escrita está marcada por uma sensação de tristeza por parte dos alunos e de autoapreciação negativa, uma perceção partilhada por *Cristina, Luísa e Júlia*. As participantes dão particular ênfase aos sentimentos negativos associados à escrita, como a vergonha, a frustração e a falta de confiança. Pode deduzir-se que estes sentimentos podem resultar numa falta de motivação intrínseca por parte dos alunos, sendo que essa associação menos positiva à tarefa de escrita resulta numa tentativa de evasão, algo referido especificamente no discurso de *Luísa*. Além do referido por Codling e Gambrell (1997) acerca da importância da autoavaliação na motivação para a escrita, Vonk (1999) corrobora esta tese ao analisar as perceções do impacto da autoavaliação tendencialmente negativa relativamente à escrita em 413 alunos ouvintes do ensino superior, utilizando vários métodos de cariz quantitativo. Neste trabalho, concluiu-se que a autoavaliação negativa pode ser entendida como uma estratégia de carácter manipulativo da motivação em contextos sociais, profissionais e educativos, podendo ser utilizada, por exemplo, como um ponto de partida do trabalho ao invés de uma meta a atingir. Ainda que não se trate da mesma faixa etária, sendo assim uma situação distinta da que ocorre com crianças do 1.º CEB, é possível discutir a possibilidade de estes últimos poderem ser igualmente impactados pelo processo de autoavaliação, tanto positiva como negativamente. *Júlia* levanta também uma

²⁵ *Luísa* fala durante a entrevista sobre uma situação que a marcou no início da sua carreira: “*Eu tive um aluno que chegou ao 12.º ano e não tinha convivência com ninguém, mesmo ninguém. Falava com os pais e a irmã e nem com os restantes membros da família falava, ou com amigos. Ele tinha problemas de comunicação tão graves que o deixavam completamente desorientado e desamparado, ao ponto de pedir a vários professores, incluindo eu e a diretora de turma se podíamos ir com ele para a universidade ou para um emprego.*”. Esta parece ter sido uma experiência particularmente desafiante, já que ao longo da exposição deste caso, adota uma expressão grave, chegando perto das lágrimas em duas ocasiões, elevando o tom de voz e a velocidade do seu discurso.

questão interessante do ponto de vista da motivação do aluno para a escrita que é o ‘gozo’ entre pares (Apêndice 6, p. 221). Este comportamento potencialmente destrutivo pode ser considerado uma forma de *bullying* psicológico, conforme descrito por Jan e Husain (2015), já que, segundo estes, esta terminologia abrange qualquer atitude repetitiva que envolva desequilíbrios de poder entre sujeitos através de palavras, linguagem ofensiva, gozo ou rebaixamento, críticas destrutivas e expressões faciais de asco. Assim, os autores mostram que crianças no 1.º CEB ou equivalente sujeitos a estes comportamentos no papel de vítimas não atingem o seu potencial académico na totalidade, urgindo que os professores monitorizem de perto qualquer comportamento anormal para que reconheçam, compreendam e ajam o mais rapidamente possível sobre este:

“Eles sabem. Eles sabem que não conseguem escrever e sentem-se tristes por nós estarmos sempre em cima deles a criticar. E por mais que possas comunicar de forma não violenta, com calma, eles acabam sempre tristes porque estão a errar. Claro que isto depende de criança para criança, tive uma aluna que aceitava muito bem, mas regra geral não acontece isso, cheguei a ter alunos que ficavam completamente frustrados e alterados.” (Helena)

“E sistematicamente, noto que os meus alunos estão frágeis no que toca à modalidade escrita. Muitas vezes também tentamos corrigir o erro e eles não entendem porque é que escreveram mal. Provoca-lhes tensão os registos escritos, especialmente em fichas de avaliação.” (Cristina)

“Pronto, eles são meninos de 1.º ciclo também não têm aquela vontade de querer mostrar (2) quer dizer, pensando bem, sendo do 1.º ciclo até deviam ter mais vontade de escrever e mostrar do que noutros anos. Mas eles têm dificuldades e também têm vergonha, pensam sempre que é melhor estarem no cantinho deles. (...). Se um dos alunos achar que não consegue fazer, ele diz logo que não quer e diz para ser o professor a fazer, como têm vergonha de fazer mal nem sequer querem tentar com medo de não correr bem.” (Luísa)

“Acho que não têm confiança, têm vergonha, por isso só me mostram os textos se tiverem tido uma boa nota e eu faço sempre uma grande festa e dou-lhes os parabéns. Se o texto estiver fraco nunca me mostram, nunca.

Mesmo entre eles, o que acontece é que se um tiver uma nota melhor do que o outro num texto escrito, eles gozam o mais fraco.” (Júlia)

4.2.2. Processo de ensino da escrita

Estratégias na aprendizagem formal de uma L2 e qual a sua relação com a motivação

Miguel demonstra que existe uma incongruência na preparação e planificação das aulas, referindo, em primeiro lugar, uma organização mensal em conjunto com a professora titular de turma e/ou a professora de Educação Especial. Contudo, o participante refere mais à frente no seu discurso que o contexto se vai alterando ao longo do ano, podendo reunir-se de duas em duas semanas, concluindo a afirmação com: “mas é raro”. Ao longo do seu discurso pontua a presença das demais professoras da sua EMAEI como sendo indiferente, “não interessa qual”, aludindo novamente aos papéis pouco definidos dos elementos das EMAEI e contribuindo para a noção de miscelânea das tarefas dos diferentes profissionais:

“O que acontece é uma organização mensal do plano de aulas, mas as coisas vão mudando ao longo do ano, por isso se for preciso reunimos de duas em duas semanas, mas é raro (...). Começamos sempre com uma reunião entre professores: eu e a professora titular ou a professora de educação especial, não interessa qual. E a partir daí desenhamos o que vai ser feito na aula, normalmente dividimos o tempo em três momentos. (...) Há alturas em que a professora titular tenta conjugar a explicação dela com a escrita, mas isso não costuma funcionar, eles não percebem o que ela quer dizer.” (Miguel)

Para *Helena*, a sua experiência na preparação da aula é bastante distinta da de *Miguel*. É durante este momento de reflexão acerca da preparação da aula que a participante revela que a sua função enquanto professora de LGP facilmente se mescla com um entendimento de que deve fazer uma de duas funções: ou interpretar o que está

a ser dito de LP para LGP e vice-versa ou expor matéria das disciplinas de LP, matemática e estudo do meio em LGP. Neste sentido, *Helena* exprime não se sentir à vontade com estas funções que lhe são atribuídas, exprimindo ainda que ‘não sabe explicar’ as matérias referentes às disciplinas acima descritas, o que se pode deduzir ser devido à sua formação enquanto professora de LGP e não como professora de educação básica. Este ponto parece ser particularmente crítico para *Helena*, que eleva o tom de voz e aumenta a velocidade do seu discurso em vários momentos:

“Normalmente fazemos um trabalho muito conjunto com o professor de 1.º ciclo, mas não propriamente na questão da preparação da aula por exemplo. O professor de 1.º ciclo é que sabe o que vai dar, não eu. (...). Quando estamos em sala de aula com o professor titular, o que nós fazemos com o aluno surdo é basicamente ficarmos ao lado deles e, por muito que me entristeça, passamos por intérpretes. (...). O nosso papel enquanto professor de LGP é explicar essa mesma matéria ao aluno e o que acontece é que nós não sabemos explicar. Eu não sou professora de 1.º ciclo, a minha função deveria ser outra! Eu estou preparada para dar aulas de LGP e não de matemática, português ou estudo do meio em LGP e aí é que está a questão.” (Helena)

Esta combinação de papéis entre professor de LGP e intérprete de LGP aparece também no discurso de *Luísa* – também ela professora de LGP ouvinte. No seu caso, a planificação parece ser feita ou pela professora de educação especial ou pela professora titular de turma, mas *Luísa* não relaciona a sua prática com uma possível interpretação. Contudo, o seu discurso aponta nesse sentido com expressões como “tudo o que ela [professora de EE ou titular] faz, eu faço depois em língua gestual”, dando a entender que esta interpretação dos conteúdos de português para LGP não é fruto de uma preparação prévia da aula de LGP, mas sim uma estratégia colocada em prática por necessidade comunicativa:

“Nós trabalhamos praticamente 50/50. Tudo o que ela faz, eu faço depois em língua gestual e é assim que nos completamos. Às vezes ela dá fichas na aula dela, com legendas em língua gestual, como por exemplo em vez

de dizer pinta o desenho de vermelho, a palavra ‘vermelho’ está substituída pela fotografia do gesto ‘vermelho’.” (Luísa)

Teresa explica que, para o caso particular dos alunos surdos no 1.º CEB, a planificação da aula deve ir ao encontro das necessidades linguísticas e cognitivas de todos os alunos da turma. Deste modo, revela que o que acontece, na sua experiência, é uma separação da planificação por vários grupos dentro da mesma turma, algo que a participante considera como um ponto de esforço na educação bilingue:

“Não é fácil um professor em vez de fazer uma planificação, fazer três ou quatro. Ou preparar a aula não em função de uma turma inteira, mas em função de três ou quatro pequenas turmas dentro da mesma sala.”
(Teresa)

Cristina e Júlia têm perceções convergentes neste ponto. Ambas as professoras sentem necessidade de participar de forma mais ativa na planificação da aula, sendo que Cristina queria ter outra participação na elaboração de registos de avaliação escrita e Júlia uma participação mais geral na planificação. Para Cristina subentende-se que a sua opinião em relação ao tema não é bem-vinda, ao passo que Júlia exprime claramente que “as [minhas] opiniões não são bem recebidas” (in Apêndice 6, p. 191). Em ambas as situações é possível deduzir a existência de uma hierarquia latente nas EMAEI, algo que não está previsto nos documentos legislativos, em particular no Decreto-Lei n.º 54/2018.

“Gostava de participar mais. É-me atribuído outro tipo de funções, mas sim gostava de ter outro tipo de parecer no que toca à elaboração de registos de avaliação do aluno.” (Cristina)

“(…). Nós trabalhamos em equipa, eu, a professora titular e a professora de educação especial, mas quando surgem estas questões [em relação à escrita dos alunos surdos], elas juntam-se mais porque são ouvintes e preferem conversar uma com a outra. As reuniões são sempre em conjunto e eu exprimo sempre a minha opinião quando acho que as coisas não estão a resultar, mas as minhas opiniões não são bem-recebidas. A professora titular não sabe o que está a fazer porque não tem preparação, por isso a maioria das discussões são com a professora de EE que me diz que tem

um curso e que estudou a surdez, mas eu sou surda, nasci assim, eu vivi e vivo a realidade que estes alunos também vivem, eu compreendo-os. Mas não há como as demover.” (Júlia)

Em relação às atividades e recursos desenvolvidos em contexto de sala de aula com o objetivo de apoiar a aprendizagem da escrita, *Teresa, Cristina e Miguel* assumem que utilizam com frequência plataformas *online* como meio de reforço positivo, como recurso material e para incitar à competitividade entre alunos. *Miguel* defende a sua escolha, indicando que os alunos reagem de forma muito positiva a jogos de descoberta de erros de escrita. Efetivamente, vários autores (Freitas, Alves & Costa, 2007; Duarte, 2008; Alberto, 2014) entendem o jogo não tanto como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do aluno, mas como uma estratégia de desenvolvimento de consciência linguística, podendo ser determinante na aprendizagem eficaz das competências de leitura e escrita em crianças no 1.º CEB:

“Utilizo bastante a plataforma Kahoot!²⁶. Por exemplo, adoram jogos onde precisam de descobrir erros de escrita, é uma verdadeira competição entre eles e um reforço positivo.” (Miguel)

“Eu muitas vezes reforço com os tais jogos, com as tais plataformas como o WordWall²⁷. Faço sempre um reforço. Ou vou à Escola Virtual²⁸, não sei se conhece, mas a Porto Editora disponibiliza-lhes um acesso e lá temos vídeos. Se aquilo fizer sentido, eu encaixo. Procurar fazer um reforço que faça sentido que não seja só a ficha, que não seja só escrever,

²⁶ A plataforma de aprendizagem virtual *Kahoot!* permite criar, partilhar e supervisionar exercícios *online* numa perspetiva lúdica, onde os alunos podem responder a questões pré-preparadas pelo seu professor, de forma simultânea e em contrarrelógio. Está desenhada para funcionar maioritariamente como apoio para aprendizagem de línguas e matemática, podendo ser utilizada por qualquer ano de escolaridade desde o 1.º CEB até ao ensino superior. (in <https://kahoot.com/company/>).

²⁷ A plataforma *online* *WordWall* tem como principal objetivo auxiliar os professores na criação de conteúdos personalizáveis imprimíveis em papel e interativos através do seu site como recurso didático em sala de aula. Esta plataforma permite criar jogos de palavras, questionários e competições entre alunos. (in <https://wordwall.net/pt>)

²⁸ A *Escola Virtual* é uma plataforma *online* que disponibiliza conteúdos adaptados ao ano de escolaridade como aulas interativas, testes, avaliação automática, jogos e relatórios de progresso. Tem três tipos de utilizadores: professores e/ou alunos a título individual, assim como instituições públicas e privadas de ensino. (in <https://www.escolavirtual.pt/Duvidas/faqs.htm>)

que não seja só estar ali a cumprir! Algo que não seja muito ‘seca’ (faz aspás).” (Cristina)

“Os recursos são tão simples como a utilização de vídeos, para mim é fundamental utilizar recursos didáticos visuais.” (Teresa)

As restantes participantes, *Júlia, Helena e Luísa*, referem não utilizar recursos *online* com frequência, recorrendo a jogos ou fichas de trabalho elaboradas por si mesmas. Todavia, todos os participantes, com a exceção de *Miguel*, referem ter tido necessidade de criar recursos materiais de forma autónoma com adaptação para LGP, visto não haver, segundo as opiniões veiculadas a este respeito, recursos previamente elaborados disponíveis.

Em relação à sua perceção, no que diz respeito à modalidade escrita do português aplicada à criança surda, *Miguel* revela que a crescente utilização de sistemas de novas tecnologias pode vir a criar uma situação de desconsideração perante a modalidade escrita da LP. Os materiais e técnicas de transcrição têm, conforme descrito no capítulo II, variações ao longo dos tempos num esforço de adaptação às necessidades sociais de cada comunidade. Como tal, entende-se que a utilização de outros materiais não se demonstra determinante na prática da escrita. Contudo, *Miguel* indica que, do seu ponto de vista, não se trata do recurso a outros materiais, mas sim a substituição da mensagem escrita por videochamadas, o que, no seu entender, levará a um esquecimento da expressão escrita. Este esquecimento pode ser interpretado de forma literal ou figurada, ou seja, no seu discurso *Miguel* pode utilizar esta terminologia num sentido de perda de memória linguística devido à falta de uso ou, noutra perspetiva, um desinteresse latente por uma qualquer tarefa.

“Penso que vai haver uma forte influência das novas tecnologias, na verdade. Acho que cada vez mais os surdos dispensam a escrita e focam-se somente nos gestos e com as redes sociais e a possibilidade de resposta

através de vídeo, esquecem²⁹ completamente a expressão escrita.”
(Miguel)

Helena revela-se pouco otimista em relação à modalidade escrita da LP aplicada à criança surda. Na sua opinião, a capacidade de aprendizagem da escrita por parte da criança surda está diretamente relacionada com a presença de resíduos auditivos; a seu ver, uma criança diagnosticada com uma surdez ligeira não tem quaisquer dificuldades na leitura e escrita ao passo que graus mais severos já aparentam maiores dificuldades. Pode-se inferir das palavras da participante que a mesma se mostra pouco motivada em relação às capacidades destes últimos indivíduos virem a desenvolver a escrita, o que pode vir a sustentar a hipótese de que os professores têm um papel de colaborador na escrita, de motivador extrínseco e de motivado:

“Eu não quero dizer que é impossível, mas é muito difícil colocares uma criança surda a ler e a escrever. Mesmo com terapeutas da fala e com trocas na ordem frásica é muito, muito, muito difícil. (...). Para mim uma surdez ligeira nem sequer é um problema, conseguem ler e escrever sem dificuldades. Agora, sinceramente, uma surdez moderada, severa ou profunda é mesmo muito difícil aprenderem a ler e a escrever. Muitos deles mesmo no final do ensino básico dizem [A] e eles não sabem escrever a letra, não conseguem associar a escrita. Faltam letras, acrescentam letras, dão erros gramaticais, aparecem palavras que não deviam lá estar!” (Helena)

Ao longo do seu discurso, Luísa adota uma postura pensativa fazendo várias pausas longas, com mais de cinco segundos, em que no decurso das quais se revela bastante pensativa, desviando o olhar da investigadora e mordendo os lábios ou as unhas. Estes gestos não verbais inconscientes de cariz autoadaptativo (Ekman, Sorenson, &

²⁹ Não tendo utilizado o gesto “ESQUECER”, mas sim um calão, esta palavra tem interpretações múltiplas ao nível da transcrição LGP-LP: um sentido literal de perda de memória (semelhante à expressão portuguesa popular “varreu-se-lhe da memória”) e um sentido figurado de desinteresse ou desleixo semelhante a “estar alheado/alienado”. Para fins de transcrição optou-se pela utilização da palavra “ESQUECER”, relevando que, no contexto da entrevista, ambas as possibilidades acima descritas são válidas e estão corretas.

Friesen, 1969), aliados à verbalização da sua preocupação, levam à interpretação de que a participante tem uma percepção particularmente pouco positiva acerca da escrita dos seus alunos a médio e longo prazo sem a sua presença enquanto colaboradora no processo.

“Eles não têm bases. E mesmo no 2.º e 3.º ano apesar de eles supostamente já deverem ter algumas competências adquiridas eles não as trabalham em casa, eu estou sempre com muito receio das pausas letivas porque não sei como é que eles vêm. Um dia a faltar já é uma loucura quando regressam, três semanas em casa nem quero imaginar (6).” (Luísa)

Júlia partilha de algumas destas percepções de Luísa já que ambas as participantes entendem que os alunos surdos não têm bases linguísticas suficientes no 1.º CEB. Para Júlia, o problema dos alunos não está na desmotivação, já que, para si, essa desmotivação é apenas uma possível interpretação da falta de bases dos alunos. A participante critica os professores responsáveis pelos problemas na educação de surdos, pois, segundo a mesma, ‘não sabem ensinar surdos’, bem como por atitudes que a participante considera acusatórias para com os alunos surdos. Nesse sentido, pode-se interpretar que Júlia conclui que as raízes dos problemas da educação de surdos são a falta de formação dos professores de LP para o ensino de surdos e o estatuto da LP como L2 no modelo de educação bilingue.

“Para mim, o que falta aos alunos são bases. Quando chegam a uma certa idade e não têm essas bases, claro que o que transparece é que eles não têm interesse, mas o nosso papel enquanto professores é puxar por eles! (...) Mas é mais fácil acusar o surdo, porque não tem voz, é mais fácil facilitar o trabalho e tornar a carga mais leve, mas a verdade é que não há estrutura no ensino, é isso que falta. (...). Se os professores de português souberem o que estão a fazer um surdo pode atingir os mesmos objetivos de um ouvinte na escrita. Não é preciso fazer do português uma segunda língua, porque nós [SURDOS] não somos estrangeiros, nascemos em Portugal.” (Júlia)

Teresa vê o processo de escrita como o principal desafio na educação bilingue de crianças surdas do 1.º CEB. Para a participante, a desmotivação e os sentimentos de

frustração em relação à tarefa advém de uma falta de compreensão de conceitos que a mesma nomeia como ‘descurar’ a LP na modalidade escrita. Para ela, a cópia de um texto não se revela otimizar o processo de escrita, visto que, na sua percepção, os alunos não conseguem associar significados aos significantes e, conseqüentemente, não percebem a tarefa proposta:

“A escrita é o maior desafio principalmente se não houver uma compreensão de conceitos. Copiar um texto, mas não perceber o que estou a ler, além de ser desmotivante e frustrante, em termos de processo de aprendizagem também não é benéfico. Nós não podemos querer, e eu defendo com unhas e dentes o uso e preservação da língua gestual, descurar o português.” (Teresa)

Cristina entende que, na sua opinião, os progressos dos seus alunos surdos são reais, mas bastante lentos, o que os torna incomparáveis aos seus pares ouvintes. Efetivamente, a participante acrescenta que a ‘intenção’, que se pode interpretar como o objetivo da educação bilingue de alunos surdos, não será comparar estes com alunos ouvintes, e sim oferecer outro tipo de abordagem educativa:

“Há progressos, mas em termos de competências curriculares nem sequer se assemelham ao esperado de um aluno numa turma regular. Mas também penso que não será essa a intenção, o progresso é muito mais lento.” (Cristina)

No que concerne a um potencial momento de avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos seus alunos em relação ao domínio linguístico, quer da LGP quer da LP, temos por um lado *Júlia* e *Miguel*, que são perentórios, dizendo que na sua disciplina têm esse hábito. Todavia, *Miguel* ressalva que nas outras disciplinas, nas suas próprias palavras, ‘não tem nada a ver com isso’. Mais uma vez realça-se a ambiguidade dos papéis dos elementos da EMAEI no momento de lecionação, visto que apesar de lecionar ativamente, em regime de coadjuvação, a modalidade escrita da LP, *Miguel* considera-se apenas docente de LGP, efetivamente adotando perspetivas distintas para cada disciplina:

“Isto³⁰ é algo que eu faço sempre, porque me ajuda imenso. Estou sempre sozinha com eles e tenho uma câmara de vídeo que uso para gravar e analisar mais tarde. Em média, as crianças que não têm qualquer língua, começam a mostrar sinais de avanço ao fim de três semanas de aulas. A postura deles muda muito.” (Júlia)

“Para a disciplina de LGP faço sim. (...) . E em relação às disciplinas de português, matemática e estudo do meio elas fazem a sua própria avaliação-diagnóstico, não tenho nada a ver com isso.” (Miguel)

Por outro lado, *Helena, Teresa, Cristina e Luísa* admitem não fazer qualquer avaliação diagnóstica, apesar de compreenderem a sua relevância para um conhecimento mais aprofundado dos conhecimentos prévios dos alunos.

Em relação ao *feedback* oferecido aos alunos na correção de erros no decorrer das aulas, Codling e Gambrell (1997) destacam esta prática como um tópico de suma sensibilidade para o aluno aprendente de uma língua na modalidade escrita. As autoras destacam que para melhor compreender o aluno e qual o tipo de *feedback* que se adequa às suas necessidades, uma avaliação diagnóstica através de questionário com escala de Likert pode ser um dos instrumentos a adotar. Nesse sentido, os participantes dividem-se em três grupos. *Miguel* e *Teresa* acreditam que um *feedback* grupal faz mais sentido, numa lógica de ‘normalização do erro’, conforme diz *Teresa* (Apêndice 3, p. 194). *Helena* e *Luísa* defendem um *feedback* individual como mais adequado, para evitar a exposição do aluno ao grande grupo. Não menos importante, estão *Júlia* e *Cristina*, que afiançam que deve haver flexibilidade no *feedback* dado aos alunos, sendo que em algumas situações faz mais sentido uma abordagem individual e noutras mais grupal:

“Corrijo sempre à frente da turma toda, acho que faz mais sentido dessa forma.” (Miguel)

³⁰ Referindo-se à avaliação diagnóstica.

“Faço-o mais de forma individual, apesar de ele estar inserido numa turma, eu vou para o pé dele e chamo-o à atenção diretamente. Não exponho a criança de todo.” (Helena)

“Às vezes faz sentido que seja individualmente, se for um erro muito específico e não tão comum noutro aluno. Se eu notar que até é pertinente, paro e parto para uma explicação coletiva, como são turmas bastante reduzidas. Esta última parte refere-se a alunos mais velhos porque com alunos do 1.º ano é mais difícil, tem que ser mais específico e de um-para-um.” (Cristina)

A organização das turmas parece ser um ponto de particular desconforto para *Miguel*, que, no momento da entrevista, parecia ter ele próprio construído um mapa mental de comparação entre a atuação da escola onde estava a lecionar e as escolas onde lecionou. Sendo que o Decreto-Lei n.º 54/2018 confere autonomia na gestão das turmas às EREB, os elementos passam por uma fase de adaptação à nova realidade sempre que os elementos variáveis, passando a redundância, variam. Esta fase pode ter impacto no processo de ensino-aprendizagem da LP no caso de *Miguel*, pois, como o próprio indica, “tecnicamente cada professor trabalha na sua área, mas não é isso que acontece, fazemos um pouco de tudo”, deduzindo-se, portanto, que os professores trabalham numa lógica camaleónica de acomodação às necessidades dos alunos. Esta pode ser prejudicial tendo em conta que, no caso de *Miguel*, o participante ensina LP como modalidade escrita, mas não tem formação para tal, sendo licenciado em Docência da LGP e mestre em Ciências da Educação com enfoque no ensino da LGP. Acrescenta-se, igualmente, que o próprio explica que nem todos os alunos respondem positivamente a esta organização por parte dos professores devido às suas dificuldades na LP, reduzindo o trabalho do professor a tentativa e erro bem como, na perceção do participante, pondo em causa o currículo da LGP.

“Para explicar de forma simples, nós na unidade de alunos surdos, temos responsabilidades individuais por disciplina, ou seja, tecnicamente cada

professor trabalha na sua área, mas não é isso que acontece, fazemos um pouco de tudo. Contudo, nem todos os alunos surdos podem trabalhar desta forma, a maioria tem muitas dificuldades e estão em turmas integrados com ouvintes. Eu neste momento trabalho mais nas turmas integradas. Mas todas as escolas são diferentes.” (Miguel)

“Mas na verdade as dinâmicas entre as escolas onde lecionei e a atual escola onde estou não podiam ser mais diferentes. Nas anteriores escolas, a professora de educação especial era quem dava o apoio ao currículo, depois das aulas e eu entrava no processo com ela apenas para trabalhar as questões relacionadas com a LGP, o que não acontece agora. Sinto que isto está a pôr em causa o currículo da LGP.” (Miguel)

Cristina explica que na escola onde leciona as crianças se encontram divididas por ‘grupos de nível’, em que os professores agrupam os alunos de acordo com os seus conhecimentos linguísticos, sendo possível ter grupos com crianças de qualquer ano de escolaridade e qualquer idade. Esta organização parece ser comum também a Luísa, que trabalha a LP na modalidade escrita com os alunos surdos de três anos distintos em conjunto na mesma sala. Uma organização por ‘grupos de nível’, ou turmas multinível, tem vindo a ser analisada como estudo de caso em Portugal, com autores como Machado (2013) com base em Hargreaves (2001) e Veenman (1995) a associar estas práticas a um número reduzido de alunos e à desertificação de certas zonas do país. De ressaltar que esta prática é alvo de várias críticas por parte de professores e encarregados de educação como uma metodologia desajustada às necessidades dos alunos:

“Estou o tempo completo em sala de aula. Não estou o tempo todo com a professora regular e estou por grupos... Grupos de nível. Porque é uma turma composta pelos quatro anos de escolaridade. Então nós fazemos grupos de nível e vamos circulando.” (Cristina)

“Eles são todos de anos diferentes, tenho um aluno de 1.º ano, outro do 2.º e outro do 3.º e o que me foi dito é que eles estão todos ao mesmo nível. Quando estão comigo, estão todos juntos como uma turma.” (Luísa)

Júlia, Teresa e Helena trabalham de forma individual com os seus alunos surdos, mas estes estão integrados em turmas de crianças ouvintes.

Miguel refere o seu desconforto com a noção de transdisciplinaridade adotada pela EMAEI com a qual e na qual trabalha, utilizando a expressão “vejo-me obrigado”, o que nos permite inferir que há uma conotação negativa à sua atitude perante as tarefas de que é incumbido. A noção de que o PCLGP se mescla com o PPLAS é também uma fonte de desconforto para o participante; *Cristina*, ao contrário dos restantes participantes, tem a noção de que o PPLAS é demasiado complexo para os alunos surdos, sendo que para a participante é necessário um esforço constante de adaptação do mesmo às carências dos seus alunos.

A hipótese de que os elementos das EMAEI enquanto colaboradores entram no processo de escrita como agentes de motivação extrínseca em relação aos alunos surdos ainda carece de mais investigação, e não é ainda claro se a motivação intrínseca destes mesmos elementos pode ser um fator de relevo neste processo. Contudo, Afonso (2019) entende que o bem-estar profissional e psicológico dos professores envolve uma harmonia entre a realização pessoal e a realização profissional, pelo que a motivação dos professores em relação à aula, ao processo de ensino, à aprendizagem efetiva por parte do aluno e à sua interação com o professor mostram ser determinantes. Nesse sentido, abre-se a discussão para esta relação com a motivação para a escrita nos alunos surdos.

“Agora vejo-me obrigado a ter que seguir o currículo das outras disciplinas, assim como ter horas específicas para estar em sala de aula a fazer uma tarefa de vigilância e ensino sobre os alunos. De repente surge tudo misturado, LGP, português oral, escrita, leitura e compreensão!”
(Miguel)

“O que também acontece é que este trabalho feito no primeiro ano, muitas vezes perde-se quando eles chegam ao segundo ano. E nesse caso o que é

que posso fazer? Perdeu-se, está perdido, temos que seguir em frente.”
(Miguel)

“O currículo dificulta a nossa tarefa, porque acho que quando parte deles e do gosto deles chegar à escrita é mais fácil. Eu não sou a atriz principal, são eles por isso estou sempre a ver o que é que eles me podem dar. Mas isso sou eu que acho que o currículo está de mais, e que é preciso pôr de parte porque não está a funcionar e vamos tentar outros caminhos. (...) Acho que no que toca à modalidade escrita somos demasiado exigentes com estes alunos.” (Cristina)

A autonomia do aluno como ferramenta de motivação para a escrita é algo que Codling e Gambrell (1997) referem no seu manual como particularmente significativo na fomentação da motivação intrínseca do aluno. Para que a criança possa desenvolver pensamento crítico e analítico sobre as suas próprias produções, cria-se igualmente uma capacidade de autocorreção, se necessário. Assim, todos os participantes procuram promover a autonomia do seu aluno no momento de escrita, à exceção de Luísa.

“Para que eles se habituem também, o que eu faço é mostro-lhe alguns segundos de vídeo com gestuante e digo-lhes para escreverem o que viram, quase como uma cópia. Fazem esse trabalho sozinhos, no final da tarefa corrigimos em grupo e partimos para outro exercício. Às vezes também lhes peço que descrevam por escrito o que sentiram em relação à história, uma composição curta e livre.” (Miguel)

“Eu sempre em cima deles, porque eles estão sempre a fazer tudo mal (risos). Aqui já não sou intérprete deles, sou a ‘professora rigorosa’ (faz aspás). Confronto-os muito com os erros deles, sempre a corrigir. E eles às vezes estão meia hora a pensar numa frase, porque para eles a forma como escreveram inicialmente faz sentido.” (Helena)

“Primeiro, total autonomia, OK vamos ver onde é que tu sozinho consegues chegar. E depois em função do que ele me for dando vou gradualmente fazer com que ele chegue ao objetivo que pretendo. Muitas vezes vejo que aquilo parece que não sai dali nada de jeito e forneço eu algumas palavras para eles verem onde as encaixam dentro do texto; têm que ser eles a ver se faz sentido. Vou procurando assim algumas estratégias graduais.” (Cristina)

O caso de *Luísa* é diferente de todos os outros participantes, já que, na sua experiência de lecionação da LP escrita em coadjuvação com a professora de educação especial e/ou titular de turma, a participante diz que nenhum dos seus alunos produziu escrita autonomamente, “da própria cabeça”, fazendo apenas cópias. Neste sentido, parece existir, no caso desta participante, algo de fraturante no percurso dos seus alunos. Ainda que eles pareçam ser capazes de grafar autonomamente utilizando um riscador e uma folha de papel ou outros suportes, o que indica não haver um problema motor, os alunos de *Luísa* não aparentam ter desenvolvido a capacidade de organizar letras consecutivamente (seja esta organização através de sílabas ou ditongos), bem como planear ou rever o texto. Assim, seria relevante compreender se algum dos seus alunos apresenta algum tipo de problemática cognitiva associada à surdez ou, no caso de isto não se verificar, em que passo do processo de ensino do PL2 se está a reter informação:

“Com os alunos do 1.º e do 2.º ano, nunca fizeram nenhum texto, ou exercício específico de escrita. Ou melhor, eles fazem cópias de algumas palavras, mas nunca produziram nada da própria cabeça porque eles são alunos que têm as fichas adaptadas às características deles por isso não escrevem. (...). Ela³¹ na verdade escreve por eles, e eles copiam.” (*Luísa*)

4.2.3. A inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade

Do querer-escrever para o saber-viver

A dinâmica da dependência da comunidade surda surge, ao longo do discurso de todos os participantes, como uma das perceções mais interrelacionadas com as noções de escrita, motivação para a escrita e o seu papel no futuro da criança surda. Não só, é crucial ter em conta que as perspetivas dos participantes em relação aos princípios estruturadores

³¹ Referindo-se à professora de EE com quem trabalha em coadjuvação.

da educação bilingue acabam inevitavelmente por influenciar a forma como os colocam em prática.

Para *Helena*, a modalidade bilingue é uma resposta adequada às necessidades do aluno surdo, sendo contra o esvaziamento progressivo das escolas de referência e da colocação de alunos em escolas da zona de residência. A participante menciona ainda que não concorda com uma vertente de ensino oralista, podendo deduzir destas palavras que não acredita na eficácia dessa modalidade.

“Acredito que o modelo de ensino bilingue é a melhor opção para o aluno surdo. Neste momento existe a possibilidade das crianças surdas no 1.º ciclo ficarem colocadas em escolas regulares na zona de residência, ou até por escolha dos encarregados de educação terem um ensino oralista mas eu não concordo.” (Helena)

Júlia, noutra perceção, discorda veementemente com o ensino de LP como L2. A participante, que estudou em regime oralista, acredita que a LGP e a LP não acarretam o mesmo “peso”, nas suas próprias palavras, dando a entender que é dado maior valor à LGP do que à LP. Assim, *Júlia* explica que, para si, faria mais sentido ensinar escrita aos alunos surdos e ouvintes de forma igual, já que ela mesma passou por esse processo e “não morreu”, expressão que utiliza para transmitir a ideia de que ultrapassou esse obstáculo com sucesso.

“Odeio que o ensino da língua portuguesa seja como língua segunda, odeio. Sou completamente contra. Na minha opinião, deveria ser ensinada como primeira língua, exatamente como com os ouvintes! Era muito melhor se houvesse um decreto que dissesse que as duas línguas tinham o mesmo peso, mas é só a minha opinião. E atenção, também acho que os alunos deviam ter o mesmo ensino no que diz respeito à escrita. Eu própria estive sempre inserida no ensino oralista, escrevi sempre imenso sem adaptações, toda a minha vida e não morri.” (Júlia)

Numa perspetiva completamente oposta à de *Júlia* está *Cristina*. Apesar de acreditar que o ensino bilingue não está perfeito, para esta participante não se trata de dar

um estatuto considerado igual à LGP e à LP, mas sim adaptar esta última o mais possível. Para *Cristina*, o enfoque deve estar na comunicação em LP, através da oralidade ou da escrita, sendo que, na sua percepção, infere-se que esta última se deve focar numa comunicação mais direta e menos na correção ortográfica ou sintática:

“Mas até que ponto fará sentido fazê-los escrever de uma forma academicamente perfeita? Fará sentido se conseguirem lá chegar. É melhor reduzirmos o que é acessório ao que é essencial em termos da escrita no que toca a estes alunos. Fazem tanta coisa agora que se calhar quando forem adultos, não fará sentido de todo. É muito melhor concentrarmo-nos na comunicação oral ou escrita porque mais tarde vão estar integrados com ouvintes.” (Cristina)

Das palavras de *Miguel*, depreende-se que este considera que cada indivíduo se rege pelas suas próprias ideologias e vontades, resultando numa heterogeneidade semelhante à que se observa em comunidades ouvintes e, nesse sentido, o participante aparenta ter várias dúvidas em relação à terminologia “bilingue” aplicada ao ensino atual de LP, LGP e LP na modalidade escrita:

“Enquanto cidadãos, depende de cada surdo e das suas próprias ideologias. Alguns são mais retrógrados que outros, e acho que esses vão precisar sempre de mais acompanhamento até no que diz respeito à acessibilidade a espaços públicos. A sociedade surda é como qualquer outra, tem pessoas mais inteligentes e menos inteligentes. Tem indivíduos que se preocupam em ser independentes, que tiraram a carta de condução, estudaram e outros que não.” (Miguel)

“Não acho que ter comunicação bilingue seja equivalente a compreender uma língua a 100%, não acho. Mesmo a LGP depende muito do grau de surdez e da sua percepção de identidade. Para mim, para se ser 100% fluente a LGP, não se pode oralizar, e tem que ser algo praticado todos os dias. E tenho outra dúvida, um surdo que saiba falar, saiba gestuar e saiba escrever pode ser considerado bilingue? Ou já é trilingue? (...) O que não quer dizer que um surdo oralizado não possa saber escrever e às vezes até melhor. Aqui já tem muito a ver com a identidade. Na minha opinião um surdo que só saiba gestuar e não saiba escrever, ou que só saiba o mais básico da escrita não é bilingue, só é bilingue se souber escrever.” (Miguel)

Para *Teresa*, a escola deve fazer um esforço de adaptação ao que os pais pretendem para a educação dos seus filhos. A participante é bastante segura ao referir que, apesar do seu próprio papel enquanto professora ouvinte de LGP, a posição modelar de um professor surdo no 1.º CEB é, na sua perspetiva, marcante para o aluno surdo. A participante considera ainda que o trabalho do professor na educação bilingue é influenciado pela forma como a sociedade vê a comunidade surda com um olhar piedoso, resultando numa desmotivação por parte dos pais e, principalmente dos alunos. Lunenberg, Korthagen, e Swennen (2007) advertem a comunidade científica, em especial os professores, a não só terem em conta que o seu papel protagonista na educação deve ser considerado como um modelo a seguir pelos seus alunos, como encorajam a classe profissional ao trabalho em equipa para que se colmatem vulnerabilidades e ansiedades em relação ao ensino.

“A nossa sociedade também tem esse hábito e isto acontece de forma sistémica, que é o olhar de coitadinho para o aluno surdo, a noção de ‘pronto não vale a pena dar trabalho tão difícil, coitadinho’ (faz aspas no ar) também influencia muito os pais e obviamente influencia os alunos no percurso escolar deles, o nível de confiança e o facto de não saberem algumas coisas. Para mim, o verem um professor de LGP surdo em sala de aula é quase um passar de testemunho, se eu estou aqui, tu também consegues estar! Este tipo de exemplo.” (Teresa)

Luísa acrescenta que, apesar do movimento bilingue levado a cabo pelo atual Decreto-Lei n.º 54/2018 procurar ser o mais inclusivo possível, nas turmas com as quais tem vindo a trabalhar isto não se revela. Para a participante, a presença de uma ou mais professoras a trabalhar individualmente outras tarefas com os alunos surdos afasta-os dos seus pares ouvintes, apesar de refletir sobre a possibilidade deste afastamento também poder advir da personalidade de cada aluno. Este pensamento crítico acerca do isolamento do aluno surdo reflete-se não só linguisticamente como numa perspetiva da diferença

como onnipresente neste contexto. Freire (2017) aconselha a que os educadores e educandos olhem para a diferença como algo que se deve aceitar, respeitar e acima de tudo escutar, já que são estes pressupostos que levam ao diálogo verdadeiramente igual entre interlocutores. Esta escuta pode estar a ser posta em causa com a distância social, linguística e até, por vezes, física entre alunos surdos e ouvintes:

“Eles acabam por estar mais à parte, porque depois têm ou a minha presença ou da professora de educação especial a trabalhar individualmente com eles. Mas acho que nesse caso, depende mais de aluno para aluno e da convivência com os colegas ouvintes. Tenho um aluno que não tem qualquer tipo de convivência com a turma, como se vivesse num mundo à parte, mas uma aluna não tem qualquer problema de se dar com todos até em momentos de intervalo.” (Luísa)

Os participantes terminaram a sua entrevista com uma previsão futura em relação à dependência dos seus atuais alunos do 1.º CEB, o que levou *Miguel* a referir que a falta de interesse no que diz respeito à modalidade escrita da LP se irá refletir mais tarde numa necessidade de apoio externo que, a seu ver, seria desnecessário caso houvesse outra motivação para a escrita.

“Acho que no futuro vão depender bastante dos ouvintes sejam eles os pais, amigos, intérpretes ou o que for e não vão ter tanta autonomia como podiam (caso tivessem investido na escrita). (...). Há vários surdos agora no ensino superior e entraram de forma independente e autónoma, na verdade, mas acho que no futuro a maioria dos surdos não vai seguir esse caminho.” (Miguel)

Também *Júlia, Luísa, Helena, Cristina e Teresa* demonstram, ao longo do seu discurso, ter noções convergentes no que diz respeito ao papel da escrita e à sua relevância no futuro da criança surda, sendo que as cinco participantes denotam que a independência e autonomia dos indivíduos surdos resulta de um conhecimento da LP na modalidade escrita. As participantes relevam ainda que as possibilidades de comunicação quer interpessoal a nível social, quer a nível profissional para um surdo gestuante em Portugal

são extremamente limitadas, já que, a seu ver, a maioria dos portugueses não conhece LGP. Efetivamente, não existem dados quantitativos relativos a este ponto; sendo que a LGP foi reconhecida como uma língua na Constituição Portuguesa (ponto 74, n.º 2, alínea h), um erro comum é acreditar que esta tem estatuto de língua oficial. Efetivamente, a oferta formativa de LGP enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular é uma decisão tutelada pelas escolas, não sendo possível quantificar quantas estão, neste momento, a trabalhar a língua no seu currículo.

Até à presente data, as formações em LGP são feitas por associações de surdos ou por formadores em regime de *freelance*. Também é possível aprender LGP na licenciatura em Língua Gestual Portuguesa (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra) ou na licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa (Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação e Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação).

Relativamente à inclusão dos alunos surdos como futuros cidadãos adultos com responsabilidades variadas as 5 participantes concluem que:

“Os alunos têm que aprender português e LGP, por uma questão de futuro. A criança vai crescer, vai desenvolver-se a nível social e mais tarde, o emprego vai-lhe exigir proatividade e respostas rápidas e não ter o português alinhado com a língua gestual vai ser um fator de muito mais dificuldade. (...). Aprender só língua gestual não é suficiente porque em Portugal não se fala LGP a grande escala.” (Helena)

“A sociedade não está preparada para a surdez e em crianças não se percebe tanto isto, mas em adultos reflete-se imenso! Se os alunos não forem capazes de se tornar adultos autónomos, e a autonomia deles passa por saber escrever, perceberem a escrita e usarem-na corretamente, vai ser muito difícil para eles uma simples ida ao banco ou aos correios. (...). Para poderem estar integrados e fazerem a sua vida normal de forma independente, a escrita e a leitura são muito importantes” (Teresa)

“É importante! Todos sabemos que é importante um cidadão independente adulto saber escrever. Dadas as características deles se é o mais importante? Pode ser. Porque a LGP não é universal. Eu penso muito em como é que determinados alunos vão comprar pão. Ele chega ao pé do padeiro e faz [PÃO]? E o padeiro o que é que lhe diz? (...). Quantas pessoas em Portugal sabem LGP? Vão andar sempre com intérprete atrás deles? Ou escrevem ou vão ter que oralizar. Para mim essa é a maior barreira e é por isso que na escola há o estímulo de os fazer escrever o melhor possível.” (Cristina)

“Tanto por razões óbvias, de que uma pessoa que sabe escrever tem sempre mais oportunidades e mais portas abertas e também por aquilo que disse há pouco de, como no nosso país não se fala LGP eles têm que arranjar outra ferramenta para comunicar. Isto é muito, muito, muito e volto a referir mesmo muito importante que os alunos surdos saibam escrever bem. Apesar de não ser a primeira língua deles, que neste caso é a língua gestual, mas sendo uma língua segunda ou o que quer que seja é muito importante para eles não serem uma pessoa analfabeta. Não só escrever bem, mas saber o que estão a escrever. (...). Quer queiramos quer não, o nosso país não sabe língua gestual e eles precisam de ter algum meio de comunicação se algum dia precisarem de algo, para uma emergência ou até para momentos de convívio.” (Luísa)

“Porque lá fora, na sociedade se eu gestuar e não me perceberem tenho sempre o português escrito para comunicar. Agora na atual situação com o COVID-19, onde o uso de máscaras é obrigatório em todos os locais, escrevo tudo o que preciso no telemóvel e mostro às pessoas porque ninguém sabe LGP. (...). Tenho a certeza de que a escrita vai ter sempre um papel fundamental na vida da criança surda no futuro. Para tirar a carta de condução, até para se um dia quiserem estudar no ensino superior, fazerem mestrados e doutoramentos! Acho que a criança surda não tem muita noção das possibilidades que a escrita lhes oferece, até nas outras disciplinas que não sejam português. É preciso que nós professores lhes mostremos estas oportunidades para que eles não se esqueçam do seu próprio valor também.” (Júlia)

Síntese do capítulo

Para finalizar este capítulo, entende-se que, em suma, este se dedicou à análise, interpretação e discussão escrupulosa dos dados recolhidos através das entrevistas aos seis elementos das EMAEI. Assim, procurou-se estabelecer uma relação entre o enquadramento teórico da presente investigação e o *corpus*, que pode ser consultado nos capítulos anteriores, tendo sido adotada uma escrita dividida em três subpontos principais equivalentes às três categorias de análise.

O processo de investigação encerrar-se-á no capítulo seguinte, no qual se discutirão todos os pontos abordados até então e se tecerão conclusões. Desta forma, recuperar-se-á os objetivos e questão de partida, deixando algumas recomendações para a abordagem da temática em investigações futuras.

CAPÍTULO V – Conclusões gerais

As principais motivações no decorrer desta tese firmaram-se na necessidade de procura de conhecimento acerca das perceções de elementos de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva no que respeita à motivação intrínseca e extrínseca dos alunos surdos do 1.º CEB para a escrita. Assim, os objetivos iniciais tinham como ponto de partida conhecer igualmente estas perceções no que ao processo de ensino- aprendizagem da LP na modalidade escrita, enquanto L2 diz respeito; a relação entre motivação e aprendizagem por parte dos alunos surdos; assim como as perceções dos referidos elementos no que concerne à inclusão destes na escola e na sociedade.

Este trabalho obrigou a uma reflexão constante acerca do papel efetivo dos professores enquanto elementos de uma equipa multidisciplinar e de que modo as tarefas se encontram divididas entre eles para que se possa dar resposta às necessidades específicas dos alunos com surdez no 1.º CEB, inseridos numa metodologia de ensino bilingue em Portugal, bem como a uma revisão literária continuada acerca da educação de surdos, da LP na sua modalidade escrita como uma segunda língua efetiva e da motivação, omnipresente no processo.

Deste modo, no capítulo I, que se intitulou de *Percursos entre a surdez e a educação de surdos em Portugal: contextualização epistemológica*, o enfoque da reflexão incidiu sobre as características das perspetivas biomédica e socioantropológica da surdez, e de que forma estas se complementam e moldam a educação de surdos em Portugal, abrindo assim o caminho para uma breve contextualização histórica da educação de surdos neste país, culminando naquele que é o atual paradigma da educação, o modelo bilingue. Neste ponto, abordaram-se os construtos subjacentes a este modelo, dando especial destaque ao processamento cognitivo das línguas gestuais como línguas visuo-espaciais que recorrem a movimentos, localizações, orientação da palma da mão, configurações de mão e componentes não manuais como unidades mínimas discretas da

língua, mas que a nível cognitivo se apresentam nos mesmos locais, ou muito próximos, das línguas orais e têm características similares a nível de processamento. Após a análise destes conceitos, ponderou-se acerca do quadro legal e normativo que rege a educação bilingue de alunos surdos, caracterizando as EMAEI e seus respetivos elementos não apenas enquanto integrantes, mas como agentes fundamentais, ainda que pouco estudados em Portugal. O capítulo termina com uma breve análise do PPLAS, documento que baliza o ensino da LP como L2 na modalidade escrita, com o foco no 1.º CEB, naturalmente.

No capítulo II, *Motivação no processo de escrita do aluno surdo: enquadramento teórico e concetual*, procurou-se refletir acerca da prática da escrita de alunos surdos inseridos no modelo de educação bilingue, abordando inicialmente os fundamentos da escrita no desenvolvimento e enriquecimento linguístico e procurando refletir sobre as possibilidades de trabalho ao nível do processo de escrita e do desenvolvimento de competências neste domínio, quer no caso da LP, quer no caso das LG. Nestes pontos, ponderou-se acerca dos conceitos de autonomia, controlo e continuidade como chaves para uma escrita fluida e devidamente aprendida. Ressalva-se, neste capítulo, que o caso da escrita aplicada às línguas gestuais é ainda um tema considerado relativamente polémico, já que não existe consenso em relação a nenhum dos sistemas de notação (ainda que o *SignWriting* pareça até à data ser o mais completo, económico e simples de utilizar), pelo que, em Portugal, os alunos surdos no 1.º CEB ou em qualquer outro ciclo escolar não têm como grafar a sua própria língua, sendo compelidos a utilizar a grafia da sua L2 ao longo de todo o seu percurso escolar. Assim, discutiu-se a importância da motivação na sua relação com a escrita, podendo ser destacado que a motivação é determinante, sendo um fenómeno intrínseco e extrínseco ao aluno. No que respeita ao próprio professor enquanto colaborador no processo de escrita aparenta, ele próprio, ter um grau de motivação latente no decorrer do seu trabalho; deste modo, será possível abrir a discussão

para a possibilidade do professor se sentir motivado ou não em relação aos diversos passos do processo de escrita do seu aluno.

O terceiro capítulo, *Enquadramento metodológico do estudo*, introduz as opções metodológicas escolhidas para esta tese e justifica a análise de conteúdo adaptada às Ciências da Educação de acordo com os estudos de Laurence Bardin (2013). Neste capítulo, colocou-se em evidência tanto as técnicas e procedimentos da recolha de dados (amalgama entre entrevista semiestruturada, com as adaptações decorrentes das especificidades do processo em termos dos participantes e do próprio contexto de realização) como a constituição do *corpus* (contexto, participantes, categorias e subcategorias de análise). Em relação às técnicas e procedimentos de recolha de dados, optou-se pela entrevista, numa lógica de combinação entre a semiestruturação e a conversação. Desta forma, criou-se um guião aberto de entrevista, em que os participantes tiveram liberdade para conversarem acerca das temáticas abordadas sem limite de tempo ao longo de toda a entrevista. O contexto foi particularmente díspar daquela que tem vindo a ser a realidade investigativa em Portugal, já que se procedeu à recolha de dados durante o confinamento decorrente de um período pandémico, o que levou à utilização de ferramentas de videoconferência *online* que, caso contrário, não teriam sido utilizadas. A seleção dos participantes dividiu-se em três momentos: um primeiro contacto direto presencial com as direções das EREB com oferta educativa relativa ao 1.º CEB bilingue; um segundo contacto apurou qual dos elementos das EMAEI ensinava LP na modalidade escrita aos alunos surdos, sendo que seria necessário que tivessem pelo menos dois anos de experiência efetiva nesse sentido; num terceiro e último momento, analisaram-se os diferentes elementos, atendendo à representatividade entre zonas urbanas e rurais, bem como regiões (norte, centro e sul), concluindo assim que seriam considerados seis

participantes. Após ultimados todos os passos anteriores, passou-se à categorização e subcategorização das entrevistas com vista a uma futura análise de dados.

O capítulo IV, referente à *Análise dos dados e interpretações*, inicia-se com uma breve introdução aos seis participantes do estudo, nomeadamente *Miguel, Helena, Teresa, Cristina, Luísa e Júlia*. A apresentação da reflexão decorrente da análise das entrevistas foi feita de modo a evitar uma mancha gráfica demasiado extensa e de difícil leitura, tendo sido, portanto, dividida em três pontos, cada qual referente a uma categoria de análise (Relação entre a motivação e a aprendizagem da escrita do aluno surdo: o professor enquanto colaborador, motivador e motivado – primeira categoria; Processo de ensino da escrita: estratégias na aprendizagem formal de uma L2 e qual a sua relação com a motivação – segunda categoria; A inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade: do *querer-escrever* para o *saber-viver* – terceira categoria). Neste ponto, analisaram-se, interpretaram-se e compararam-se as entrevistas de cada um dos participantes à luz das categorias e subcategorias apresentadas no capítulo anterior, numa lógica de intercâmbio de conhecimentos e percepções. Através desta análise foi possível recolher informação de suma relevância que se apresentou e discutiu ao longo do capítulo IV e que serviu de estrutura para as consequentes conclusões do estudo a serem tidas no presente capítulo.

A informação resultante de toda a investigação feita ao longo desta tese será então discutida ao longo deste capítulo V – *Conclusões gerais*, dividido em duas secções principais. A primeira secção procura debater as considerações finais relativas aos objetivos da investigação, onde se reintroduzem os mesmos; a última secção cogita traçar futuros caminhos de investigação no que à educação bilingue de alunos surdos no 1.º CEB diz respeito.

Considerações finais relativas aos objetivos da investigação

Recuperando a introdução feita no início desta tese, os objetivos específicos que nortearam a investigação procuraram conhecer a percepção de elementos de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva sobre: i) a motivação para a escrita da LP de alunos surdos do 1.º CEB; ii) o processo de ensino-aprendizagem da LP escrita em crianças surdas do 1.º CEB; iii) a relação entre motivação e aprendizagem da LP escrita em crianças surdas do 1.º CEB; iv) a inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade. Estes pontos serviram como referência para através das quais se selecionar a opção metodológica mais adequada, os participantes, o contexto e a organização da informação recolhida para um enquadramento teórico-conceitual-epistemológico adequado, articulando-se assim em resultados.

No que se refere ao primeiro, segundo e terceiro pontos dos objetivos desta tese, considera-se que foi possível conhecer as percepções dos demais professores, concluindo que estes não estão de acordo acerca da motivação para a escrita da LP de alunos surdos do 1.º CEB nem dos processos de ensino-aprendizagem. A emergência de perspetivas divergentes relativamente a estas temáticas leva a considerar a possibilidade de que, no percurso formativo destes profissionais, pode ter estado ausente ou pouco evidente para os professores em construção, esta dimensão da motivação para a escrita em crianças surdas. A motivação é algo fundamental para a preparação das aulas, organização de turmas, bem-estar psicológico dos alunos e professores em sala de aula, autonomia na realização de tarefas, cooperação com pares e opinião acerca da língua (Magid, 2014; Codling & Gambrell, 1997; Ives, *et al.*, 2020; Harris, Hemer, & Chur-Hansen, 2020; Crume, Lederberg, & Schick, 2020; Lawrence, 2004; Lo & Hyland, 2007; Akyol &

Aktaş, 2018; Kanonire, Lubenko & Kuzmina, 2020; Easterbrooks & Lederberg, 2020; Gates & Musyoka, 2020; Crow, 2015; Malik, 2019; Ling, *et al.*, 2021). Estas percepções são de suma importância num contexto de educação bilíngue para alunos surdos no 1.º CEB, em que se aplicam formalmente técnicas de aprendizagem de uma L2 pela primeira vez. Neste contexto, se o professor responsável pela lecionação de LP não possuir conhecimentos relativamente a estes processos, as suas percepções não são fundamentadas em conhecimento teórico e empírico, mas sim em construtos pessoais e emocionais relativos às suas crenças. Deste modo, estas crenças espelhar-se-ão no seu discurso pedagógico e, consequentemente, nas representações dos seus alunos acerca do tópico.

Parece ser relevante compreender a necessidade de que, na promoção de desempenhos, comportamentos e processos de ensino-aprendizagem profícuos, sejam implementadas práticas reveladoras de uma atenção particular aos aspetos de natureza motivacional.

Em relação ao quarto e último objetivo da tese, conhecer a percepção dos elementos de EMAEI acerca da inclusão do aluno surdo na escola e na sociedade, é possível afirmar que todos os professores entendem a escrita como basilar para uma inclusão efetiva dos alunos no seu meio envolvente, maioritariamente ouvinte. Fica, contudo, uma sensação de que, associada ao *surdo*, está ainda uma rotulação, algo polémica, de *incapacidade*, amplamente associada à escrita ortográfica e gramaticamente livre de erro. Ainda que esta incapacidade no sentido mais direto da palavra seja verdadeira e bem presente, ela não define a complexidade da escrita do aluno, seja este surdo ou não. Esta visão redutora opera de forma contraproducente para uma educação verdadeiramente inclusiva, que deve procurar realçar a singularidade do sujeito sendo assim difícil inseri-lo num molde único de educação, devendo relevar uma educação individualizada (Bisol & Sperb, 2010; Benvenuto, 2010). É igualmente crucial compreender que a comparação da *performance*

escrita de um aluno surdo com um par ouvinte da mesma idade é um desfavor no que respeita às incapacidades do primeiro, conforme referido acima, mas também das características linguísticas associadas a cada um dos alunos.

As informações obtidas através das percepções dos elementos de EMAEI que participaram neste estudo demonstram o valor das apreciações dos professores a trabalhar no terreno para o avanço científico na área das Ciências da Educação. Considera-se, em alguma medida, que a realização deste trabalho de investigação se pode configurar como um contributo para a construção de conhecimento nesta área particular, acedendo à realidade vista e percebida pelos agentes que, nos diversos contextos, a constroem eles mesmos.

Para futuros caminhos de investigação em educação bilingue de alunos surdos no 1.º CEB

Neste último ponto das conclusões gerais da presente tese é necessário compreender que toda a investigação realizada até ao momento de entrega do documento se insere numa realidade em que a educação bilingue de surdos, em especial no 1.º CEB, se encontra em constante esforço de renovação e aperfeiçoamento. Nesse sentido, procura-se abrir caminho a novos trilhos investigativos, que procurem privilegiar o trabalho colaborativo entre o ensino superior e o ensino básico, ambos fundamentais nas boas práticas de educação. Assim, fica claro que um dos principais fatores de contingência para o avanço da educação bilingue de alunos surdos passa pelas limitações a nível de formação académica dos professores envolvidos neste processo. A realidade de que os profissionais responsáveis pela lecionação de uma L2 (neste caso, o português na modalidade escrita, a crianças com particularidades sensoriais e linguísticas muito específicas) não apresentam qualquer formação superior específica nessa área é um fator de limitação com impacto na vida dos profissionais e dos seus alunos, bem como na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da modalidade escrita da LP. Atendendo às questões abordadas ao longo dos capítulos I e IV e procurando trabalhar num sentido de melhoria da educação bilingue de alunos surdos –, o primeiro caminho atenta na necessidade de um trabalho futuro de investigação-ação na área da formação de professores acerca das especificidades do processo de ensino-aprendizagem da escrita aplicada a crianças surdas. Conforme referido ao longo do documento, a educação de alunos surdos, como acontece com outras realidades da educação incidente sobre crianças com necessidades adicionais de suporte, não pode contar com um ‘perfil’ de aluno. Embora se reconheça que haja uma maioria de alunos surdos filhos de pais ouvintes que

recorrem a próteses retroauditivas ou implantes cocleares e que têm contacto tardio com a LGP, este reconhecimento é feito de forma informal pelos elementos das EMAEI e outros técnicos que vão trabalhando com os alunos ao longo dos anos, não existindo nenhum documento que valide qualquer estatística nesse sentido. Assim, é de evitar criar uma generalização em torno destas situações, dando preferência a uma análise individualizada na questão da escrita da LP e da motivação dos alunos para a mesma, reforçando não só a importância destas para um futuro autónomo –, algo amplamente reforçado pelos participantes – como, sobretudo, pelo prazer da escrita enquanto processo nas suas mais diversas capacidades. Não só, a utilização preferencial da LGP como língua natural dos alunos surdos implica igualmente um conhecimento da mesma por parte de todo o corpo docente, para que possa existir uma verdadeira inclusão e um trabalho multidisciplinar devidamente compartimentado. Deste modo, evitar-se-iam situações nas quais a comunicação entre qualquer um dos professores, independentemente da sua área e grau de especialização, e os seus alunos estivesse comprometida.

Ademais, conforme discutido por alguns dos participantes, um segundo caminho que parece ser benéfico seguir é o da criação de recursos didáticos específicos como auxílio da tarefa dos professores na navegação de uma temática muito pouco trabalhada em Portugal, como é o caso particular da escrita de crianças surdas no 1.º CEB. Apesar de as escolas adotarem manuais escolares de português, poderá ser pertinente investigar quais as adaptações necessárias a esses documentos para melhor dar resposta às necessidades específicas dos alunos surdos no 1.º CEB, assim como a adaptação de exercícios e tarefas de LP tanto *online* como noutro tipo de suportes. A criação de recursos didáticos materiais foi também abordada como sendo de suma relevância por Krausneker, Becker, Audeoud, e Tarcsiová (2020) para o desenvolvimento do aluno surdo. Neste sentido, parece ser também vantajoso considerar o professor/elemento de EMAEI como

mais do que um colaborador no modelo de Hayes (2012), mas como um agente ativo no processo de escrita enquanto motivador e motivado.

Porém, um estudo não existe sem as suas limitações e, deste modo, deve-se referir que ainda que todas as investigações tenham como principal objetivo trabalhar para o conhecimento aprofundado de uma dada temática, é importante notar que existe um conjunto de contingências e vulnerabilidades que dão espaço a novas atividades a serem desenvolvidas *a posteriori*, sendo que a presente tese não é exceção à regra. Assim, entende-se que a amostra representada ao longo da presente investigação, em conjunto com o quadro teórico, é representativa de uma realidade pouco trabalhada em escolas e de uma classe de profissionais com tendência a ser alienada das discussões académicas. Novamente se menciona o facto de que o número exato de crianças surdas inseridas num contexto de educação bilingue pública no 1.º CEB em Portugal não é conhecido e que este facto pode, eventualmente, ceder à tendência de se tornar um ‘nicho’ pouco explorado da educação.

A principal contingência do estudo passou pela impossibilidade de entrevistar alunos surdos do 1.º CEB em relação às suas perceções da motivação aplicada à escrita. A aprendizagem tardia de uma língua resulta em dificuldades linguísticas impostas não só pela condição de surdez latente a estes alunos, como a perpetuação de um trabalho de aprendizagem da língua gestual e/ou oral, por vezes, deficitária, sendo esta uma contingência inultrapassável no presente estudo. Entende-se, portanto, que os alunos surdos no 1.º CEB não teriam ainda capacidade linguística suficiente para conseguirem traduzir por palavras os seus sentimentos e pensamentos acerca das temáticas abordadas ao longo deste estudo.

Uma outra condicionante passou pela dificuldade em descobrir qual dos elementos das diferentes EMAEI trabalhava efetivamente no sentido de promover aprendizagens em LP, na modalidade escrita, aos alunos surdos. Esta situação poderá, em parte, surgir pela falta de formação específica em educação bilíngue de alunos surdos por parte dos professores de 1.º CEB (ver Figura 14). Atendendo a esta privação, os professores tendem a ‘hierarquizar-se’ de forma informal, delegando a tarefa de ensino do português na modalidade escrita aos alunos surdos para os professores que melhor consigam comunicar com eles, independentemente da sua formação de base. Estas contingências talvez possam ser trabalhadas com um processo de seguimento destes grupos, com recurso à modalidade de investigação-ação-formação.

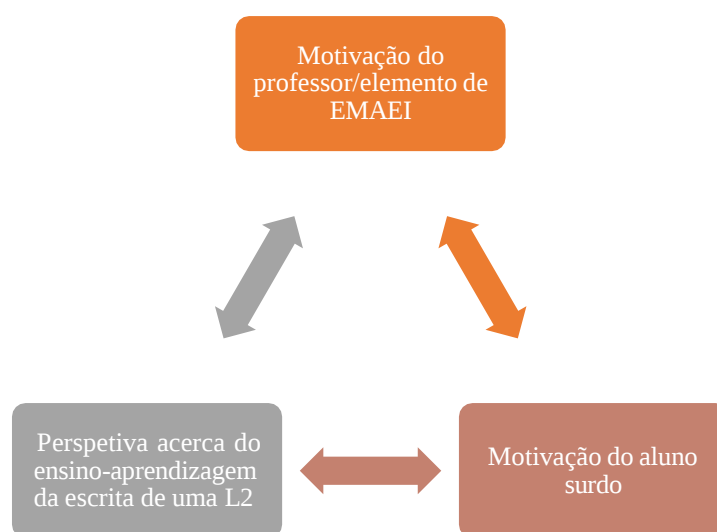


Figura 14 - Processo cíclico de influência das motivações de elementos de EMAEI e alunos na escrita de uma L2. (Fonte: Elaboração própria)

Efetivamente, o próprio professor aparenta ter um grau de motivação antes, durante e após a aprendizagem da modalidade escrita dos seus alunos surdos, influenciando – ainda que subconscientemente – não só as suas práticas pedagógicas como principalmente a sua vontade de trabalhar aquele tópico com primor e confiança de

que os seus alunos irão atingir bons resultados. Nesse sentido, as percepções dos elementos das EMAEI podem ajudar a elucidar esta possível nova componente no processo de escrita, sendo evidente que a motivação destes pode vir a ter um impacto significativo nos alunos surdos do 1.º CEB.

Com o intuito de fomentar a discussão em torno do bem-estar profissional, esta investigação procura incidir sobre os elementos das EMAEI que, ao longo dos últimos anos, têm trabalhado em grupo com alunos dos mais variados *backgrounds* étnicos e socioeconómicos, frequentemente com pouca segurança a nível de colocação em escolas, obrigando-os a trabalhar sob elevado *stress*. Portanto, partir para uma reflexão aprofundada acerca dos papéis atribuídos a cada elemento das EMAEI de forma a evitar *burnout* profissional, falta de formação e, em particular, falta de motivação dos próprios para o ensino de português na modalidade escrita, parece ser um dos próximos caminhos a seguir na área da Ciências da Educação e da educação bilingue de alunos surdos.

Um outro caminho considerado relevante é uma possível introdução do *SignWriting* como sistema de notação, transcrição e registo das LG no currículo escolar do 1.º CEB. O trabalho desenvolvido por Pinto (2015) criou a base para a discussão em torno da profunda dificuldade dos alunos surdos gestuantes, com poucos resíduos auditivos, de aprenderem uma modalidade escrita de uma língua oral. Não tendo forma de registar aquela que é a sua L1 sem ser através de uma relação de correspondência indireta com a modalidade escrita de uma L2 oral, o problema parece manter-se dez anos mais tarde no 1.º CEB. A complexidade da aprendizagem de uma língua é, conforme demonstrado nos capítulos atrás, exacerbada no caso do aluno surdo devido à sua deficiência a nível auditivo, que se traduz, por vezes, num atraso linguístico significativo. Neste sentido, reforça-se a ideia apresentada nas teses de Cota (2012), Pinto (2015) e Alves (2019) de que um sistema de notação de escrita das LG não surge num âmbito

educativo como um entrave à aprendizagem de uma modalidade escrita, mas sim como uma ferramenta de apoio ao estudo e ao desenvolvimento linguístico em ambas as línguas. Fica, portanto, a sugestão de se incluir esta possibilidade em futuras discussões de reavaliação de programas curriculares.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas, Documentação Legal e Normativa

- Afonso, N. (2019). *Escala de bem-estar dos professores: Adaptação e validação da Escala TWBS para a língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Aitchison, J. (2007). *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics*. London: Routledge.
- Akyol, H., & Aktaş, N. (2018). The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story-writing Skills and Their Motivation to Write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779.
- Alberto, S. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico: O jogo e o desenvolvimento da consciência linguística*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Almasoud, A., & Al-Khalifa, H. (2012). SemSignWriting: A proposed semantic system for arabic text-to-SignWriting translation. *Journal of Software Engineering and Applications*, 5, 604-612.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Alves, C. (2019). *Assim se Escrevem Silêncios: A relevância do ensino de SignWriting a crianças Surdas, na Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico Geral, na disciplina de Língua Gestual Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, A., Coutinho, A., & Delgado Martins, M. R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. Em O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 107-117). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Anderson, C., Bjorkman, B., Denis, D., Doner, J., Grant, M., Sanders, N., & Taniguchi, A. (2022). *Essentials of Linguistics, 2nd Edition*. Ontario: eCampusOntario.
- Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Antunes, S., Veloso, R., Mendes, A., & Nascimento, M. F. (s/d). Normas de Transcrição (Grupo Anagrama – CLUL).
- Baptista, J., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (15 de fevereiro de 2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Ministério da Educação - DGIDC.
- Baptista, M. (2012). *Educar e comunicar na surdez*. Coimbra: Grácio Editor.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *PNEP Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Baroni, A. (2011). Alphabetic vs. non-alphabetic writing: Linguistic fit and natural tendencies. *Rivista di Linguistica*, 23(2), 127-159.
- Beja, S. M. (2020). *Alguns contributos para a aprendizagem da Escrita no 1.º CEB: Uma experiência com a escrita criativa e lúdica*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação, Coimbra.

- Benjamim, P. (2019). *Evolução do diagnóstico de surdez e o seu impacto na sociedade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Benvenuto, A. (2010). La inclusión a una comunidad de inteligencias. Apuntes para la reflexión a partir del ejemplo de los sordos. *Cadernos de Educação*, 36, 223-235.
- Berker, E. A., Berker, A. H., & Smith, A. (1986). Translation of Broca's 1865 report. Localization of speech in the third leftfrontal convolution. *Archives of Neurology*, 1065-1072.
- Bettencourt, F. (2015). *A ordem de palavras na Língua Gestual Portuguesa: Breve estudo comparativo com o Português e outras línguas gestuais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Bettencourt, J. (1992). *Gestuário: Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Bialystok, E. (1998). Coming of Age in Applied Linguistics. *Language Learning*, 48, 497-518. doi:doi:10.1111/0023-8333.00055
- Bisol, C., & Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7-13.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonvillian, J. (1983). Effects of Signability and Imagery on Word Recall of Deaf and Hearing Students. *Perceptual and Motor Skills*, 56(3), 775-791.
- Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bruning, R., & Horn, C. (2010). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Capitão, S. (2013). Modelos de Intervenção Precoce - Frequência Bilingue Precoce. *Anais do Congresso de Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa*, 208-215.
- Capovilla, F., & Raphael, W. (2001). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Capovilla, F., Capovilla, A., Viggiano, K., Raphael, W., & Luz, R. (2004). O desafio do bilinguismo na educação do surdo: Descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. Em F. C. Capovilla, *Neuropsicologia e Aprendizagem: Uma Abordagem Multidisciplinar* (pp. 261-274). São Paulo: Memnon.
- Cardoso, I., Lopes, C. d., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *Palavras - revista em linha*, 2(2), 53.
- Carecho, J., Fernandes, A., & Soares, R. (2020). Feedback do professor e (re)escrita em PLNM: a perspetiva dos alunos num estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 12(2), 159-180.
- Carmo, H., Mariana, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa - Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Ministério da Educação - DGIDC.
- Carmo, H., Silva, V., & Martins, E. (2017). Os verbos em negação na Língua Gestual Portuguesa. *Cadernos de Saúde*, 9, 15-25.
- Carneiro, B. G. (2020). Avaliação do perfil linguístico de crianças surdas na escola. *Revista Sinalizar*, 5, 1-17.

- Carvalho, J. A. (2019). Escrever na Escolano Século XXI: inquietações e desafios para os professores de línguas. *Temáticas*, XV(10), 247-262.
- Carvalho, J. A., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspectivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita: Students' voices and perspectives in research on writing. *Revista Portuguesa de Educação*, 132-152.
- Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Carvalho, P. V., & Mineiro, A. (2020). Políticas Linguísticas na Educação de Surdos em Portugal. *Educação Unisinos*, 24, 1-11.
- Cavalcante, A. W., & Torres, C. E. (2020). O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento. *Revista Sinalizar*, 5, 1-27.
- Cen, Y., & Zheng, Y. (2023). The motivational aspect of feedback: A meta-analysis on the effect of different feedback practices on L2 learners' writing motivation. *Assessing Writing*, 59, 1-17.
- Chenoweth, A., & Hayes, J. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
- Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1997). *The Motivation to Write Profile: An Assessment Tool for Elementary Teachers*. Washington, D.C.: National Reading Research Center.
- Coelho, O. (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Coelho, O. (2009). Direitos Linguísticos, Acessibilidades e Cidadania. Spread the Sign e Profacity. *Revista Diversidades*, 7(25), 22-25.
- Coelho, O. (2010). Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. *Cadernos de Educação*, 36, 197-221.

- Coelho, O. (2010). *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a Surdez*. Porto: LivPsic.
- Correia, M. (2017). *E do Gesto se Faz Mundo. Aprender/Ensinar Filosofia em LGP*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Cota, R. (2012). *SignWriting: Um sistema de escrita das línguas gestuais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Crow, S. (2015). The Information-Seeking Behavior of Intrinsically Motivated Elementary School Children of a Collectivist Culture. *School Library Media Research, 18*, 1-30.
- Crume, P., Lederberg, A., & Schick, B. (2020). Language and Reading Comprehension Abilities of Elementary School-Aged Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*-12.
- Davidoff, J. (1983). Precategorical perception and cognition: A review of Clinical Applications of Visual Psychophysics. *Cognitive Neuropsychology, 1*, 159-162.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duffy, B. (2025). *Os Perigos da Percepção*. Lisboa: Zigurate.
- Easterbrooks, S., & Lederberg, A. (2020). Reading Fluency in Young Elementary School Age Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 00(00)*, 1-13.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-13.

- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge Revivals.
- Ekman, P., Sorenson, E., & Friesen, W. (1969). Pan-Cultural Elements in Facial Displays of Emotion. *Science*, 164(3875), 86-88.
- Fagundes de Brito, R. (2012). *Modelo de referência para desenvolvimento de artefactos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Faria, D. G. (2021). *Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho na Educação Pré-Escolar - Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho.
- Faria, I. H. (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. Em I. H. Faria, & e. al, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 35-55). Lisboa: Caminho.
- FENPROF. (22 de julho de 2022). Educação Inclusiva Quatro Anos Após a Implementação. Lisboa.
- Fernandes, P., & Oliveira, E. d. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular - Aproximações e distanciamentos entre discursos "oficiais" e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(10), 52-73.
- Ferreira, V. (1987). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. Em S. Santos, & M. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais* (pp. 165-190). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2020). Teacher-Implemented Writing Instruction for Elementary Students: A Literature Review. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1-18.

- Finscher, J., & Anderson, M. (2021). *O Cérebro e o Corpo no Aprendizado*. Curitiba: Editora Appris.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade: a vontade de saber - Vol. I*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. I. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-e*, VIII(1), 77-87.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freund, P. (2001). Bodies, Disability and Spaces: The social model and disabling spatial organisations. *Disability & Society*, 16, 689-706.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Almedina.
- Gates, B., & Musyoka, M. (2020). Technology Integration: Teaching Elementary Deaf Student English Language Arts. *Journal of Education and Training*, 7(2), 63-76.
- Gazzaniga, M. S. (1967). The Split Brain in Man. *Scientific American*, 217(2), 24-29.

- Gomes, M. (2009). O ensino da Língua Portuguesa num contexto de educação bilingue dos alunos surdos. *Diversidades*, 25, 10-17.
- Gonçalves, A. M. (2017). O perfil histórico-cognitivo de alunos surdos: Entre relatos experienciais, emocionais e de aprendizagem na família e na escola. *Periferia*, 9(1), 199-222.
- Graça, L., Cardoso, I., Pereira, L., & Barbeiro, L. (2020). Desenvolvimento das competências de produção escrita na escola e na sociedade: algumas décadas de investigação e ensino. *Indagatio Didactica*, 12(2), 1-11.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter: Heinemann.
- Griffin, D. (2018). American Sign Language and English bilingualism: educators' perspectives on a bicultural education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14. doi:doi.org/10.1080/13670050.2018.1512552
- Grundfast, K., Siparsky, N., & Chuong, D. (2000). Genetics and Molecular Biology of Deafness. *Syndromic and Other Congenital Anomalies of the Head and Neck*, 33(6), 1367-1394.
- Guimarães, J. A. (2009). Abordagens teóricas de tratamento temático da informação (TTI): catalogação de assunto, indexação e análise documental. *Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 3, 105-117.
- Hadamitzky, W., & Spahn, M. (2011). *Japanese Kanji and Kana: A complete guide to the Japanese writing system*. Tokyo: Tuttle.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, 553-560.
- Harris, C., Hemer, S., & Chur-Hansen, A. (2020). Emotion as Motivator: Parents, Professionals and Diagnosing Childhood Deafness. *Medical Anthropology Cross-Cultural Studies in Health and Illness*, 1-13.

- Hattie, J., Hodis, F., & Kang, S. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology, Special*, 1-8.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Herculano de Carvalho, J. (1983). *Teoria da Linguagem - Natureza do fenómeno linguístico e análise das línguas* (Vol. I). Coimbra: Coimbra Editora Limitada.
- Hermans, D., Orman, E., & Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 187-199.
- Hockett, C. F. (1960). The Origin of Speech. *Scientific American*, 203(3), 88-96.
- Holcomb, L. (2023). Writing Development and Translanguaging in Signing Bilingual Deaf Children of Deaf Parents. *Languages*, 8(37), 1-22.
- Hyde, E. (1976). A Behavioral Study of Maturity in Children of Elementary-School Age. *The Elementary School Journal*, 77(2), 140-149.
- Ives, S., Parsons, S., Parsons, A., Robertson, D., Daoud, N., Young, C., & Polk, L. (2020). Elementary Students' Motivation to Read and Genre Preferences. *Reading Psychology*, 1-20.
- Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Kanonire, T., Lubenko, J., & Kuzmina, Y. (2020). The Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Performance in Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-13.
- Kilma, E., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Massachusetts: Harvard University Press.

- Kleba, M. E., & Wendausen, A. (2009). Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Soc.*, 18(4), 733-743.
- Klimova, B. (2012). The importance of writing. *PARIPEX - Indian Journal of Research*, 2(1), 9-11.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390-403.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsiová, D. (2020). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1794-1810. doi:doi.org/10.1080/13670050.2020.1799325
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Labourit, E. (2000). *O grito da gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lane, H. (2005). Ethics, Ethnicity and the Deaf-World. Ethics and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310.
- Lawrence, B. (2004). *Motivating elementary school students in literacy: a study on discussion groups*. Dissertação de Mestrado, Rowan University, New Jersey.
- Legault, L. (2017). Self-determination Theory. Em V. S. Zeigler-Hill, *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-9). Springer International Publishing.
- Leite, C., & Monteiro, A. (2021). Ensino, aprendizagem e investigação em tempo de pandemia: Desafios e concretizações numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Panorâmica*, 33, 462-467.

- Ling, G., Elliot, N., Burstein, J., McCaffrey, D., MacArthur, C., & Holtzman, S. (2021). Writing motivation: A validation study of self-judgment and performance. *Assessing Writing*, 48, 1-15.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing Students' Engagement and Motivation in Writing: The Case of Primary Students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219-237.
- Lopes, A. S. (2022). *O Nome e as categorias nominais no contexto de ensino do Português no 1.o Ciclo do Ensino Básico em Portugal: dos documentos normativos aos projetos pedagógicos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Escola de Doutoramento Internacional, Santiago de Compostela.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1. o CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho.
- Maftoon, P., & Shakibafar, M. (2011). Who is a Bilingual? *Journal of English Studies*, 1(2), 79-85.
- Magid, M. (2014). An Application of the L2 Motivational Self System to Motivate Elementary School English Learners in Singapore. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 228-237.
- Malik, M. (2019). Writing Skills Development among Students with Deafness at Elementary Level. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 1-16.
- Mayberry, R. (2009). Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language. Em M. Marshark, & P.

- Spencer, *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Acquisition*, Vol. 2 (pp. 1-31). Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 1-16.
- Meletis, D., & Dürscheid, C. (2022). *Writing Systems and Their Use: An Overview of Grapholinguistics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Mineiro, A. (2009). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-E*, 7(3), 70-86.
- Morales-López, E. (2008). Sign bilingualism in Spanish deaf education. Em C. Plaza-Pust, & E. Morales-López, *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations* (pp. 223-276). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Morere, D. A. (2020). Executive function, memory, and literacy in deaf learners: Reading and writing involve more than just words. Em M. Marschark, & H. Knoors, *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Learning and Cognition* (pp. 303-319). New York: Oxford University Press.
- Morgado, C., & Brito, A. M. (2020). Contributos para a descrição linguística da Língua Gestual Portuguesa: planos morfológico e morfossintático. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, Especial*, 101-127.
- Morgado, M. (2012). *Ensinar e aprender a Língua Gestual Portuguesa como L2*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Nasios, G., Dardiotis, E., & Messinis, L. (2019). From Broca and Wernicke to the Neuromodulation Era: Insights of Brain Language Networks for Neurorehabilitation. *Behavioural Neurology*, 1-10.
- Nicolau, R., & Carvalho, J. A. (2021). Por uma pedagogia da escrita: uma visão integradora na educação básica. *Temática*, XVII(7), 247-262.
- Nunes, R. (2000). *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Parault, S., & Williams, H. (2010). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120-135.
- Passos, A., Souza, A., & Quintino, W. (2018). Particularidades na escrita da criança surda. *Revista Trama*, 14(32), 87-93.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças, como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. M. (2015). *O SignWriting como um sistema de escrita apropriado às línguas gestuais. Um contributo para o desenvolvimento de competências do aluno surdo?* Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Quadros, R. (1997). *Educação de Surdos - a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R., & Karnopp, L. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Querleu, D., Renard, X., Versyp, F., Paris-Delrue, L., & Crèpin, G. (1988). Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 28(3), 191-212.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações.
- Rocha, L., Moretti, A. R., Costa, P. C., & Costa, F. G. (2015). Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. *Revista Educação Especial*, 28(52), 377-392.
- Rodrigues, A. (2014). *Metodologia Científica*. Aracajú: UNIT.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ryan, E., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sacks, O. (2002). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e linguagem: aspetos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. Em M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (pp. 778-803). New York: Macmillan.
- Schunk, D., & DiBenedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational Psychology*, 60(1).
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019>
- Seidman, I. (1998). *Interview as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.

- Silva, A. (2018). *Relações entre motivação intrínseca e extrínseca, quantidade de leitura e desempenho em leitura, em aluno do 2.º ao 4.º ano do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa, Lisboa.
- Silva, S., & Tomé, D. (2011). O Surdo Bilingue e Monolingue: diferentes competências linguísticas numa perspectiva neuroaudiológica. *Cultura Sorda*, 1-9.
- Silva, T., & Bolsanello, M. A. (2014). Atribuição de significado à escrita por crianças surdas usuárias de língua de sinais. *Educar em Revista, Especial(2)*, 129-142.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda - contributos para a sua educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2009). *PNEP - O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação - DGIDC.
- Skliar, C. (1998). Estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. Em C. Skliar, *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Streiechen, E., Krause-Lemke, C., Oliveira, J., & Cruz, G. (2017). Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Acta Scientiarum Education*, 39(1), 91-101.
- Stumpf, M. (2011). *Escrita das Línguas Gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Supalla, S., Cripps, J., & Byrne, A. (2017). Why American Sign Language gloss must matter. *American Annals of the Deaf*, 161(5), 540-551.

- Tang, G., Lam, S., & Yiu, K.-m. C. (2014). Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment. Em M. Marshark, G. Tang, & H. Knoors, *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (pp. 313-341). Oxford: Oxford University Press.
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 31, 820-824.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura - Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Vonk, R. (1999). Impression formation and impression management: Motives, traits, and likeability inferred from self-promoting and self-deprecating behavior. *Social Cognition*, 17(4), 390-412.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wauters, L., Knoors, H., Vervloed, M., & Tellings, A. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 19(1), 49-76.

- Williams, C. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research*, 183-212.
- Wolsey, J.-L. A., Clark, D., & Andrews, J. (2018). ASL and English bilingual shared book reading: An exploratory intervention for signing deaf children. *Bilingual Research Journal*, 41, 221-237.
- Yule, G. (2005). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Apêndice 1 – Transcrição da entrevista do participante *Miguel*

I – Conte-me um pouco acerca de si e do seu percurso.

Miguel – O meu primeiro contacto oficial com o ensino na comunidade surda foi num curso de formador de LGP que fiz na Associação de Surdos de P³². Após isso, entrei num estágio em B³³, numa escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos. Estive neste processo durante alguns anos, e ainda passei uns tempos sem conseguir colocação. Por causa disso, decidi, em 2007, fazer uma licenciatura na Escola Superior de Educação de Coimbra, na vertente de docência da LGP. Fiz também um mestrado, com enfoque na área de investigação acerca da língua gestual e educação de surdos. Quando terminei o mestrado, fiz uma série de coisas, ações de profissionalização, estive na presidência de uma associação de surdos, fui sempre muito ativo!

I – Relativamente à sua presença em sala de aula, o Miguel costuma trabalhar sozinho ou em coadjuvação?

Miguel – Para explicar de forma simples, nós na unidade de alunos surdos, temos responsabilidades individuais por disciplina, ou seja, tecnicamente cada professor trabalha na sua área, mas não é isso que acontece fazemos um pouco de tudo. (3) Contudo, nem todos os alunos surdos podem trabalhar desta forma, a maioria tem muitas dificuldades e estão em turmas integrados com ouvintes. Eu neste momento trabalho mais nas turmas integradas. Mas todas as escolas são diferentes. No distrito onde eu costumava trabalhar, tinha aulas de LGP sozinho com os alunos e tinha parte do meu horário partilhado com a professora titular e com a professora de Educação Especial e trabalhávamos todos juntos dentro da sala de aula. Também costumava dar pequenas formações de LGP à comunidade ouvinte escolar. Neste momento o que é que acontece, nós continuamos a trabalhar de certa forma juntos [ASPAS]. As professoras titular e de educação especial organizam o plano de aulas nas disciplinas de português, estudo do

³² Retirado por questões de confidencialidade.

³³ Retirado por questões de confidencialidade.

meio e matemática. O programa de LGP referente às questões de história e cultura de surdos sou eu que organizo à parte, mas quando estamos todos em sala de aula, o meu papel é conjugar uma explicação em LGP com a aula da professora titular onde estão crianças ouvintes e surdas. Temos crianças com níveis diferentes de LGP, algumas não sabem qualquer gesto e não ouvem, outras são proficientes em LGP e não ouvem e outras têm alguns resíduos auditivos e algum conhecimento da LGP. Há alturas em que a professora titular tenta conjugar a explicação dela com a escrita, mas isso não costuma funcionar, eles não percebem o que ela quer dizer. Mas na verdade as dinâmicas entre as escolas onde lecionei e a atual escola onde estou não podiam ser mais diferentes. Nas anteriores escolas, a professora de Educação Especial era quem dava o apoio ao currículo, depois das aulas e eu entrava no processo com ela apenas para trabalhar as questões relacionadas com a LGP, o que não acontece agora. (4) Sinto que isto está a pôr em causa o currículo da LGP.

I – E como funciona a dinâmica da aula de um aluno surdo?

Miguel – O que é que acontece na minha aula? Imaginemos que temos o quadro, onde temos uma imagem e a palavra referente. Eu ensino-lhes o gesto. Há muitas vezes onde são as próprias crianças que têm dúvidas, e eu convido-as a dar a opinião delas sempre. Utilizo também vídeos na aula onde está alguém a gestuar algo, sobre história dos surdos, por exemplo. No final vou fazendo perguntas aos alunos... Quem é esta personagem? Do que fala a história? Que gesto era este? E por aí fora. Para que eles se habituem também, o que eu faço é mostro-lhe alguns segundos de vídeo com gestuante e digo-lhes para escreverem o que viram, quase como uma cópia. Fazem esse trabalho sozinhos, no final da tarefa corrigimos em grupo e partimos para outro exercício. Às vezes também lhes peço que descrevam por escrito o que sentiram em relação à história, uma composição curta e livre.

I – Qual é o seu papel na aula de português do 1.º ano?

Miguel – Começamos sempre com uma reunião entre professores: eu e a professora titular ou a professora de educação especial não interessa qual. E a partir daí desenhamos o que vai ser feito na aula, normalmente dividimos o tempo em três momentos. No primeiro

momento, o primeiro exercício que mostramos tem auxílio de imagens e texto. No segundo momento, mostramos a imagem, mas sem o texto com o objetivo deles memorizarem as palavras. No terceiro e último momento, não mostramos imagens, mas mostramos as palavras e pedimos aos alunos que desenhem o objeto, animal ou situação referente à palavra. Às vezes alguns alunos têm dificuldades nesta última parte e tento explicar não através da língua gestual, mas através de mímica. O objetivo de não lhe dizer o gesto é fazer com que ele próprio se recorde da palavra em língua gestual, para mobilizar esse conhecimento e acabar por descobrir a palavra em português. [FAZ MÍMICA]³⁴. Procuro sempre fazer com que eles escrevam muito e descrevam também... Por vezes demora bastante e não conseguimos terminar tudo numa aula, o que obriga à conclusão do texto noutro dia. Também é possível enviar para casa, mas evito porque têm ainda mais dificuldades, os pais não ajudam ou acabam mesmo por não fazer. O que também acontece é que este trabalho feito no primeiro ano, muitas vezes perde-se quando eles chegam ao segundo ano. E nesse caso o que é que posso fazer? Perdeu-se, está perdido, temos que seguir em frente.

I – Faz alguma avaliação diagnóstico?

Miguel – Para a disciplina de LGP faço sim. No primeiro contacto com o aluno vejo imediatamente se sabe língua gestual ou não, porque faço perguntas simples e dependendo da resposta compreendo imediatamente. Se souber LGP, simplesmente responde-me e eu vou fazendo perguntas cada vez mais complexas. Se não souber fica apenas a olhar para mim. Após essa introdução, mostro-lhes um vídeo simples e peço que me expliquem a história, para verificar se eles têm léxico para o fazer e se cumprem com os cinco parâmetros linguísticos. A avaliação-diagnóstico permite-me ir adaptando a aula aos alunos, perceber se eles têm alguma dificuldade de compreensão ou cognitiva, e no fim do ano comparo tudo para entender se eles devem passar de ano ou não.

I – O Miguel está sozinho a dar aula ou está em coadjuvação?

³⁴ Miguel exemplifica com a palavra “GALO”. Ao invés de gestuar a palavra, ele mimetiza-a, abanando os braços como se fossem asas e simulando com os dedos em frente à boca um bico a picar o chão.

Miguel – Estou sozinho. (2) E em relação às disciplinas de português, matemática e estudo do meio, elas fazem a sua própria avaliação-diagnóstico, não tenho nada a ver com isso.

I – Em que língua costuma comunicar na aula?

Miguel – Normalmente, dou a aula só em LGP. Utilizo a oralidade só no caso de os alunos não compreenderem de todo o que estou a tentar explicar, porque eu consigo falar. Às vezes faço de propósito e para os obrigar a pensar, escrevo no quadro! Isto de certa forma, faz com que eles fiquem mais competitivos e quererem ser os primeiros a dizer que sabem o que está escrito no quadro porque parabenizo muito o vencedor. Faço das dúvidas deles um jogo.

I – Como prepara e organiza a sua aula?

Miguel – Primeiro, organizo com a professora titular. Vemos qual vai ser a temática da aula, normalmente relacionado com português. Na maioria das vezes, nós não combinamos antecipadamente com muita frequência, apenas se houver alguma história específica ou algo do género. O que acontece é uma organização mensal do plano de aulas, mas as coisas vão mudando ao longo do ano, por isso se for preciso reunimos de duas em duas semanas, mas é raro. Essa organização serve apenas para eu apresentar o mesmo léxico usado na minha aula, para falarmos todos do mesmo. De certa forma adaptamos a disciplina de LGP em função das aulas correntes. Utilizo muitos materiais didáticos de apoio também, jogos de memória principalmente! O objetivo principal deste trabalho em equipa é que os alunos não tenham as disciplinas desemparelhadas, para que o ensino flua mais naturalmente do que estarem constantemente a repetir matéria ou a adiantar. É preciso ter noção de que o programa curricular tem que ser adaptado aos alunos, e que esta adaptação acontece constantemente ao longo do ano. Também é complicado porque acontece ter alunos do mesmo ano em níveis muito diferentes, e não é correto adiantar uns em relação aos outros. Tenho sempre a comparação com as escolas anteriores onde lecionei. Para ser sincero, preferia a minha metodologia antiga, onde eu adaptava sozinho a disciplina de LGP sem ter que depender das outras professoras. Agora vejo-me obrigado a ter que seguir o currículo das outras disciplinas, assim como ter horas

específicas para estar em sala de aula a fazer uma tarefa de vigilância e ensino sobre os alunos para português. De repente surge tudo misturado, LGP, português oral, escrita, leitura e compreensão! Era muito melhor separar a LGP disto.

I – E que tipo de recursos utiliza em sala de aula? Costuma utilizar a internet ou dicionários?

Miguel – Sim, aproveito sempre. Normalmente temos um período ao fim da tarde, entre as 16:30 e as 17:30 onde os alunos já estão muito cansados e faço sempre jogos na Internet alusivos à língua gestual. Assim torno a aula mais leve, um momento zen onde consigo captar-lhes a atenção de outra forma, através de quizzes online. Utilizo bastante a plataforma Kahoot!. E percebo que os alunos gostam mais de aprender através destas modalidades, é mais apelativo para eles. Por exemplo adoram jogos onde precisam de descobrir erros de escrita, é uma verdadeira competição entre eles, é um reforço positivo também para eles.

I – Os alunos costumam levar trabalhos de casa com exercícios de escrita?

Miguel – É assim, ter têm. Nesta escola têm apenas trabalhos para fazer durante o fim de semana. Na última escola onde lecionei, tinham trabalhos de casa diariamente. A minha opinião é que é preciso haver um grande equilíbrio para se ter sucesso com trabalhos de casa. Por um lado, acho que tem aspetos positivos, têm mais oportunidades para trabalhar e desenvolver a escrita fora do ambiente escolar. Claro que as crianças também têm os seus próprios desejos e isso pode determinar se fazem ou não. Se detestar matemática, vai ser muito difícil fazer os trabalhos de casa de matemática, por exemplo e eu respeito isso e acho que sem os trabalhos de casa, aprendem na mesma. Nesta escola atual, o trabalho é sempre muito leve porque a escola teve em conta a participação dos pais na vida escolar e de certa forma, foram eles quem decidiu a carga de trabalho que os alunos levam para casa. Sinto que os professores deviam ter também mais salvaguardas legislativas no que diz respeito a este tema. Na minha disciplina, os únicos trabalhos de casa que dou muitas vezes nem são diretamente para os filhos, são para os pais. Quando vejo que os alunos estão com dificuldades, dou-lhes pequenos livros com vários gestos para levarem para casa e digo-lhes que têm que praticar com os pais. O que eu quero mesmo é que os pais e

os filhos aprendam a comunicar uns com os outros, para que o aluno possa desenvolver a sua língua fora da escola. Tenho também alunos com várias deficiências cognitivas associadas à surdez e na maior parte das vezes, são esses que levam mais trabalho para casa porque precisam mais de desenvolver a comunicação.

I – Qual acha que é o principal desafio de trabalhar a escrita com alunos surdos?

Miguel – Na escola, acho que a evolução natural da aprendizagem é que os alunos tenham muitas dúvidas. Os alunos têm que ser assíduos, prestar atenção, ser pontuais, fazer trabalhos de casa regularmente. Acho que há três tipos de aluno: o que faz isto tudo, o que não faz nada disto e o que só faz isto na escola e não trabalha em casa. Na minha opinião são estes dois últimos tipos de alunos os que decrescem na qualidade de ensino-aprendizagem, porque vão perdendo capacidades de compreensão a certa altura. Tem que haver um esforço constante de avaliação contínua com esses alunos, mas vai chegar a uma altura onde há coisas que ele sabe escrever e outras que não sabe, simplesmente. Por outro lado, há alunos com dificuldades que não são capazes de escrever uma frase completa ou uma palavra sem erros, mas escrevem sem qualquer dificuldade num telemóvel. Ou então que nem no telemóvel consegue, e prefere apenas fazer vídeo chamadas. Como não praticam na escola, e não praticam no telemóvel nos tempos livres a capacidade de aprendizagem da escrita diminui exponencialmente, na minha opinião. Quem começa do zero e não pratica, esquece-se de tudo, como com outra língua qualquer.

I – Acha que os alunos escrevem mais em casa ou na escola?

Miguel – Escrevem mais na escola. Passam o dia inteiro a escrever. Só escrevem em casa se tiverem trabalhos de casa, ou que fazer algum tipo de trabalho de pesquisa na internet ou algo do género. A escolha vai ser sempre dos pais quando os alunos estão na escola. Se os pais decidirem que os filhos devem praticar e trabalhar em casa é uma escolha, como também é o não praticar. É uma decisão de futuro que os pais fazem que muitas vezes determina o estilo de vida que aquela criança vai ter mais tarde.

I – Que tipo de relação tem com os alunos?

Miguel – Depende, mas temos uma relação muito boa, de muita brincadeira. As crianças são muito competitivas e eu procuro fazer com que as crianças se relacionem bem umas com as outras também. Às vezes surgem casos onde um aluno é gozado pelos colegas por não saber escrever sem erros ou algo do gênero e tento sempre cortar esse mal pela raiz. Tenho culturas muito diferentes em sala de aula também com alunos de etnia cigana e africana e acho muito engraçado e interessante ver as diferentes culturas em interação na sala de aula. Alguns dos meus alunos partilham tudo, incluindo os sentimentos com muita facilidade, outros não, são mais reservados.

I - Eles partilham o que escrevem consigo?

Miguel – Por acaso isso é engraçado. Consigo até dizer-lhe o ano em que as coisas mudaram. Até ao ano 2008 os alunos mostravam tudo o que escreviam, faziam muitas perguntas, mostravam muita curiosidade. Daí para a frente senti que mudaram completamente, deixaram de se interessar. Talvez esteja relacionado com o aumento das tecnologias e com o uso dos telemóveis, não sei. Neste momento, os alunos não mostram nada, não demonstram ter qualquer dúvida ou curiosidade, não fazem perguntas em sala de aula. Os alunos, na antiga escola onde dei aulas, mostravam-me os textos que escreviam se tivesse algum erro ou algo do gênero, eu e a professora de português trabalhávamos juntos nesse sentido. Em geral os alunos, têm muitos problemas com os tempos verbais e com verbos como Ser e Estar e acho que só no terceiro ou quarto ano é que começam a melhorar e a perceber as diferenças, no primeiro e segundo ano é mesmo muito complicado. Nesta escola atual onde estou não mostram o que escrevem, nem acho que têm essa preocupação com a escrita.

I – Qual acha que é o papel do currículo e da adaptação que me disse há pouco que fazia?

Miguel – Acho que é um misto de necessidade de adaptação do currículo e do próprio professor enquanto modelo. As crianças surdas precisam muito de modelos fortes.

I – Que tipo de feedback dá aos seus alunos no caso de escreverem um erro?

Miguel – Corrijo sempre à frente da turma toda, acho que faz mais sentido dessa forma.

I – Como é feita a coadjuvação entre o Miguel e os restantes professores?

Miguel – Neste momento eles têm três professores, o titular, o de educação especial e o de LGP. O professor de educação especial normalmente é quem ensina a escrita aos alunos surdos, na verdade. O professor titular tem um papel de mais severidade, quando a criança se porta mal é quase o polícia a dar um ralhete, mas não é nele que se sente mais a necessidade de ensinar a criança e tem sempre muito mais pressa e preocupação em dar o currículo e a matéria toda. Se está bem, se está mal, se é preciso adaptar, se é preciso repetir alguma matéria, quem faz esse papel é o professor de educação especial e, agora, eu. Acho que as crianças precisam de ter tanta compreensão visual como escrita, para adquirirem mesmo a língua. Há alguns exemplos engraçados, mas complexos de alunos meus que no 4.º ano não sabiam se tinham nascido do pai ou da mãe ou o que era a carne que compravam no supermercado, achavam que era cavalo (risos). A única forma que tive de lhes explicar exatamente o que eram essas coisas foi durante a aula escrevermos na internet e pesquisarmos, não estava à espera daquelas dúvidas. Acho que isto também pode ser um problema culturalmente surdo, acho que os surdos não querem saber das coisas em profundidade. Não importa o programa, acho que não têm interesse em escrever. Preferem explicações gestuadas mesmo que estejam erradas.

I – Qual é a sua opinião em relação à leitura e à escrita?

Miguel – Acho sempre positivo. Pessoalmente gosto de ler o jornal o que é estranho para os meus amigos surdos que às vezes nem sabem o que é um jornal ou o que tem lá escrito.
(4)

I – Acha que os alunos no 1.º ciclo compreendem a importância da escrita?

Miguel – Acho que sim que compreendem, mas depende muito dos casos. Alguns não fazem ideia nenhuma, alguns preferem até responder por escrito, depende muito de caso para caso. Para mim isto também pode ser influenciado pela forma como nós professores olhamos para o ensino do português. Eu sou da opinião de que não devíamos estar juntos na sala de aula, mas sim trabalhar o currículo em conjunto, ok, mas depois estar cada um

na sua sala e na sua disciplina. Assim é que os alunos desenvolvem melhor o português, na minha opinião. Digo mais, para mim a comunicação em LGP seja em que idade for pode ser comparada a uma conversa oral numa língua qualquer, algo leve. Agora a escrita, essa sim, aprofunda o conhecimento, mas também exige muito mais esforço.

I – Qual é a sua opinião em relação á educação bilingue de alunos surdos?

Miguel – Para mim é complicado. Acho que a escrita pode surgir como um complemento à LGP e à oralidade, na verdade. Se o aluno não compreender a LGP nem a oralidade, e o mandarem escrever não passa de um papagaio a copiar, não entende nada do que está a ser dito. Não acho que ter comunicação bilingue seja equivalente a compreender uma língua a 100%, não acho. Mesmo a LGP depende muito do grau de surdez e da sua percepção de identidade. Para mim, para se ser 100% fluente a LGP, não se pode oralizar, e tem que ser algo praticado todos os dias. Acho que quando assim é, a escrita desenvolve muito melhor. O que não quer dizer que um surdo oralizado não possa saber escrever e às vezes até melhor. Aqui já tem muito a ver com a identidade. Na minha opinião um surdo que só saiba gestuar e não saiba escrever, ou que só saiba o mais básico da escrita não é bilingue, só é bilingue se souber escrever. E tenho outra dúvida, um surdo que saiba falar, saiba gestuar e saiba escrever pode ser considerado bilingue? Ou já é trilingue?

I – Qual acha que é o papel da escrita na formação do aluno enquanto futuro cidadão?

Miguel – Penso que vai haver uma forte influência das novas tecnologias, na verdade. Acho que cada vez mais os surdos dispensam a escrita e focam-se somente nos gestos e com as redes sociais e a possibilidade de resposta através de vídeo, esquecem completamente a expressão escrita. Acho que no futuro vão depender bastante dos ouvintes sejam eles os pais, amigos, intérpretes ou o que for e não vão ter tanta autonomia como podiam. Há vários surdos agora no ensino superior e entraram de forma independente e autónoma, na verdade, mas acho que no futuro a maioria dos surdos não vai seguir esse caminho. Enquanto cidadãos, depende de cada surdo e das suas próprias ideologias. Alguns são mais retrógrados que outros, e acho que esses vão precisar sempre de mais acompanhamento até no que diz respeito à acessibilidade a espaços públicos. A sociedade surda é como qualquer outra, tem pessoas mais inteligentes e menos

inteligentes. Tem indivíduos que se preocupam em ser independentes, que tiraram a carta de condução, estudaram e outros que não. No 1.º ciclo se o aluno não quer escrever eu posso obrigá-lo a escrever, aconselhá-lo constantemente e, às vezes, reprová-lo ou não. Neste momento nem isso podemos fazer, os alunos passam todos, e isto fomenta uma atitude mais leviana em relação à escrita e à escola.

Apêndice 2 – Transcrição da entrevista da participante *Helena*

I – Fale-me um pouco acerca de si, do seu percurso.

Helena – Tenho 26 anos, sou professora de língua gestual portuguesa e formei-me em Coimbra, em 2016. Entrei na minha licenciatura por acidente [ASPAS], na lista de cursos eu reparei no curso de língua gestual, achei curioso e acabei por me candidatar. Tive um percurso atribulado e quis desistir muitas vezes, especialmente durante o primeiro ano de curso. Acabei por concluir a licenciatura e ainda bem porque gostei muito, mas ao início foi muito difícil para mim porque caí na comunidade de para-quedas. Trabalhei com crianças surdas desde o início do meu percurso, no 1.º ciclo e mais tarde noutro tipo de projetos bilingues durante três anos, como professora e formadora *freelancer*. Neste momento estou em mestrado e não consegui infelizmente ficar colocada em nenhuma escola este ano. Assim, decidi criar uma página de recursos didáticos em LGP para crianças surdas e ouvintes para não perder uma ligação com os alunos, ainda que à distância. Acredito que o modelo de ensino bilingue é a melhor opção para o aluno surdo. Neste momento existe a possibilidade das crianças surdas no 1.º ciclo ficarem colocadas em escolas regulares na zona de residência, ou até por escolha dos encarregados de educação terem um ensino oralista mas eu não concordo. Os alunos têm que aprender português e LGP, por uma questão de futuro. A criança vai crescer, vai desenvolver-se a nível social e mais tarde, o emprego vai-lhe exigir proatividade e respostas rápidas e não ter o português alinhado com a língua gestual vai ser um fator de muito mais dificuldade. Ter mais que uma professora na sala de aula acaba por gerar tensão a nível de autoridade, o aluno fica confuso não sabe bem para quem se virar e quem respeitar mais. Mesmo para nós professoras é uma dinâmica complicada, mas apesar de tudo é o melhor sistema. (3) O melhor sistema se as professoras souberem trabalhar em conjunto, porque se uma puxar para um lado e outra para o outro não vai dar resultados nada positivos. Aprender só língua gestual não é suficiente porque em Portugal não se fala LGP a grande escala!

I – De que forma é que participa no dia-a-dia de um aluno no 1.º ciclo, dentro da sala de aula?

Helena – Normalmente fazemos um trabalho muito conjunto com o professor de 1.º ciclo, mas não propriamente na questão da preparação da aula por exemplo. O professor de 1.º ciclo é que sabe o que vai dar, não eu, eu não sou professora de 1.º ciclo. Neste caso, o professor tem de informar o professor de LGP acerca da matéria que vai abordar, os exercícios que vai fazer, quando são os testes, para que nós professores de LGP possamos preparar as nossas aulas nesse sentido. Quando estamos em sala de aula com o professor titular, o que nós fazemos com o aluno surdo é basicamente, ficarmos ao lado deles e, por muito que me entristeça, passamos por intérpretes. Acontece muito termos um único aluno surdo profundo numa turma bilingue, rodeado de ouvintes. Quando a professora titular está a expor matéria, o nosso papel enquanto professor de LGP é explicar essa mesma matéria ao aluno e o que acontece é que nós não sabemos explicar. Eu não sou professora de 1.º ciclo, a minha função deveria ser outra! Eu estou preparada para dar aulas de LGP e não de matemática, português ou estudo do meio em LGP e aí é que está a questão! Não concordo em nada com o decreto-lei 54/2018, nada mesmo. Antes desse decreto, as crianças surdas tinham uma sala só para elas e a aprendizagem era feita dentro desse grupo. De repente, sai este decreto, a influenciar a inclusão, mas no fundo acho que não estamos a fazer inclusão nenhuma porque dentro da sala estão ouvintes, surdos e alunos com outras necessidades educativas já para não falar da quantidade de professoras dentro da sala. Isto não ajuda em nada, quando as crianças surdas estão juntas na mesma sala estão todas a aprender mais ou menos ao mesmo ritmo, o que não acontece neste momento porque o professor tem que se desdobrar e não consegue dar atenção a todos. As aulas de língua gestual sou eu que preparo, de acordo com o programa de LGP e os alunos têm a mesma carga horária de português e de LGP, por exemplo, cinco horas semanais de uma língua e de outra. A professora de 1.º ciclo normalmente nem sequer está comigo a preparar as aulas e nem sabe o que vou fazer. Mas nas aulas dela de português, eu tenho que lá estar, sou obrigada a estar presente para dar apoio às crianças.

I – E como funciona a primeira introdução ao português?

Helena – Na minha experiência, é bastante diferente da introdução à língua gestual que é uma coisa predisposta já que é a língua natural deles. A introdução ao português é difícil, muito difícil e depende muito do grau de surdez. Eu não quero dizer que é impossível,

mas é muito difícil colocares uma criança surda a ler e a escrever. Mesmo com terapeutas da fala e com trocas na ordem frásica é muito, muito, muito difícil.

Eu digo que é quase impossível porque tenho experiências com alunos meus surdos mais velhos que continuam analfabetizados. Não compreendem nada que não seja uma frase simplicíssima, do género como estás?, onde moras? ou que idade tens? Nem sabem escrever corretamente. Quanto mais surdo for, pior é e isto revela-se logo no 1.º ciclo! Quando fazemos as primeiras introduções às letras e às palavras, os alunos visivelmente não compreendem o que estão a ver, não sabem ler. Quando começam a escrever no 1.º ciclo, não conjugam verbos, não colocam as palavras na ordem frásica correta. Não compreendem conectores linguísticos como com, e ou de. O mais grave é que chegando a esta fase, não conseguem desenvolver mais. Estagnam. Por mais exercícios que façam, por mais textos que lhes dermos, eles não conseguem sair dali, ficam cada vez mais agarrados à língua gestual e acabou.

I – Faz algum tipo de avaliação diagnóstico?

Helena – Eu não, mas a professora de 1.º ciclo sim. Mas eu vou-me apercebendo ao longo do tempo em que estou com eles quais são as dificuldades de cada um. Às vezes vejo dificuldades que a professora titular nem se deu conta porque ela não sabe língua gestual. Estas experiências são todas partilhadas entre nós.

I – Em que língua comunica com os alunos?

Helena – Depende... Mas acabo por fazer misto. Se for um surdo profundo não consigo e tem que ser tudo em LGP, mas se for uma surdez menos problemática eu normalmente também costumo falar com eles oralmente.

I – Que estratégias põe em prática num 1.º contacto com o português?

Helena – Normalmente histórias simples com palavras conhecidas deles. E também jogos, eu tenho um jogo que costumo fazer com três cartões: num deles está escrita uma palavra, noutro o gesto referente e noutro a imagem referente. O objetivo é que o aluno consiga juntar os três cartões. E o maior problema é que estes materiais são todos produzidos por

nós, não temos recursos materiais externos [ASPAS] por assim dizer. Também fiz um puzzle em acrílico com o alfabeto manual em LGP muito engraçado que uso bastante.

I - E em relação a recursos como dicionários online, plataformas digitais?

Helena – Mais ou menos. Mas normalmente não porque os considero muito desatualizados. Claro que é sempre um recurso, mas prefiro não usar, porque há gestos nesses dicionários que já não são utilizados. Às vezes também recorro a vídeos no YouTube, alguns dos vídeos são péssimos, mas outros que estão melhores acabo por mostrar em aula com o objetivo não tanto de apoio ao ensino mas para eles verem crianças surdas numa plataforma que eles costumam usar e assim identificarem-se mais, não se sentem sozinhos.

I – De que forma é que seleciona os textos para os alunos escreverem?

Helena – Normalmente escolhemos os textos em conjunto. Tem que ser uma história acessível em língua gestual básica e igualmente acessível em termos de português porque eles estão a aprender as duas línguas de raiz.

I – De que forma acompanha as produções escritas dos alunos?

Helena – Eu sempre em cima deles, porque eles estão sempre a fazer tudo mal (risos). Aqui já não sou intérprete deles, sou a professora rigorosa [ASPAS]. Confronto-os muito com os erros deles, sempre a corrigir. E eles às vezes estão meia hora a pensar numa frase, porque para eles a forma como escreveram inicialmente faz sentido. Há muitos erros do género, eu chocolate gostar e eu tenho que estar sempre a dizer-lhe não. Muda a frase, pensa bem no verbo e assim. Quando eu vejo mesmo que eles já estão parados naquela frase há imenso tempo e que não conseguem avançar vou lá e explico, se for preciso este trabalho tem que ser repetido trinta vezes em cada texto que escrevem.

I – Os alunos partilham o que escrevem?

Helena – Depende muito. Alguns sim, outros não. Mas normalmente eles não gostam de escrever, não se sentem nada à vontade para escrever. (4) Porque eles sabem que não conseguem escrever bem e nós estamos sempre em cima deles, a chatear, por isso quando eles têm que escrever mostram mesmo desânimo dizem que não querem.

I – Esses feedbacks são dados de forma individual ou de forma coletiva?

Helena – Faço-o mais de forma individual, apesar de ele estar inserido numa turma, eu vou para o pé dele e chamo-o à atenção diretamente, não exponho a criança de todo.

I – Pode falar me um pouco desse desânimo de que falava há pouco?

Helena – Eles sabem. Eles sabem que não conseguem escrever e sentem-se tristes por nós estarmos sempre em cima deles a criticar. E por mais que possas comunicar de forma não-violenta, com calma, eles acabam sempre tristes porque estão a errar. Claro que isto depende de criança para criança, tive uma aluna que aceitava muito bem, mas regra geral não acontece isso, cheguei a ter alunos que ficavam completamente frustrados e alterados.

I – E em relação a TPC, eles costumam levar trabalhos para casa?

Helena – É comum terem, sim. Basicamente o objetivo da professora titular é que eles no final consigam adquirir as competências básicas que uma criança que não fosse surda também adquirisse. Como as crianças ouvintes levam este tipo de trabalhos para casa, as crianças surdas também acabam por levar para poderem desenvolver a parte escrita. Agora que isto é muito difícil para eles fazerem sozinhos e se não tiverem apoio dos pais normalmente os textos vêm terríveis.

I – Acha que escrevem mais em casa ou na escola?

Helena – Na escola, sem dúvida. Porque são obrigados, simplesmente. (4) Os pais de uma criança surda não têm paciência para estar a explicar, e às vezes nem sabem como, como escrever uma frase em condições. Então eles escrevem mais na escola, e mesmo na escola eles evitam escrever porque eles não gostam nada.

I – Quais são os maiores desafios da escrita de português?

Helena – Sinto que o maior desafio é ensinar a gramática, sem dúvida. E para os alunos também é o maior desafio, é mesmo muito difícil. Nós em LGP não conjugamos verbos, mas em português é o que mais fazemos por isso há imensa dificuldade em perceber, e não conseguem depois aplicar nas frases por isso o texto fica uma confusão.

I – Acha que os alunos surdos querem aprender a escrever?

Helena – Não. Não, português sinceramente não. Nem compreendem a importância, nada. Acho que eles só conseguem começar a entender que deviam ter apostado mais na aprendizagem da escrita em português quando começam a entrar no mercado de trabalho. As pessoas surdas por si só já têm dificuldades em arranjar trabalho, mas quando existe uma barreira de comunicação escrita, ainda fica mais difícil. Eu acho que eles se estão a marimbar para o português e durante anos ficam agarrados só à realidade da LGP.

I - Qual é a sua opinião acerca da relação entre leitura e escrita?

Helena – Acho que um surdo que não tenha sido bem acompanhado desde o início nunca vai conseguir pegar num livro qualquer e percebê-lo. Acho que a leitura não é um hábito comum dentro da comunidade surda, nem se dão ao trabalho. Para mim uma surdez ligeira, nem sequer é um problema conseguem ler e escrever sem dificuldades. Agora, sinceramente, uma surdez moderada, severa ou profunda é mesmo muito difícil aprenderem a ler e a escrever. Muitos deles mesmo no final do ensino básico dizem [A] e eles não sabem escrever a letra, não conseguem associar a escrita. Faltam letras, acrescentam letras, dão erros gramaticais, aparecem palavras que não deviam lá estar! Enquanto professora eu não sei como é que hei de fazer para melhorar, que estratégias usar para puxar mais por eles. Não há como, às vezes, explicar que algumas palavras são daquela forma e os próprios alunos esquecem-se da matéria constantemente.

I – Qual acha que é o papel da escrita na formação do aluno enquanto futuro cidadão?

Helena – Acho que faz toda a diferença. Na minha opinião se conseguires escrever bem, vais ter mais oportunidades de trabalho e se não conseguires fazê-lo de forma correta e isso for um entrave, vai ser um futuro muito complicado. Eu acho que as queixas dos surdos do pouco acesso à informação parte do facto de não saberem ler e escrever em condições, por isso não percebem. Um flagelo enorme na comunidade surda é o facto de haver imensa transmissão de IST e, na minha opinião, isto não acontece por falta de informação escrita em todo o lado, acontece porque eles não conseguem ler e escrever em condições, por isso não vão perceber.

Apêndice 3 – Transcrição da entrevista da participante *Teresa*

I – Fale-me um pouco sobre si.

Teresa – A minha área de formação base é efetivamente a língua gestual, eu formei-me na vertente de lecionação. Nunca tinha sido esse o meu objetivo, eu queria jornalismo, veja bem! (risos) Mudei de ideias à última da hora e quando terminei a licenciatura, fiz vários concursos para a zona centro do país e ainda fiz várias entrevistas. Não consegui e, portanto, comecei a procurar no interior sul do país, mas como não tinha experiência não fiquei, estavam lá sempre os mesmos professores por assim dizer. Era muito difícil haver rotatividade e não estava prevista abertura de vagas. Fui obrigada a trabalhar fora da minha área de formação durante cerca de dois anos, mas conseguia trabalhar enquanto formadora de LGP. Entretanto consegui entrar como professora de LGP num colégio particular e dava algo semelhante a uma AEC aos restantes alunos ouvintes. Neste momento trabalho como professora e também como formadora de LGP em part-time e noutra área que não está relacionada, e comecei a minha formação específica como intérprete.

I – O primeiro contacto da Teresa foi quando entrou para a licenciatura?

Teresa – Exatamente, eu não sabia rigorosamente nada acerca da surdez ou de língua gestual. Caí de paraquedas e lá fiquei!

I – De que forma é que participa no dia-a-dia dos alunos surdos?

Teresa – O professor de LGP é fundamental no dia-a-dia dos alunos, principalmente no que diz respeito às questões de identidade e de cultura, sem dúvida alguma. No 1.º CEB eles ainda são muito novinhos e dizem muitas vezes quando chegam que não sabiam que existiam mais pessoas como eles, que gestuavam, que comunicavam como eles. Alguns dizem até que não se identificam com a oralidade, apesar da realidade muitas vezes destas crianças, ser ter imensa terapia da fala porque os pais assim entendem. Eu acho que neste processo de criação de identidade em sala de aula, é fundamental. Depois há a questão do planeamento e funcionamento, eu acho que é muito importante todo o processo de sala, sim, mas em casa os pais muitas das vezes não conseguem ter uma comunicação fluente com os filhos e isto é ponto assente. Portanto, o professor de LGP tem uma componente de reforço positivo do aluno e eles precisam de muita atenção, eu vejo isso até nas minhas vivências de dia-a-dia, os alunos procuram mais os professores de LGP do que propriamente os outros professores. A nossa sociedade também tem esse hábito e isto acontece de forma sistémica, que é o olhar de coitadinho [ASPAS] para o aluno surdo, a noção de pronto não vale a pena dar trabalho tão difícil, coitadinho, também influencia muito os pais e obviamente influencia os alunos no percurso escolar deles, o nível de confiança e o facto de não saberem algumas coisas. Para mim, o verem um professor de LGP surdo em sala de aula é quase um passar de testemunho, se eu estou aqui, tu também consegues estar! Este tipo de exemplo.

I – Fala-me de professores surdos, e ouvintes?

Teresa – Eu contra mim falo quando digo isto, mas acho que um professor ouvinte de LGP em determinados níveis de ensino pode não ser tão benéfico. Os alunos estão a crescer, a criar identidades e a construir-se enquanto pessoas e precisam de um modelo! Há professores de LGP ouvintes maravilhosos, mas há outros que não são tão maravilhosos quanto isso, e quando isto acontece é grave. Porque a exigência do papel de quem está a ensinar é muito importante. Eu enquanto professora tenho que ter muito cuidado com aquilo que ensino, com a forma como ensino e com aquilo que passo para os alunos. Há casos muito frequentes de professores ouvintes que se recusam a trabalhar com professores surdos! Para mim este tipo de atitudes, são... São tristes. Para mim, no mundo perfeito, em sala de aula os alunos deviam ter a oportunidade de trabalhar com

um professor de LGP surdo e um professor de LGP ouvinte. A sociedade não está preparada para a surdez e em crianças não se percebe tanto isto, mas em adultos reflete-se imenso! Se os alunos não forem capazes de se tornar adultos autónomos, e a autonomia deles passa por saber escrever, perceberem a escrita e usarem-na corretamente, vai ser muito difícil para eles uma simples ida ao banco ou aos correios. Para mim um professor de LGP ouvinte é mais sensível a este caso particular da escrita.

I – Como se processa a comunicação dentro de sala de aula? Comunica em que língua?

Teresa – Depende. Eu tento sempre perceber o que os pais pretendem. Muitas vezes os pais, com razão ou não, isso não se discute, preferem que os filhos sejam oralistas ou bilingues. Ou só gestualistas, o que é raríssimo. Para mim, num contexto de aprendizagem eu uso exclusivamente só a LGP porque o cérebro de uma criança surda está predisposto para aprender uma língua visual. Ou seja, se ela aprender de forma correta os conceitos em LGP depois terá muito mais facilidade em aprender a componente escrita. Por exemplo, nós começamos sempre por ensinar à criança o que é uma bola de brincar, depois deste gesto que se refere a um objeto imaginário, mostramos-lhe uma bola real. Assim ela começa a diferenciar o imaginário do real. Se eu mais tarde começar a dizer isto [BOLA] ela vai perceber que se refere à bola real. Depois faço o mesmo exercício, mas com as letras [B O L A] e digo que é a mesma coisa que isto [BOLA]. Antes de lhe mostrar pela primeira vez a escrita, ela já vai ter muito mais facilidade em perceber que isto [BOLA] é uma bola. Mais uma vez, na minha opinião os anos iniciais seriam exclusivamente em LGP, mas nós professores também temos que olhar muito para o que são as capacidades da criança. As estratégias que resultam muito bem com uma podem não resultar com outra, mas, generalizando, a comunicação é só em LGP.

I – Como é feita a primeira introdução ao português?

Teresa – A introdução que fazemos agora na verdade, não vai de encontro àqueles que são os conhecimentos reais das crianças. Nós temos maioritariamente dois tipos diferentes de crianças surdas, umas que são filhas de pais ouvintes e que tiveram uma falta de estímulo muito grande durante bastante tempo, às vezes anos, o que as afeta em termos de aprendizagem. E temos crianças filhas de pais surdos que não estimulam a parte do

português, a maioria destes alunos vive em sítios muito isolados e normalmente nem são fluentes em LGP porque comunicam através de códigos familiares. Este último tipo de alunos tem um défice a nível de conceitos enorme, eu lembro-me de ter um miúdo na sala de aula que só comunicava por códigos e os pais eram surdos. Mesmo com ele que supostamente seria fluente em LGP e por isso ia ser mais fácil, na verdade o processo foi ainda mais difícil. Então, ao passo que com os outros alunos eu dava o exemplo da bola, ou da bolacha como dizia há pouco e aos poucos íamos introduzindo as letras correspondentes, com este aluno ele tinha que passar por um processo quase de desaprender os códigos que usava em casa. Neste momento a introdução que fazemos é desfasada face às competências deles da língua. Acho que muitas das vezes o insucesso que é real, em termos de português, deve-se a esta forma desadequada de introdução do português. A estratégia assim não funciona.

I – Nesse sentido, como é que ouvinte acompanha as produções escritas dos alunos realizadas em sala de aula?

Teresa – Eu acho que está muito relacionado com o dar a conhecer os conceitos, porque muitas das vezes existe esta falta e temos uma linha muito ténue entre esta situação e o depois acharmos que a criança que é surda tem um défice cognitivo e não tem nada a ver com isso. O que a criança surda precisa é de compreender o mundo de uma forma que lhe seja mais fácil, neste caso através de uma língua visual inicialmente. Muitas vezes eles não conseguem atingir os objetivos, o que é considerado expectável e não é porque não saibam é porque não compreendem a tarefa. O professor pode pedir aos alunos que façam uma composição sobre um tema e faz o gesto desse tema, mas se o aluno não souber aquele gesto nem conhecer aquele tema ele nunca vai conseguir acompanhar os colegas porque há ali uma falta de conceito. O professor de LGP apenas complementa, faz a ponte.

I – Que tipo de ferramentas utiliza em aula?

Teresa – Eu acho muito importante as ferramentas por vários motivos. Em primeiro lugar porque acho que se as crianças ouvintes têm acesso a histórias e jogos de tudo e mais alguma coisa, a criança surda também deve ter. Eu tive que criar muitos materiais, jogos e outras coisas porque não existem para língua gestual, não tinha! Os recursos são tão

simples como a utilização de vídeos, para mim é fundamental utilizar recursos didáticos visuais.

I – A Teresa faz avaliações-diagnóstico?

Teresa – A avaliação é importante... mas nem sempre se faz (risos). Não é fácil um professor em vez de fazer uma planificação, fazer três ou quatro. Ou preparar a aula não em função de uma turma inteira, mas em função de três ou quatro pequenas turmas dentro da mesma sala. Não é fácil, mas o ideal era isto. As avaliações-diagnóstico podiam ajudar a perceber que às tantas, achamos que é tudo igual e não é nada tudo igual. Para mim até seriam ferramentas interessantes, se depois as aplicássemos na prática...

I – Os seus alunos levam para casa TPC com exercícios de escrita?

Teresa – Sim, neste momento não tanto, mas sim há alunos que levam para casa, mas não percebem. Depois pedem ajuda aos pais e os pais não conseguem explicar. Porque lá está os alunos preferem a comunicação gestual, os pais não sabem e, portanto, [BARREIRA] é uma falha muito grande. Para mim a ponte de trabalho entre a escola e a casa é fundamental. Os pais em casa têm que cooperar e a escola também, se for só um é muito difícil conseguir bons resultados.

I – Qual é a sua opinião acerca disso?

Teresa – Depende muito dos alunos e depende muito daquilo que o professor titular entender. Mas devemos ter em atenção que se a criança leva para casa trabalho, mas traz ou por fazer, ou mal feito, ou percebe que em casa não há apoio, até que ponto é que isso em termos de autoestima e confiança não está a prejudicar a criança? Deixa a criança com aquela sensação de, mas para que é que estou a fazer isto? Não vou fazer, não quero saber. Eu não acredito que só alguns é que devem ter TPC, para mim ou levam todos ou não leva nenhum, mas lá está, com crianças surdas cujos pais não tenham capacidade para comunicar em LGP vai prejudicar mais do que beneficiar.

I – Quais são os maiores desafios da aula de português?

Teresa – É isso mesmo, a escrita é o maior desafio principalmente se não houver uma compreensão de conceitos. Copiar um texto, mas não perceber o que estou a ler, além de ser desmotivante e frustrante, em termos de processo de aprendizagem também não é benéfico. Nós não podemos querer, e eu defendo com unhas e dentes o uso e preservação da língua gestual, descurar o português. A língua portuguesa é também importante e com crianças surdas não pode ser mesmo qualquer professor a dar esta disciplina. É preciso ter uma sensibilidade e um cuidado (3) Se eu não consigo ensinar-lhes conceitos básicos no 1.º ano e vou acompanhar sempre esta turma, para o ano a dificuldade vai ser cada vez maior! Há uma altura em que por muito que se queira já se perdeu as coisas todas que estão para trás. Não há aqui um problema cognitivo, mas passa-se qualquer coisa, devíamos começar de forma muito mais precoce a estimular a aprendizagem do português escrito e oral para que eles próprios tenham curiosidade. Se tivermos uma criança que não está interessada também é difícil (2) Muito mais difícil trabalhar com ela.

I – E o que acha que pode ser um fator de motivação ou desmotivação para a criança?

Teresa – Acho que é a comunicação, se a criança consegue comunicar eficazmente com os professores e em casa, vai-se sentir ouvido [ASPAS] e vai-se conseguir expressar para ser mais facilmente compreendido. Se eu não consigo comunicar com o outro em casa, onde estamos à espera que exista um vínculo, então aí eu acho que é facilmente um fator de desmotivação. Eu aqui estou-me a basear em relatos de surdos agora mais velhos que mo dizem, na escola não conseguia comunicar com os meus professores e eles não me sabiam ensinar, em casa mesmo que quisesse pedir ajuda os meus pais também não conseguiam falar comigo.

I – E agora voltando um bocadinho mais atrás, aos desafios do professor na aula de português+

Teresa – Eu volto ao mesmo, acho que passa pela comunicação. Eu posso ter um professor que até pode querer muito, muito, muito esforçar-se, mas se há uma lacuna na comunicação vai ser difícil. Por muito boa vontade que tenha se não conseguir explicar os conteúdos ou fazer com que a criança compreenda aquilo que é esperado...

I – Acha que o aluno surdo escreve mais na escola ou mais em casa?

Teresa – Ai, é na escola! Mesmo que seja por obrigação, mas é na escola, garantidamente! (risos) Em casa o pai e a mãe acabam por não querer saber. Não é não querer saber, mas têm dificuldade e não procuram sentar-se com os filhos a trabalhar. E acabam por fugir com o rabo à seringa como se costuma dizer.

I – Os alunos partilham aquilo que escrevem?

Teresa – Os alunos não se sentem confortáveis a partilhar aquilo que escrevem. Porque como não acompanham, na maioria das vezes, o que está a ser ensinado, há muita dificuldade. Se pensarmos numa criança surda que aprende LGP como língua materna que tem uma sintaxe e gramática diferente, em termos de ordem e construção frásica, eles de uma forma inata quando vão escrever, se não consolidarem bem a parte gramatical do português, vão continuar a escrever como se estivessem a falar em língua gestual. E há outra questão também, ou não há correção, os pais não corrigem e eles continuam sempre a fazer o mesmo erro, não há quem lhes explique a distinção. Ou então, o que acontece na maioria das vezes, as pessoas mostram pela expressão da cara, que não percebem e esta expressão é redutora ao ponto do aluno sentir logo que escreveu mal, que não sabe escrever. O que eu costumo dizer é para não usarmos uma expressão como se tivessem escrito uma aberração, uma coisa mais calma.

I – E em relação a esse feedback em sala de aula, costuma dar individualmente ou em coletivo?

Teresa – Para mim é importante ser em grande grupo. Algo do género, o João enganou-se aqui vamos todos tentar perceber porque é que isto não está correto. Fazendo assim, com aquilo que também poderiam ser os erros de outros, normalizamos os erros. Muitas vezes num contexto de 1.º ciclo o chamar à parte ou fazer tudo de forma muito individual, gera um sentimento de, quando sou chamado à parte já sei que fiz alguma coisa mal e para mim não é um reforço positivo. Se for bem feito em grande grupo, e se o professor arranjar três ou quatro alunos com o mesmo erro, melhor.

I – O que pensa acerca da relação entre a leitura e a escrita?

Teresa – Dentro da comunidade surda acho que é escassa. Não há hábitos de leitura e de escrita. Temos muito poucos surdos que percebem bem o português e por isso desenvolvem gosto pela leitura. Se calhar seria giro, ou engraçado ou útil eles também dizerem vou experimentar ler, mas isto não acontece. Lá está eu também posso dizer se a pessoa não tem competências, tem dificuldades na compreensão será difícil... e isto também tem que ser dito nas escolas, porque acontece com muitos surdos, não perceber a importância da escrita. Para poderem estar integrados e fazerem a sua vida normal de forma independente, a escrita e a leitura são muito importantes.

Apêndice 4 – Transcrição da entrevista da participante *Cristina*

I – Fale-me acerca de si e do seu percurso Cristina,

Cristina – Eu tenho 38 anos, a minha formação base foi no ensino do 1.º ciclo, em educação básica. Mais tarde optei por fazer um mestrado em educação especial, mais especificamente na área da comunicação/linguagem o que me levou a esta área da surdez. No fundo, comunicação, linguagem, audição. Ainda depois mais tarde fiz uma pós-graduação noutro domínio, domínio cognitivo-motor. Estou há três anos na educação especial a exercer numa escola de referência para educação bilingue de alunos surdos. Neste momento estou com uma turma bilingue de 1.º ciclo.

I – Qual é que foi o seu primeiro contacto com a comunidade surda?

Cristina – Assim mais relevante, durante o mestrado conheci uma colega que era surda e depois foi o primeiro ano que comecei a trabalhar na EE fui para a pré, que tinha lá. Depois da pré fui para o primeiro ciclo. Assim mais a fundo foi mesmo em trabalho.

Eu estive sempre no 1.º ciclo a exercer funções no primeiro ciclo de forma regular e de há três anos para cá é que comecei a trabalhar com alunos surdos.

I – Diga-me de que forma é que a Cristina participa no dia-a-dia do aluno surdo no 1.º ciclo?

Cristina – Neste momento, faço reforço de aprendizagem. Portanto eles têm uma professora titular com quem trabalham o currículo, as áreas de matemática, de português como língua segunda, estudo do meio e expressões. Têm uma professora de LGP e têm-me a mim para reforçar e antecipar as aprendizagens curriculares. Estou o tempo completo em sala de aula. Não estou o tempo todo com a professora regular e estou por grupos... Grupos de nível. Porque é uma turma composta pelos quatro anos de escolaridade. Então nós fazemos grupos de nível e vamos circulando. Estamos divididos em duas salas. Portanto às vezes estou sozinha com um grupo, outras vezes estamos em coadjuvação, tenho a professora titular ou a professora de LGP. E vai-se fazendo o reforço consoante o contexto em que estivermos naquele horário.

I – Qual é a dinâmica da aula de Português?

Cristina – Eles são alunos cuja língua natural e primeira língua é a LGP, como segunda língua têm o português, o PL2, e no que me toca a mim, eu faço muito por trabalhar, datilologia gesto palavra imagem, contudo eles têm que trabalhar dentro dos parâmetros do currículo nacional. Eles têm um manual de português, adotado pela escola, e têm que trabalhar de acordo com o que está nesse manual (risos) mas claro com muitas adaptações pedagógicas. Algumas adaptações pedagógicas dadas as características específicas dos alunos.

I – E para compreender isso a Cristina adota algum tipo de avaliação diagnóstico?

Cristina – Eu faço a minha própria avaliação-diagnóstico que não é formal, digamos assim, para os conhecer melhor. Muito baseado na observação direta, para ver com cada um o que é que eu posso... em que nível, em que patamar estamos. E por onde lhes posso começar a pegar, se é que faz sentido.

I – E nessas primeiras introduções ao português como é que se vai processando? Por onde começa?

Cristina – Tudo depende da aprendizagem da escrita e da leitura, do método que vai ser feito com a criança. Normalmente, nós trabalhamos com o método sintético. Embora eu tenha neste ano, um caso de um aluno que não vai funcionar pelo método sintético e vamos trabalhar pelo método global. Aprende palavras de forma global, portanto aí é fácil associar palavra-gesto-imagem, aquilo a que nós chamamos a trilogia. Com o que é que nós nos deparamos no método sintético? Ok, agora vamos ver as vogais, depois passamos às consoantes, depois passamos para as sílabas, e por vezes essa estratégia é complexa. Porque estamos a alfabetizar crianças que não têm como língua natural o nosso português, não é? Têm como língua natural outra língua que é diferente na sintaxe, na morfologia, na fonética. Portanto tem que haver aqui equilíbrio entre a língua natural deles e o português. Como é que eu faço especificamente isso? Eu não tenho um método que digo vou por ali e sigo por ali, porque não dá (risos). Se eles estão num nível, digamos, principiante de LGP eu também para introduzir o PL2, ufa. É preciso ali uma batalha muito complexa. Um processo que vai começar mesmo muito de baixo. Se eles já forem ali um bocadinho mais fluentes na língua gestual, é mais fácil haver um trabalho mais... Mais bem elaborado, digamos.

I – A Cristina costuma comunicar em que língua na aula?

Cristina – No contexto em que eu estou, costumo comunicar em língua gestual. Embora eu fale e faço os gestos.

I – Ao mesmo tempo?

Cristina – Sim eu não estou... Não estou calada a fazer o gesto, eu trabalho a minha oralidade junto com os gestos.

I – Quais são as estratégias que a Cristina põe em prática em sala de aula, num primeiro momento de contacto do aluno com a língua portuguesa?

Cristina – Ah, são várias! Eu vou muito pelo material lúdico. Jogos, um primeiro contacto com jogos que tenha letras, mas principalmente palavras. Associar sempre as letras e as palavras ao gesto. A imagem também, porque aqui haver uma memória visual é super, é se calhar o mais importante neste tipo de trabalho com este tipo de características. (3) Muito material lúdico. Material que vai aparecendo em plataformas digitais como o WordWall, que tem algumas coisas interessantes para pegar. Mas porque é que eu digo que é importante haver mais trabalho sobre esta área? Porque também não há muita coisa. Não há muitos recursos. Nós é que estamos... Ou nós os desenvolvemos, e há muitos constrangimentos para os desenvolvermos, em várias vertentes... Mas há poucas coisas para nós podermos recorrer, temos que ser nós a criá-los. E também temos que os criar em função das características de cada um, o que dá para aquele não dá para o outro.

I – E costuma “reciclar” algum do material com os diferentes alunos?

Cristina – Ainda me é difícil falar nessa reciclagem porque eu tenho apanhado níveis, alunos em níveis muito desfasados. Portanto a preparação de materiais que neste momento tenho, ainda não fiz muita reciclagem, é quase tudo novo. E noto que dá... Por exemplo neste momento, tenho dois alunos do 1.º ano em que um está a aprender pelo método sintético e o outro pelo método global. O que é para um jamais dará para o outro, um conhece as palavras todas e o outro não, ainda estamos nas consoantes e nas vogais. E enquanto um reconhece a palavra, mas não a gestualiza, ou gestualiza muito pouco; o outro já gestualiza mais. Então no fundo tenho que pegar no manual que foi adotado, manuais do ministério da educação, e partir daí dar um bocadinho a volta, ir buscar uma vertente lúdica e que faça mais sentido para a aprendizagem daquele aluno. Muitas vezes não é o que está no livro que me vai dar... que me vai abrir as portas para aquilo que eu quero ver. Não sei se me estou a fazer entender, em termos de recursos, oh pá, reciclá-los ainda não cheguei a esse patamar (risos).

I – E de que forma é que selecionam textos para o aluno escrever?

Cristina – O manual tem textos que são muito complexos (3). Fazem abordagens muito metafóricas e que não fazem sentido nestes contextos. Alguns, optamos por descartar,

outros optamos por, em conjunto com a LGP fazer umas alterações a ver se a criança... por exemplo estou me aqui a lembrar havia um texto hoje que dizia, o Natal está aqui à porta. Ora bem, isto para quem trabalha com um aluno surdo (risos) se o Natal está aqui à porta, está aqui na minha porta! Então nós temos que dar a volta e fazer o aluno perceber que não, o Natal está a chegar, que é uma metáfora. Uma comparação, não o Natal não está mesmo ali à porta. E adotamos às vezes outros textos, eu chego a escrever alguns textos. Por exemplo se eu quero trabalhar a área vocabular relacionada com o Natal eu muitas vezes escrevo os textos, eu. Trabalho muitos textos com lacunas para serem eles a completar com palavras, trabalho muito nessa vertente também de completarem textos ao gosto deles.

I – Durante uma aula de português, num momento de escrita, que tipo de intervenções é que a Cristina faz?

Cristina – Faço sempre de forma gradual. Primeiro, total autonomia, ok vamos ver onde é que tu sozinho consegues chegar. E depois em função do que ele me for dando vou gradualmente fazer com que ele chegue ao objetivo que pretendo. Muitas vezes vejo que aquilo parece que não sai dali nada de jeito e forneço eu algumas palavras para eles verem onde as encaixam dentro do texto; têm que ser eles a ver se faz sentido. Vou procurando assim algumas estratégias graduais.

I – E nesses momentos costuma utilizar alguma das ferramentas de que me tinha falado há pouco, ou estão sempre autónomos?

Cristina – A imagem e o gesto estão sempre inerentes. Acabam sempre por entrar e depois em função também da natureza da tarefa, da natureza da atividade eu muitas vezes reforço com os tais jogos, com as tais plataformas como o WordWall. Faço sempre um reforço. Ou vou à Escola Virtual, não sei se conhece, mas a Porto Editora disponibiliza-lhes um acesso e lá temos vídeos. Se aquilo fizer sentido, eu encaixo. Procurar fazer um reforço que faça sentido que não seja só a ficha, que não seja só escrever, que não seja só estar ali a cumprir! Algo que não seja muito seca. O mais interativo possível, o mais... falta-me a palavra, mas... (5)

I – Dinâmico?

Cristina – Sim... Sim, algo que seja de bom gosto.

I – É comum que os alunos surdos tenham como exercício de trabalho de casa um texto escrito?

Cristina – De um modo geral, é comum. A tendência é sempre fazê-lo desenvolver a escrita.

I – E que tipo de exercícios é que são normalmente enviados para casa?

Cristina – Ah... a própria elaboração do texto... (4). Também é comum, pronto. Fazê-los elaborar o texto, tanto em casa como na escola. Embora compreenda que em casa dependendo do contexto de cada um, muitas vezes não é fácil realizar esse tipo de tarefa. (3) Se eu o faço? Não. Mas se é comum, se é uma tarefa comum dentro dos trabalhos de casa, é.

I – A Cristina disse que essa elaboração em casa não é tão fácil, acha que os alunos escrevem mais na escola ou mais em casa?

Cristina – Eu penso que o nível de comunicação em língua gestual em casa, entre a família e o aluno, é variável. Eu tenho famílias que comunicam em LGP com a criança e conseguem fazer aquele reforço até chegar ao texto, fazer ali uma articulação. Pronto, tem apoio à retaguarda em casa e outros não têm. Os que não têm, levar um texto sozinhos para elaborar em casa... (revira os olhos) é como eu digo, é assim se nos mandassem para trabalho de casa, nós sendo portugueses se nos mandassem fazer um texto sozinhos em francês ou alemão, nós íamos ter dificuldades. Mas se eu tiver o meu pai, por exemplo, que é fluente em francês, se calhar dá-me umas dicas e é mais fácil para mim. Só que nós esquecemo-nos dessa parte é que quando forçamos um aluno surdo a escrever, esquecemo-nos que ele não está a escrever na língua dele. Entre muitas aspas, claro, na língua natural dele. Está a escrever noutra língua! Que é diferente da dele! Que tem uma composição diferente da dele. Nós vamos querer avaliar o aluno e não vamos querer que

ele escreva um texto a dizer, pão eu gosto, nós queremos que ele escreva, eu gosto de pão. Eu quero que tenha o sujeito e o predicado ali tudo articulado e vou dizer que está mal, mas na língua dele não está mal!

I – Qual é o maior desafio para si enquanto professora de EE, de uma aula de português no 1.º ciclo?

Cristina – O mais desafiante é a modalidade escrita. Explorar a modalidade e as competências da modalidade escrita. Da leitura também, mas da leitura eles são alunos bilíngues, portanto eles podem não oralizar e gestuar... ou podem até ser oralistas, terem uma boa oralidade e descartar o gesto; na escrita, não é bem assim. Nós temos como função também avaliar os erros ortográficos e as questões associadas à língua portuguesa e acho que esse é o maior desafio. Eu ter que fazer com que a criança perceba a ordem e a conjugação verbal, que é uma coisa gritante. A língua portuguesa também não é nada fácil, então depois os plurais, a conjugação verbal, as rimas não fazem sentido nenhum para eles.

I – Como é que procura responder a esses desafios da escrita?

Cristina – Eu sou muito brincalhona e muito espontânea e isso faz com que eu chegue a eles. Isso dá-me uma arma poderosíssima, estando numa relação super aberta com os alunos se calhar consigo mais facilmente chegar a determinados propósitos. Como é que eu no dia-a-dia consigo? Muitas vezes também não consigo, não dá. A criança não está desenvolvida, não está a atingir para já, determinadas competências na modalidade escrita chegar até ali. Portanto em alguns momentos tento chegar só até aqui. Tenho que baixar um bocadinho as minhas expectativas por vezes, com estes alunos tem que ser muito por aí. Também estamos ainda no 1.º ciclo por isso há muito ainda para ser trabalhado. Procuro que seja tudo natural, que parta deles. Se tiverem que produzir textos que venha das vivências deles. Numa ficha de avaliação por muito que a professora as adapte, aquilo tem coisas que não vão de encontro aquilo que eu gostava. Gostava mais que o ensino fosse de encontro às experiências e vivências deles e que nas atividades que temos que lhes dar contextos que vêm do nada. Nisso o currículo dificulta a nossa tarefa, porque acho que quando parte deles e do gosto deles chegar à escrita é mais fácil. Eu não sou a

atriz principal, são eles por isso estou sempre a ver o que é que eles me podem dar. Mas isso sou eu que acho que o currículo está de mais, e que é preciso por de parte porque não está a funcionar e vamos tentar outros caminhos.

I – Porque é que acha que as crianças têm tantas dificuldades na escrita como falou há pouco?

Cristina – Acho que primeiro, pelas características desses alunos, não há consciência fonológica. Não há som para associar à palavra. Depois porque a sintaxe, a morfologia e a gramática da língua gestual são diferentes do português. Acho que no que toca à modalidade escrita somos demasiado exigentes com estes alunos.

I – Os alunos costumam partilhar o que escrevem com a Cristina?

Cristina – Sim, mas noto que há tensão, porque vamos logo corrigir o erro. E sistematicamente, noto que os meus alunos estão frágeis no que toca à modalidade escrita. Muitas vezes também tentamos corrigir o erro e eles não entendem porque é que escreveram mal. Provoca-lhes tensão os registos escritos, especialmente em fichas de avaliação.

I – A Cristina costuma trabalhar com a professora titular na construção de materiais de avaliação?

Cristina – (5) Gostava de participar mais. É-me atribuído outro tipo de funções, mas sim gostava de ter outro tipo de parecer no que toca à elaboração de registos de avaliação do aluno.

I – Disse-me que os alunos sentem tensão a partilhar consigo; e uns com os outros? Entre colegas?

Cristina – Os que têm mais dificuldades continuam a ter tensão.

I – Em relação aos textos escritos, a Cristina costuma dar feedback ou correções individualmente ou em grande grupo?

Cristina – De ambas as maneiras. Às vezes faz sentido que seja individualmente, se for um erro muito específico e não tão comum noutro aluno. Se eu notar que até é pertinente, paro e parto para uma explicação coletiva, como são turmas bastante reduzidas. Esta última parte refere-se a alunos mais velhos porque com alunos do 1.º ano é mais difícil, tem que ser mais específico e de um-para-um.

I – Falou-me há pouco da sua avaliação diagnóstica mais informal, a minha pergunta é o que é que a criança normalmente já sabe antes de entrar para a escola?

Cristina – Eles têm algumas bases e reconhecem algumas letras. Mas é muito difícil falar de um modo global porque eu tenho alunos muito diferentes. Por exemplo tenho um aluno surdo profundo implantado, mas que estamos a aguardar um possível diagnóstico de autismo por isso não posso pô-lo no mesmo saco dos outros. Não consigo fazer isso com nenhum, dizer eles vieram da pré a saber isto, tenho exemplos soltos. Tenho alunos que sabem ler quase qualquer palavra e fazer contas, outros que só sabem números até cinco e reconhecem algumas letras.

I – Quais sente que são as maiores diferenças quando o aluno entra para a escola pela primeira vez e quando sai, no último ano?

Cristina – (5) Há progressos, mas em termos de competências curriculares nem sequer se assemelham ao esperado de um aluno numa turma regular. Mas também penso que não será essa a intenção, o progresso é muito mais lento.

I – Sente que esse progresso vai de encontro ao que está estipulado no currículo de português para alunos surdos?

Cristina – (4) Sim, sim. A ideia é que vá de encontro, mas não vai direito. Não é um progresso linear, chegaram ao 4.º ano e está tudo um espetáculo de acordo com o que pede o currículo, não. É tudo muito inconstante. Estou com alunos de 2.º e 3.º ano e tenho

que trabalhar com eles conteúdos dos anos passados, porque não ficou nada consolidado, até pegamos nos outros livros. Não vou construir muros em ruínas.

I – Como é que acha que os alunos mobilizam o conhecimento da escrita ao longo do seu percurso escolar?

Cristina - Em termos sociais não será, porque eles estão restringidos àquela turma de surdos. Socialmente estão a conviver no mesmo espaço que os ouvintes, nos intervalos e no almoço. Acho que é tudo memorização visual. Acho que durante muito tempo o aluno surdo vai andar a questionar-se porque é que tem que escrever de uma certa maneira. Depois do 1.º ciclo também vai continuar.

I – Qual é a sua opinião acerca do papel da escrita na formação do aluno enquanto pessoa e futuro cidadão?

Cristina – É importante! Todos sabemos que é importante um cidadão independente adulto saber escrever. Dadas as características deles se é o mais importante? Pode ser. Porque a LGP não é universal. Eu penso muito em como é que determinados alunos vão comprar pão. Ele chega ao pé do padeiro e faz [PÃO]. E o padeiro o que é que lhe diz? Esta é a realidade Cláudia. Quantas pessoas em Portugal sabem LGP? Vão andar sempre com intérprete atrás deles? Ou escrevem ou vão ter que oralizar. Para mim essa é a maior barreira e é por isso que na escola há o estímulo de os fazer escrever o melhor possível. Mas até que ponto fará sentido fazê-los escrever de uma forma academicamente perfeita? Fará sentido se conseguirem lá chegar. É melhor reduzirmos o que é acessório ao que é essencial em termos da escrita no que toca a estes alunos.

I – O que acha em relação à formação escrita destes alunos?

Cristina – (8)

I – Acha suficiente? Acha insuficiente?

Cristina – É insuficiente, mas também há uma sobrecarga muito grande a nível de conteúdos curriculares. Têm que aprender a ler, escrever e contar e mais uma série de valências onde têm que ser proficientes. Se nós soubermos reduzir o foco para aquilo que vai fazer realmente sentido para estes futuros adultos, tudo bem. Mas depois temos às costas a direção da escola que nos diz que a criança não está a atingir o que devia. Também carregamos o peso das leis e dos decretos. Porque se não fosse assim realmente era muito mais fácil reduzirmos o currículo. Fazem tanta coisa agora que se calhar quando forem adultos, não fará sentido de todo. É muito melhor concentrarmo-nos na comunicação, oral ou escrita porque mais tarde vão estar integrados com ouvintes.

I – Acha que o aluno surdo no 1.º ciclo compreende o papel da escrita na vida dele?

Cristina – (4) Acho que isso é um trabalho que também tem que partir de nós fazermos com que eles percebam isso. Fazê-los ver que têm que saber escrever, têm que saber ler, que têm que trabalhar. Mas acho que são muito imaturos, não os vejo com maturidade para saberem fazer essa análise. Se isto fosse uma pergunta de sim ou não, eu diria já que não.

Apêndice 5 – Transcrição da entrevista da participante *Luísa*

I – Fale-me um pouco acerca de si.

Luísa – Basicamente eu tenho andado de escola em escola, porque a vida de professor é mesmo assim. Tenho 24 anos, sou professora de LGP e também tenho um projeto individual de workshops com um núcleo de estudantes universitários. Basicamente a minha vida tem sido isto nos últimos três anos, fiquei colocada numa escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos e atualmente leciono uma turma de 1.º ciclo.

I – Qual foi o seu primeiro contacto com a comunidade surda?

Luísa – A minha licenciatura não foi a minha primeira opção. Eu andava numa escola secundária que tinha alunos surdos, na altura não sabia disto, mas era uma escola de referência, e sempre tive aquela curiosidade de perceber como os alunos comunicavam, como é que a língua funcionava. Na altura tinha uma professora de Inglês que estava a tirar uma formação em LGP e ensinou-nos alguns gestos nas aulas. Na licenciatura, foi uma das minhas opções. Depois entrei e pensei que se tinha entrado tinha sido por alguma razão e até agora correu-me sempre tudo muito bem. Eu fui tomando o gosto, não conhecia nenhum surdo nem tinha qualquer contacto a sério com a língua antes de entrar para a licenciatura, foi mesmo uma descoberta.

I – Foi uma adaptação fácil?

Luísa – No início da licenciatura éramos uma turma muito grande por isso era complicado. Mas com o passar do tempo havia pessoas que iam desistindo ou mudavam de curso e acabamos a licenciatura com muito poucos alunos. Foi fácil na medida em que eu tinha interesse e curiosidade em saber mais, procurava gestos fora das aulas que os professores não me ensinavam por exemplo.

I – De que forma participa no dia-a-dia dos alunos?

Luísa – A modalidade de 1.º ciclo é muito diferente das outras com quem eu já tinha trabalhado. No 1.º ciclo eu estou com os alunos de manhã, juntamente com a professora de ensino especial e vamos trabalhando em conjunto. Por exemplo enquanto ela está a ensinar-lhes as letras, eu ensino-as em LGP ao mesmo tempo, fazemos um trabalho de parceria. Durante a parte da tarde eles estão inseridos na turma titular de alunos ouvintes. Durante a semana eu divido-me pelas três turmas para os apoiar e para ajudá-los a fazerem as fichas de português, matemática e estudo do meio. Estou com eles principalmente da parte da manhã, de tarde depende muito.

I – Como funciona uma primeira aula de português, qual é a dinâmica?

Luísa – No caso do 1.º ciclo, os alunos não têm intérprete na sala e isso é a principal diferença. Eles trabalham comigo e eu já fiz algumas parcerias com as professoras titulares em que elas me dão a matéria que estão a trabalhar ou que vão trabalhar nas próximas semanas e eu vou preparando também a aula. Trabalho mais no caso de matemática a explicar-lhes a ordem dos números, os sinais e os gestos correspondentes. Acho que este trabalho também acaba por facilitar quando eles estão sozinhos com a turma de ouvintes porque não se sentem tão excluídos, de certa forma já perceberam a matéria.

I – Adota algum tipo de avaliação diagnóstico?

Luísa – Quando eu fiquei colocada e comecei a trabalhar com eles já estávamos em novembro, eles já tinham começado o ano letivo há cerca de dois meses. Eles são todos de anos diferentes, tenho um aluno de 1.º ano, outro do 2.º e outro do 3.º e o que me foi dito é que eles estão todos ao mesmo nível. Quando estão comigo, estão todos juntos como uma turma. Estou eu e a professora de educação especial e todos têm trabalhos diferentes, ela trabalha coisas específicas com cada um. No caso da língua gestual acaba por ser igual para todos, porque estão todos ao mesmo nível. Já todos os alunos reprovaram, e o caso mais sério é o do aluno de 1.º ano que já deveria estar no 3.º.

I – De que forma é feita a primeira introdução ao português?

Luísa – Neste caso, eu e a professora de ensino especial começamos como com os alunos ouvintes, ou seja, pelas letras, as que são mais fáceis. A ordem das leras eles ainda hoje fazem isso. Todos os dias de manhã eles têm que copiar o nome completo deles e o alfabeto todo. Nós damos-lhes uma ficha para eles copiarem e fazerem as letras maiúsculas e minúsculas. Há dois alunos que já conseguem escrever o nome completo sem terem que copiar e a data também. Na ordem do alfabeto ainda têm dificuldades e na distinção entre a letra maiúscula e minúscula. Mas é sempre pensar da mesma forma como nós ouvintes aprendemos, é exatamente a mesma coisa que eles, neste caso com a língua gestual também.

I – Em que língua costuma comunicar nas aulas?

Luísa – Eu comunico mais oralmente do que propriamente ao nível da LGP porque estas crianças nascem em famílias ouvintes, ou seja, não têm qualquer tipo de comunicação em língua gestual em casa. Por muito que o aparelho auditivo que usam seja mais ou menos rústico, vão conseguindo captar tudo com mais facilidade do que usando a LGP. O que eu costumo fazer é dizer-lhes pela ordem da oralidade aquilo que estou a fazer também em LGP, que nem sempre é bem visto porque não se deve fazer isto. A ordem sintática das frases em LGP é completamente diferente da língua oral escrita neste caso do português. Mas é para que eles comecem a perceber que aquela palavra é isto e significa aquilo. Digo que não é bem visto porque se eles fossem surdos, os ditos surdos que estão nos planos curriculares, eles não precisariam que eu estivesse a falar com eles. Só que se eu chegar aqui e estiver a falar com eles em LGP, eles não vão perceber nada e como têm a professora de educação especial que também não sabe nenhum gesto, é um trabalho completamente em vão.

I – Que estratégias põe em prática na aula de português?

Luísa – Começamos sempre eu e a professora de educação especial. Ela tem o programa dela e eu tenho o meu, mas tentamos sempre trabalhar em conjunto para que eles percebam a diferença entre o português escrito e a língua gestual. Um exemplo no caso da língua portuguesa é a apresentação, o meu nome é, a minha idade é. Para eles perceberem como é que essa troca existe a nível sintático eu escrevo num papel a frase em português escrito e eles colam no caderno para depois perceberem o que acontece.

Depois tenho as mesmas palavras em LGP, em imagens, em papéis individuais e faço uma colagem posterior onde coloco os papéis em baixo da primeira colagem. A lógica é que eles olhem para as duas colagens, cada uma na sua língua e percebam as diferenças. Também faço outro exercício onde escrevo as palavras da frase todas em cores diferentes, por exemplo escrevo o nome de uma cor, o verbo de outra e assim sucessivamente e faço isso também quando escrever a mesma frase na ordem da língua gestual. No fundo, para perceberem as palavras que têm a mesma cor estão em ordens diferentes.

I – Costuma utilizar ferramentas como dicionários online e coisas desse estilo?

Luísa – Ainda não. O primeiro período também é ingrato porque nos estamos ainda a conhecer, ou seja, só trabalhei com eles a sério cerca de um mês e meio. Também se meteram feriados pelo meio e são alunos que faltam muito, o que compromete o trabalho. E também não trabalho com nada online, porque como são de três níveis diferentes, se eu fizesse esse trabalho com um, o outro ia estar completamente distraído e ia querer fazer isso também por isso ia ter que os incluir a todos. Temos muitos jogos em sala de aula, jogos simples de puzzle, adaptados ou não para língua gestual que costumo utilizar.

I – Qual é o nível de participação que tem na preparação da aula de português?

Luísa – Nós trabalhamos praticamente 50/50. Tudo o que ela faz, eu faço depois em língua gestual e é assim que nos completamos. Às vezes ela dá fichas na aula dela, com legendas em língua gestual, como por exemplo em vez de dizer pinta o desenho de vermelho, a palavra vermelho está substituída pela fotografia do gesto vermelho. Quando estão com a turma deles, eu estou sempre lá na sala a dar apoio, e estamos normalmente a fazer trabalhos diferentes do resto da turma. Noutras vezes, a turma está toda a fazer a mesma coisa e eu aí procuro não participar muito para eles terem autonomia, mas tenho que fazer a ponte com a língua gestual também para ser mais fácil o trabalho para a professora titular. Não é fácil para um professor dar atenção a trinta alunos do ensino regular, muito menos a alunos que nem sequer percebem o que está a ser dito ali. Também combinamos que uma vez por semana eu vou ensinar gestos aos ouvintes da turma para que eles consigam aprender a comunicar com os colegas.

I – De que forma é que escolhe os textos para os alunos escreverem?

Luísa - Em relação ao aluno do 3.º ano não sei dizer, porque só a professora de educação especial é que trabalha com ele, por ter problemas cognitivos. Com os alunos do 1.º e do 2.º ano, nunca fizeram nenhum texto, ou exercício específico de escrita. Ou melhor, eles fazem cópias de algumas palavras, mas nunca produziram nada da própria cabeça porque eles são alunos que têm as fichas adaptadas às características deles por isso não escrevem.

I – Eles costumam levar trabalhos de casa com exercícios de escrita?

Luísa – Não, os meus alunos não. Não pela condição de serem surdos, porque na minha opinião até seria importante que eles o fizessem e os colegas de turma também o fazem, mas por serem da comunidade cigana e simplesmente não os fazerem. Já levaram várias vezes tarefas e trabalhos para casa e nunca os fazem, tanto que a professora titular percebeu que é preferível fazerem esses trabalhos na aula seguinte quando eu estiver na sala a apoiar. Portanto nem é uma questão de serem surdos ou não, é uma questão cultural.

I – Quais são os maiores desafios da aula de português?

Luísa – É muito complicado quando eles não compreenderam ainda a lógica do português escrito, eu tentar explicar-lhes algo em língua gestual. Eles não têm bases. E mesmo no 2.º e 3.º ano apesar de eles supostamente já deverem ter algumas competências adquiridas eles não as trabalham em casa, eu estou sempre com muito receio das pausas letivas porque não sei como é que eles vêm. Um dia a faltar já é uma loucura quando regressam, três semanas em casa nem quero imaginar. (6)

I – Na sua opinião os alunos retêm a matéria quando fazem pausa letiva?

Luísa – De um ano para o outro não sei dizer porque estive sempre colocada em escolas diferentes em anos diferentes. Mas com estas pausas pequenas no mesmo ano é sempre diferente, para ser sincera. Nas primeiras duas semanas do regresso eu já sei que vai ser muito difícil para eles voltarem ao ritmo de trabalho, mas espero francamente que o trabalho que tivemos ao longo destes meses não tenha sido em vão.

I – E onde acha que escrevem mais, em casa ou na escola?

Luísa – Na sala de aula. Alguns alunos ou não fazem simplesmente nada em casa, ou não têm meios para tal, ou estímulo por parte da família. Tenho alunos que não tem casa, moram literalmente em barracas, não têm cadernos, nem materiais de escrita, nem esse tipo de coisas. E depois tenho alunos que reúnem todas as condições que enumerei, mas que passa dias, tardes e noites a ver vídeos no YouTube e por isso não escreve em casa por falta de estímulo e vontade. Por isso é que digo que eles escrevem muito mais na escola, e tenho muita pena quando faltam porque sei que em casa não estão a aprender nada.

I – Os pais nestes casos, são contactados pela escola?

Luísa – A escola tenta e as professoras titulares tentam falar com os encarregados de educação. Às vezes conseguem, outras vezes não e mesmo quando essa comunicação acontece não é muito proveitosa. Por exemplo, numa das turmas, a professora titular já ligou várias vezes para o encarregado de educação a explicar que os pais têm que trazer material, o aluno precisa dele para trabalhar, os pais dizem sim, sim, concordam com tudo, mas o material nunca chega. Acho que a comunicação entre a escola e os encarregados de educação é essencial em qualquer ano escolar, especialmente no 1.º ciclo, mas quando não há como nestes casos que tenho atualmente consegue ver-se o quando isso prejudica o trabalho do aluno.

I – Os alunos partilham consigo o que escrevem?

Luísa – Comigo não tanto. Partilham mais com a professora de educação especial que é quem está mais tempo com eles e que os ajuda em todas as tarefas, incluindo trabalhos de pesquisa. (3) Ela na verdade escreve por eles, e eles copiam, portanto não é bem uma partilha... não há vontade. (4)

I – A Luísa falou em vontade, neste caso a vontade é de partilhar ou é de escrever?

Luísa – De escrever mesmo. Pronto, eles são meninos de 1.º ciclo também não têm aquela vontade de querer mostrar... quer dizer, pensando bem, sendo do 1.º ciclo até deviam ter mais vontade de escrever e mostrar do que noutros anos. Mas eles têm dificuldades e também têm vergonha, pensam sempre que é melhor estarem no cantinho deles. Se um dos alunos achar que não consegue fazer, ele diz logo que não quer e diz para ser o professor a fazer, como têm vergonha de fazer mal nem sequer querem tentar com medo de não correr bem.

I – E entre os colegas partilham?

Luísa – Eles sendo de idades e níveis de escolaridade diferentes, apesar de estarem todos juntos há um bocadinho de competição, eu faço mais rápido, eu faço melhor. Não há um espírito de entreajuda e de partilha.

I – Essa competição também acontece nas aulas com a professora titular onde estão com a turma regular?

Luísa – Eles acabam por estar mais à parte, porque depois têm ou a minha presença ou da professora de educação especial a trabalhar individualmente com eles. Mas acho que nesse caso, depende mais de aluno para aluno e da convivência com os colegas ouvintes. Tenho um aluno que não tem qualquer tipo de convivência com a turma, como se vivesse num mundo à parte, mas uma aluna não tem qualquer problema de se dar com todos até em momentos de intervalo.

I – Os alunos pedem ajuda frequentemente?

Luísa – Sim, muito frequentemente. Tanto a mim como aos outros professores. Eles não têm problemas nenhuns em pedir ajuda e dizer que não perceberam, é muito raro o caso de um aluno que não o faça e geralmente quando acontece, têm outro tipo de questões associadas como autismo.

I – O que pensa acerca da relação entre a leitura e a escrita?

Luísa – Eu acho que é importante, mesmo. Especialmente no 1.º ciclo, perceberem que esta palavra diz se assim, significa tal e tem o gesto tal e defendi sempre muito com qualquer aluno meu mesmo sem ser do 1.º ciclo que escrevessem e escrevessem muito e bem. Quer queiramos quer não, o nosso país não sabe língua gestual e eles precisam de ter algum meio de comunicação se algum dia precisarem de algo, para uma emergência ou até para momentos de convívio. Para mim a leitura está associada à questão da oralidade e também é muito importante, mas depende muito dos resíduos auditivos que eles tenham.

I – Acha que uma criança com mais resíduos auditivos tem resultados diferentes ao nível da escrita?

Luísa - Sim, sim, sim. E claro da vontade do aluno. Sim, têm melhores resultados porque não têm que fazer um esforço tão grande para perceber o que está a ser dito oralmente e adquirem as coisas com mais facilidade.

I – Costuma dar feedback acerca de erros aos alunos de que forma?

Luísa – Eu não vou meticulosamente à beira do aluno e corrigir, dizer olha não é assim, é assado, seja na escrita ou com os gestos. Se eu estiver a gestuar [VERMELHO] e o aluno estiver a fazer o gesto no local errado [VERMELHO NA BOCHECHA] eu aplaudo o facto dele estar a usar corretamente o gesto na frase mas reforço o movimento no queixo para que ele ao olhar para mim consiga perceber por ele próprio que está a fazer o gesto no sítio errado. Não vou ao pé deles corrigir diretamente, porque eles retraem-se muito. Na escrita, depende de se estão a escrever a palavra pela primeira ou segunda vez ou se é, por exemplo, a data uma coisa que eles repetem todos os dias. Se for este último caso, aí sim digo-lhe diretamente.

I – E dá esse feedback individualmente ou em grupo?

Luísa – Sempre individual, até porque eles são de níveis diferentes. Também estou a começar a introduzir o conceito de entreajuda neles, para que percebam que não sou só eu que sei tudo e que os posso ajudar. Faço isto mais no caso de algum gesto que eu já

sei que o aluno vai falhar ou no caso de se estarem a comportar mal e peço aos colegas para explicarem uns aos outros as regras da sala de aula. Funciona sempre, porque o aluno que está a explicar sente-se responsável e que está a fazer algo bem e para o outro perceber que se o colega consegue, então ele também vai conseguir. Em língua gestual, eles quando entram para a escola não sabem praticamente nada ou mesmo nada, porque são de famílias ouvintes e não usam língua gestual em casa nem a vão aprender noutro lado qualquer antes de entrarem para a escola. Eu noto uma grande evolução em temas tão simples como os dias da semana, os alunos não sabiam nem a ordem nem quais eram os dias da semana no início do ano letivo. Isto foi um trabalho que realmente demorou muitas semanas, porque para além das palavras escritas e da ordem, o gesto associado também não é nada simples.

I – Apesar dos alunos serem de anos diferentes nenhum tinha esse conhecimento?

Luísa – Não. Eles sabiam gestos soltos do dia da semana, mas se lhes perguntasse na segunda-feira que dia era ou que dia tinha sido ontem eles não faziam a mínima ideia.

I – E como mobilizam o conhecimento?

Luísa – Eles fazem um trabalho todos os dias onde têm que dizer os dias da semana, o dia de ontem e o que será amanhã. Neste momento eles ainda não o conseguem fazer sem copiar, mas é um trabalho que fazem todos os dias para compreenderem o que é ontem e o que é amanhã. É algo que dá muito trabalho para ser conseguido.

I – Qual é a sua opinião acerca da relação entre leitura e escrita?

Luísa – Tanto por razões óbvias, de que uma pessoa que sabe escrever tem sempre mais oportunidades e mais portas abertas e também por aquilo que disse há pouco de, como no nosso país não se fala LGP eles têm que arranjar outra ferramenta para comunicar. Isto é muito, muito, muito e volto a referir mesmo muito importante que os alunos surdos saibam escrever bem. Apesar de não ser a primeira língua deles, que neste caso é a língua gestual, mas sendo uma língua segunda ou o que quer que seja é muito importante para

eles não serem uma pessoa analfabeta. Não só escrever bem, mas saber o que estão a escrever.

I – Qual acha que é o papel da escrita na formação do aluno enquanto cidadão?

Luísa – Eu preocupo-me muito com isso, e começo sempre por preocupar-me com estes momentos de pausa letiva. Eu tive um aluno que chegou ao 12.º ano e não tinha convivência com ninguém, mesmo ninguém. Falava com os pais e a irmã e nem com os restantes membros da família falava, ou com amigos. Ele tinha problemas de comunicação tão graves que o deixavam completamente desorientado e desamparado, ao ponto de pedir a vários professores, incluindo eu e a diretora de turma se podíamos ir com ele para a universidade ou para um emprego. Agora no 1.º ciclo, eu vejo nestes miúdos um potencial gigante e só penso, eu não posso falhar com eles agora porque depois de mim eu não sei quem é que vai aparecer. Nunca sei se vou ficar com eles ou se vai ser outro professor a ficar colocado, portanto eu tenho que dar sempre o meu melhor por eles porque nem que fique só um bocadinho, eles não vão chegar ao ponto que chegou o outro miúdo no 12.º ano. Caso isto aconteça, para mim é um fracasso total enquanto professora.

Apêndice 6 – Transcrição da entrevista da participante *Júlia*

I – Fale-me um pouco acerca de si.

Júlia – Eu sou professora de LGP, comecei a lecionar em 1998. Antes disso estava a trabalhar apenas como formadora de língua gestual, até entrar para a universidade e fazer a minha licenciatura. Estive vários anos a trabalhar de escola em escola, por todo o país, até conseguir finalmente colocação permanente na escola onde estou atualmente no centro-sul³⁵ do país em 2006. Inicialmente nesta escola comecei por trabalhar muito na área da intervenção precoce, com bebés. Com o passar dos anos, começou a haver muito menos procura de intervenção precoce em bebés surdos e então comecei o trabalho com os alunos no 1.º ciclo, acompanho-os do 1.º ao 4.º ano. Eu exerço as minhas funções em coadjuvação com uma professora de educação especial e uma professora de 1.º ciclo titular de turma. O meu estilo de ensino tem uma característica muito especial, eu ensino LGP adaptada ao estilo do português. Ou seja, eu não gestuo na ordem frásica do português, mas acompanho o programa de português e algumas regras básicas para que a adaptação dos alunos à língua seja mais fácil. Os alunos surdos no 1.º ciclo têm imensas dificuldades na aprendizagem do português. Como é que funciona esta metodologia? No início da semana, a professora titular entrega-me os textos e exercícios que vai trabalhar com os alunos para eu poder ler e preparar o vocabulário novo e mais complexo em LGP. Depois ficamos juntas, ainda na segunda-feira, na mesma sala de aula para que possamos fazer esta introdução à turma as duas juntas. A partir de terça-feira, já trabalhamos cada uma na sua sala. O trabalho é sempre articulado ao longo da semana, mas já é independente de certa forma. Agora eu trabalho com alunos do 2.º e 4.º ano. Mas agora já não estão juntos numa sala comigo, estão integrados com os colegas ouvintes, por isso tenho que os ir chamar à sala de aula para eles virem trabalhar comigo à parte. A comunidade surda acabou, já não existe como dantes, só temos alguns alunos esporadicamente é muito triste. Eu nasci ouvinte, mas ensurdeci aos três anos de idade por motivos médicos. Nessa altura ainda vivia no Norte com os meus pais, mas aos seis anos mudamo-nos para o sul por causa das oportunidades escolares que ofereciam a crianças surdas e pelo emprego do meu pai também. A minha mãe lutou muito para que

³⁵ Retirado por motivos de anonimato e confidencialidade.

a minha educação fosse exatamente igual à dos alunos ouvintes, ela detestava a ideia de me estupidificarem [ASPAS] por ser surda. Foi por isso que troquei muitas vezes de escola no 1.º ciclo, ela não aceitava que me facilitassem o trabalho; tive muitas dificuldades no português e ela dizia que preferia que fosse difícil para mim nessa altura do que não saber ler e escrever, ela dizia-me sempre, o saber está na tua cabeça, não está nos teus ouvidos. Por causa disso nunca estive em turmas de surdos, estive sempre integrada em turmas de ouvintes e tive uma educação 100% oralista...Tinha 18 anos quando conheci pela primeira vez um adulto surdo, até lá nunca tinha conhecido nenhum, quando vi pela primeira vez um surdo gestuante foi como magia. Perguntei-lhe onde é que podia aprender aquela língua, e fui à associação de surdos! Acho que era a única surda lá que não sabia um único gesto, mas não me importei. Neste momento trabalho de forma independente enquanto professora de LGP, o que faço é ler o programa curricular e adaptá-lo àquilo que eu considero mais relevante. Também discuto sempre com os meus colegas as adaptações; há uma plataforma digital onde nós, professores de LGP participantes, discutimos o programa e tentamos fazer todos as mesmas adaptações para que o ensino seja mais uniforme. Eu preciso de adaptar o currículo porque ele já é muito antigo, está ultrapassado em relação ao que a sociedade e a escola são hoje em dia.

I – Como se processa a preparação da aula?

Júlia – O professor titular de turma quando decide introduzir o português, primeiro mostra-me o planeamento da aula. Nem é tanto para discutirmos o que vai ser dado, mas quais é que são os objetivos daquela matéria. A partir daí, temos um dia para discutirmos tudo que é à segunda-feira, desde textos para escrita, vocabulário novo a ser introduzido, gramática e por aí fora. Faço esse trabalho de adaptação também para a aula de LGP já para antecipar algumas dúvidas que possam surgir e depois a partir de terça-feira cada um está na sua aula. Adaptamos também o horário dos alunos, eles têm sempre mais duas horas de português no currículo para não estarem prejudicados em relação aos restantes alunos.

I – De que forma avalia a evolução dos alunos surdos no português escrito?

Júlia – Eu acho que o principal problema na evolução da escrita do português é que os alunos surdos não são ensinados como surdos, mas sim como ouvintes. Eu até hoje tenho enormes discussões em relação a essa metodologia de ensino, já houve alturas em que pensei que o melhor era aprenderem português com um professor surdo que os compreendesse melhor, outras vezes pensei que estar um professor de LGP na sala durante o momento de ensino de português era preferível e agora já não sei. A questão aqui é que os professores de português não sabem ensinar português a surdos, não têm esse conhecimento. Até digo mais! Mesmo que o professor ouvinte saiba LGP ele continua a não saber ensinar uma criança surda, eu acho que em Portugal só deve haver uma professora de 1.º ciclo ouvinte que sabe ensinar português a surdos, e é por causa da experiência pessoal dela enquanto mãe de uma criança surda. Na verdade, neste momento é tudo uma confusão. Os alunos estão confusos, os professores estão confusos, até eu como professora de LGP estou nervosa. Porque estamos a ensinar por tentativa e erro, o que gera muita ansiedade.

I – Como é a dinâmica da aula de português?

Júlia – Pode depender dos graus de surdez ou até mesmo se são crianças implantadas. O que já me aconteceu foi ter uma turma de alunos surdos sem implante e outra turma de alunos implantados. Na turma de alunos implantados eu só trabalhava quase como intérprete, porque os alunos tinham bastantes ganhos auditivos e conseguiam tomar apontamentos enquanto o professor titular falava. Assim, eu participava na aula para explicar alguma matéria que não estivesse tão bem consolidada, mas era raro. Com a turma de alunos sem implante, eu tive sempre de fazer a aula de LGP com o cuidado de apoiar o estudo com português, caso contrário eles nunca iriam associar a palavra ao gesto. Mas estes alunos têm muita tendência para olhar para mim e procurar a minha ajuda quando têm dúvidas e isso deixa-me numa situação desconfortável porque eu não sou professora de português. Eu ajudo-os o máximo possível, também não acho que a melhor estratégia com estes alunos seja escrever as palavras no quadro e soletrar através da datilologia, isso só vai confundi-los.

I – A Júlia está a dar aulas no ensino bilingue?

Júlia – Sim, estou. E odeio que o ensino da língua portuguesa seja como língua segunda, odeio. Sou completamente contra. Na minha opinião, deveria ser ensinada como primeira língua, exatamente como com os ouvintes! Era muito melhor se houvesse um decreto que dissesse que as duas línguas tinham o mesmo peso, mas é só a minha opinião. E atenção, também acho que os alunos deviam ter o mesmo ensino no que diz respeito à escrita. Eu própria estive sempre inserida no ensino oralista, escrevi sempre imenso sem adaptações, toda a minha vida e não morri.

I – Na sua opinião, os alunos surdos deveriam ter adaptações ao nível da escrita por exemplo?

Júlia – De maneira alguma, deviam escrever exatamente na mesma proporção que qualquer aluno ouvinte. Obviamente que o objetivo é que os alunos escrevam bem, não muito, claro! Mas há uma ideia de que os alunos surdos escrevem tudo trocado, pouco e cheio de erros e isso não é verdade. Se os professores de português souberem o que estão a fazer um surdo pode atingir os mesmos objetivos de um ouvinte na escrita. Não é preciso fazer do português uma segunda língua, porque nós [SURDOS] não somos estrangeiros, nascemos em Portugal. Para mim os professores de LGP, EE e titular não deviam estar todos juntos na mesma sala. O professor titular devia dar uma aula normal aos alunos e chamar o professor de EE no caso de o aluno surdo estar a ter dificuldades. E o professor de LGP deve ensinar LGP separadamente, noutra sala. O que acaba por acontecer com o professor de LGP na sala, pelo menos no meu caso, é que assumo a função de um intérprete, que não sou. É uma confusão, um ruído visual! E para mim é tão absurdo ter o professor de LGP na sala quando os alunos estão em aula com o professor titular, como se estivesse lá o professor de educação física ou de música. Em relação ao professor de EE... depende da situação. Acho que a única circunstância onde a presença de um professor de LGP na sala de aula deve ser tolerada é em casos extremos. Já tive uma experiência com três alunos surdos estrangeiros, que não falavam português nem LGP e aí sim, estive presente. Mas assim que eles começaram a dominar o básico, eu não fui mais.

I – A Júlia faz avaliação diagnóstica?

Júlia – Sim, faço sempre. É uma avaliação visual, por observação e faço com todos os meus alunos desde a intervenção precoce ao secundário. A maioria das crianças no 1.º ciclo não sabe língua gestual, mas fazem muita mímica o que ajuda. O que eu faço é dar-lhes uma ficha com vários gestos e peço-lhes que me descrevam o que aquelas palavras significam. Se a criança me responder positivamente, mesmo que seja através de mímica ou contacto visual prolongado e acenos de cabeça, já é um bom sinal. O que também acontece muito é que as crianças que não têm bases de comunicação social, não mantêm contacto visual comigo, olham em volta, não ficam sentadas e então temos que começar a trabalhar essa comunicação mais básica. Quando eles passam de ano, no 2.º, 3.º, 4.º e por aí fora, a minha avaliação passa por lhes perguntar gestos de anos passados, através de uma ficha, e perceber se eles se lembram ou não, ou se gestuam com correção. Isto é algo que eu faço sempre, porque me ajuda imenso. Estou sempre sozinha com eles e tenho uma câmara de vídeo que uso para gravar e analisar mais tarde. Em média, as crianças que não têm qualquer língua, começam a mostrar sinais de avanço ao fim de três semanas de aulas. A postura deles muda muito.

I – Qual é o principal desafio no ensino de português escrito a alunos surdos?

Julia – Tudo. Tudo é uma dificuldade, as palavras novas, os conceitos, a própria comunicação. Como não têm comunicação com os pais em casa, também não conseguem ter na escola. Só a escola não é suficiente, quando chegam a casa como é que é? Quando eu era pequena, os meus pais etiquetaram tudo em casa, com papelinhos. Colavam a palavra mesa, na mesa, cadeira na cadeira e isso ajudou-me imenso. Se os pais fizessem isso com os filhos, isso ajuda sempre, é o mínimo. As crianças surdas não conseguem decorar as coisas também, não memorizam. A maioria das perguntas deles são coisas básicas de vocabulário, por exemplo, o que é esta palavra C O P O? Então é um copo. Ah! Assim já sei! É isso que me entristece também, daí eu dizer que o trabalho só na escola não é suficiente, em casa também é preciso trabalhar! Como os pais são permissivos, as crianças aproveitam e tudo o que fazem é brincar, mas elas não têm 100% culpa. Têm alguma sim, mas os pais têm culpa também. Estas dificuldades surgem na língua portuguesa em geral, não é só na escrita, mas os verbos principalmente! Ai, os verbos é o pior! Os adjetivos também. Não sabem, não sabem, não sabem, não sabem! Eles não reconhecem a palavra escrita, mas não é por não compreenderem o significado

porque se fizer o gesto para eles, percebem imediatamente. Não reconhecem é a palavra escrita. E como é que fazemos se as crianças não souberem LGP? Que me adianta dizer, olha para a palavra e pensa? Em que é que ele vai pensar? Não sei.

I – E neste seguimento, acha que os alunos escrevem mais em casa ou na escola?

Julia – Na aula claro, em casa nunca escrevem.

I – Os alunos costumam levar trabalhos de casa com exercícios de escrita?

Julia – Não, nunca. Por acaso é engraçado, antes do COVID, o diretor disse que os alunos não podiam levar trabalhos de casa. Eu fiquei estupefacta, mas parece que foi porque os pais se queixavam de que os alunos tinham demasiado trabalho e que não tinham tempo, portanto assim ficou. Na minha opinião, não concordo. Mesmo se fosse aluna não ia concordar, porque eu gostava de escrever em criança era a minha forma de comunicar com os meus pais e eu queria conversar com eles. Escrever como trabalho de casa não é uma perda de tempo, ajuda os alunos a desenvolver em muitas áreas mesmo a nível cognitivo, por isso é que quando houve esta regra eu não consegui compreender a lógica. Neste momento já começa a haver professores que enviam trabalho de casa, mas mesmo assim são fichas adaptadas, não são tarefas de desenvolvimento escrito... são só exercícios de ligação e alguns desenhos.

I – Que tipo de recursos utiliza em sala de aula?

Julia – Não utilizo nenhum tipo de recurso online. No 1.º ciclo utilizam-se só imagens de gestos ou de objetos, animais ou assim como apoio. No 3.º ciclo já existe material bilingue para disciplinas como História e Geografia mas não está em nenhuma plataforma online, é só para utilização interna na escola. O que é que acontece com o 1.º ciclo? É que os materiais de apoio dependem muito de aluno para aluno, a matéria é muito leve, superficial. Um exemplo de um recurso de apoio à escrita é por exemplo na frase Casa onde? tiramos uma fotografia a alguém a gestuar a palavra casa e a palavra onde e pedimos ao aluno para escrever a frase em português na linha abaixo. Acho que se compararmos, os alunos surdos atualmente escrevem pior que antigamente porque os

professores titulares não sabem LGP e não sabem ensinar surdos. Não há uma metodologia clara, nem um discurso coerente da parte dos professores e, por isso, é claro que os alunos vão ficar confusos e não vão saber escrever. Eu tento ajudar os meus colegas, mas eu percebo que eles não gostam e com o passar do tempo, fui deixando de me meter.

I – Porquê?

Júlia – Porque me diziam mesmo que eu não era professora de português e que não me devia meter nesse assunto.

I – A Júlia há pouco falava-me do seu trabalho em equipa+

Júlia – (interrompe) Pois é isso mesmo, e nós trabalhamos em equipa, eu, a professora titular e a professora de EE mas quando surgem estas questões, elas juntam-se mais porque são ouvintes e preferem conversar uma com a outra. As reuniões são sempre em conjunto e eu exprimo sempre a minha opinião quando acho que as coisas não estão a resultar, mas as minhas opiniões não são bem recebidas. A professora titular não sabe o que está a fazer porque não tem preparação, por isso a maioria das discussões são com a professora de EE que me diz que tem um curso e que estudou a surdez, mas eu sou surda, nasci assim, eu vivi e vivo a realidade que estes alunos também vivem, eu compreendo-os. Mas não há como as demover.

I – Os alunos partilham o que escrevem consigo?

Júlia – Nós temos uma relação excelente. Os alunos contam-me tudo, eu tenho que lhes dizer que há coisas que eu não preciso de saber! (risos) Mas em relação à escrita eles não gostam de me mostrar o que escrevem. Acho que não têm confiança, têm vergonha, por isso só me mostram os textos se tiverem tido uma boa nota e eu faço sempre uma grande festa e dou-lhes os parabéns. Se o texto estiver fraco nunca me mostram, nunca. Mesmo entre eles, o que acontece é que se um tiver uma nota melhor do que o outro num texto escrito, eles gozam o mais fraco. Tenho que ter sempre isso em atenção e explicar-lhes que essas atitudes magoam muito os colegas e que eles estão a dar o seu melhor, não se

deve ferir os sentimentos das outras pessoas. Na maior parte das vezes eles acabam por me dar a razão e pedir desculpa, mas em geral não me mostram um texto se estiver fraco. O que me irrita e acaba sempre em “guerra” nas reuniões é a facilidade dos textos... Meu Deus! Nisto, eu e a professora de educação especial estamos sempre a discordar. Como é possível alguém apresentar trabalho tão fácil a um aluno do 4.º ano e dizer que está a ter bons progressos? Palavras que devia saber no 1.º? Ele não está a progredir, está atrasadíssimo! Para mim, o facilitismo só prejudica. O meu argumento é sempre o de mostrar que a LGP e o português são duas línguas com o mesmo estatuto e por isso se um aluno tem ganhos enormes numa língua, devia ter os mesmo na outra principalmente se tem o mesmo número de horas. Quando o aluno mais problemático que tenho chegou, não sabia uma única palavra em português ou em LGP e tinha 6 anos. E neste momento, com quase 10 anos, tem uma conversa fluente em LGP, mas praticamente não sabe escrever, não percebo isto. Só pode ser explicado com o facilitismo porque ele não tem problemas cognitivos. As colegas tentam explicar os resultados negativos com a falta de interesse na escola ou na escrita, mas eu não concordo. Para mim, o que falta aos alunos são bases. Quando chegam a uma certa idade e não têm essas bases, claro que o que transparece é que eles não têm interesse, mas o nosso papel enquanto professores é puxar por eles! O problema da educação de surdos não são os surdos, são os professores ouvintes que não sabem ensinar surdos. Mas é mais fácil acusar o surdo, porque não tem voz, é mais fácil facilitar o trabalho e tornar a carga mais leve, mas a verdade é que não há estrutura no ensino, é isso que falta.

I – Acha que os alunos do 1.º ciclo percebem a importância da escrita?

Júlia – Se não tiverem bases nenhuma a nível linguístico, não, não percebem. Mas na sua maioria sim, eles compreendem a importância da escrita e mais importante, eles gostam de escrever e têm curiosidade! Apontam para objetos que não sabem o nome em português e exigem saber como se escreve e praticam, praticam, praticam até conseguirem escrever sem copiar.

I – Qual é a sua opinião em relação à leitura e a escrita?

Júlia – Para mim enquanto surda, esta relação é importantíssima, claro. Porque lá fora, na sociedade se eu gestuar e não me perceberem tenho sempre o português escrito para comunicar. Agora na atual situação com o COVID-19, onde o uso de máscaras é obrigatório em todos os locais, escrevo tudo o que preciso no telemóvel e mostro às pessoas porque ninguém sabe LGP. E o facto de saber escrever tudo corretamente dá-me confiança suficiente para poder comunicar sem ter vergonha.

I – Qual acha que é o papel da escrita no desenvolvimento da criança enquanto cidadão?

Júlia – Tenho a certeza de que a escrita vai ter sempre um papel fundamental na vida da criança surda no futuro. Para tirar a carta de condução, até para se um dia quiserem estudar no ensino superior, fazerem mestrados e doutoramentos! Acho que a criança surda não tem muita noção das possibilidades que a escrita lhes oferece, até nas outras disciplinas que não sejam português. É preciso que nós professores lhes mostremos estas oportunidades para que eles não se esqueçam do seu próprio valor também.

Apêndice 7 – Modelo de consentimento informado (professores)

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO

No presente consentimento informado, está garantida a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o estudo abaixo descrito. Não serão registados dados de identificação pessoal, local de trabalho, idade, entre outros. A identificação dos participantes nunca será tornada pública e os contactos serão feitos em ambiente de privacidade total. Os registos áudio e/ou vídeo, transcrições e análise de dados/conteúdo serão guardados com chave de matriz, e nunca estarão disponíveis ao público. Todos os dados serão, após a devida análise, destruídos.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se **concorda** com as declarações aqui descritas, queira assinar este documento.

Título do estudo: “Da Motivação à Escrita: Perceções de elementos de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva acerca da escrita de alunos surdo do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Explicação do estudo e metodologia: O presente estudo, elaborado ao abrigo do programa curricular do 3.º ciclo de estudos em Ciências da Educação da Universidade de Évora, é parte integrante da preparação de um projeto de tese que conta com a orientação do Professor Doutor Paulo Costa (UE) e coorientação da Professora Doutora Celda Morgado (ESE-P.Porto). O estudo pretende conhecer a perceção de professores integrados em Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (participantes), responsáveis pela lecionação de língua portuguesa na modalidade escrita a alunos surdos do 1.º CEB, acerca da motivação para a escrita destes. Assim, proceder-se-á a uma entrevista gravada em áudio e/ou vídeo com os diversos participantes.

Procurando salvaguardar a identidade e anonimato dos participantes, ser-lhes-á atribuído um nome de código. Ademais, todas as informações relativas ao local de trabalho, morada pessoal, dados pessoais de colegas de trabalho, familiares e/ou alunos serão desconsideradas.

Identificação da investigadora

Nome: Cláudia Filipa Teixeira Alves

Relação com a Universidade de Évora: Estudante de 3.º ciclo (Doutoramento) do Programa Doutoral em Ciências de Educação, Membro integrado não-doutorado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), na qualidade de bolseira.

Contactos: cfta@uevora.pt / 916305219

Assinatura:

Identificação do participante:

Nome:

Assinatura:

Contactos:

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 3 PÁGINAS E FEITO EM
DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA
PARTICIPANTE.

Apêndice 8 – Modelo de consentimento informado (intérpretes)

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DE INVESTIGAÇÃO – TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LGP

No presente consentimento informado, está garantida a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o estudo abaixo descrito. Não serão registados dados de identificação pessoal, local de trabalho, idade, entre outros, do profissional de tradução-interpretação de LGP. Assinando este documento, compromete-se a certificar que a identidade dos participantes do estudo nunca será tornada pública e os contactos serão feitos em ambiente de privacidade total. Os registos áudio e/ou vídeo, transcrições e análise de dados/conteúdo serão guardados com chave de matriz, e nunca estarão disponíveis ao público. O trabalho de tradução-interpretação dos registos recolhidos será feito após a entrevista em conjunto com a investigadora, sem haver partilha de vídeos e/ou áudios. Todos os dados serão, após a devida análise, destruídos.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se **concorda** com as declarações aqui descritas, queira assinar este documento.

Título do estudo: “Da Motivação à Escrita: Percepções de elementos de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva acerca da escrita de alunos surdo do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Explicação do estudo e metodologia: O presente estudo, elaborado ao abrigo do programa curricular do 3.º ciclo de estudos em Ciências da Educação da Universidade de Évora, é parte integrante da preparação de um projeto de tese que conta com a orientação do Professor Doutor Paulo Costa (UÉ) e coorientação da Professora Doutora Celda Morgado (ESE-P.Porto). O estudo pretende conhecer a percepção de professores integrados em Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (participantes), responsáveis pela lecionação de língua portuguesa na modalidade escrita a alunos surdos do 1.º CEB, acerca da motivação para a escrita destes. Assim, proceder-se-á a uma entrevista gravada em áudio e/ou vídeo com os diversos participantes.

Procurando salvaguardar a identidade e anonimato dos participantes, ser-lhes-á atribuído um nome de código. Ademais, todas as informações relativas ao local de trabalho, morada pessoal, dados pessoais de colegas de trabalho, familiares e/ou alunos serão desconsideradas.

- - - - -

De acordo com a Lei n.º 89/99, de 5 de julho, n.º 2, artigo 6.º são deveres dos intérpretes de língua gestual: guardar sigilo de tudo o que interpretam; realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor; utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação; não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras; não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho.

- - - - -

Este documento tem o propósito de assegurar condições de trabalho dignas para o profissional de tradução-interpretação e de garantir que os deveres acima descritos são cumpridos, não comprometendo, assim, a autenticidade do estudo e a identidade dos participantes.

Identificação da investigadora

Nome: Cláudia Filipa Teixeira Alves

Relação com a Universidade de Évora: Estudante de 3.º ciclo (Doutoramento) do Programa Doutoral em Ciências de Educação, Membro integrado não-doutorado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UÉ), na qualidade de bolseira.

Contactos: cfta@uevora.pt / 916305219

Assinatura:

Identificação do tradutor-intérprete:

Nome:

Assinatura:

Contactos:

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 4 PÁGINAS E FEITO EM
DUPLICADO: UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA O
PROFISSIONAL DE TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO.

Anexo 1 – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela [Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009](#), de 30 de julho, ratificada pelo [Decreto do Presidente da República n.º 71/2009](#), de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei 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. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identificam

maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem - que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais -, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

Reconhecendo-se o indelével contributo do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro, alterado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 8 de junho, que, ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social.

O anteprojeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, em que se incluem estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral.

Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas, a União das Mutualidades Portuguesas e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela [Lei n.º 46/86](#), de 14 de outubro, na sua redação atual, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 - O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 - O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por:

- a) «Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo;
- b) «Adaptações curriculares não significativas», as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;
- d) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária;
- e) «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem;
- f) «Equipa de saúde escolar», a equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão;
- g) «Intervenção precoce na infância», o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social;
- h) «Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem;
- i) «Plano individual de transição», o plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do

aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual;

j) «Plano de saúde individual», o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem;

k) «Programa educativo individual», o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Artigo 4.º

Participação dos pais ou encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do

aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação têm direito a:

- a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;
- b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;
- c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;
- d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;
- e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

3 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.

Artigo 5.º

Linhas de atuação para a inclusão

1 - As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 - As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.

3 - As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

4 - As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

CAPÍTULO II

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 6.º

Objetivos das medidas

1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 - Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola,

numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

3 - A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 7.º

Níveis das medidas

1 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

2 - As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.

3 - 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.

4 - A definição das medidas a que se refere o n.º 1 é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis.

Artigo 8.º

Medidas universais

1 - As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 - Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 - As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Artigo 9.º

Medidas seletivas

1 - As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 - Consideram-se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;

d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;

e) O apoio tutorial.

3 - A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

4 - As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

5 - Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

Artigo 10.º

Medidas adicionais

1 - As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2 - A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º

3 - A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

4 - Consideram-se medidas adicionais:

a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;

b) As adaptações curriculares significativas;

c) O plano individual de transição;

d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5 - A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

6 - A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

7 - As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula.

8 - Quando a operacionalização das medidas previstas no n.º 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11.º

Identificação dos recursos específicos

1 - São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados;
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

2 - São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à aprendizagem;
- c) As escolas de referência no domínio da visão;
- d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

3 - São recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) As equipas locais de intervenção precoce;
- b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- c) As comissões de proteção de crianças e jovens;
- d) Os centros de recursos para a inclusão;
- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;
- f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

4 - O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

5 - Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura.

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

1 - Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

2 - A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.

3 - São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:

- a) Um dos docentes que coadjuva o diretor;
- b) Um docente de educação especial;

c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino;

d) Um psicólogo.

4 - São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.

5 - Cabe ao diretor designar:

a) Os elementos permanentes;

b) O coordenador, ouvidos os elementos permanentes da equipa multidisciplinar;

c) O local de funcionamento.

6 - Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar:

a) Identificar os elementos variáveis referidos no n.º 4;

b) Convocar os membros da equipa para as reuniões;

c) Dirigir os trabalhos;

d) Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo 4.º, consensualizando respostas para as questões que se coloquem.

7 - Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos da equipa multidisciplinar previstos nos n.os 3 e 4, cabe ao diretor definir o respetivo substituto.

8 - Compete à equipa multidisciplinar:

a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;

b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;

c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;

d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;

f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

9 - O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

Artigo 13.º

Centro de apoio à aprendizagem

1 - O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.

2 - O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais:

- a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;
- b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;

c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

3 - A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.

4 - O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola.

5 - Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.

6 - Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem:

- a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;
- b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;
- c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;
- d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;
- f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

7 - Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.

Artigo 14.º

Escolas de referência no domínio da visão

1 - As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas:

- a) Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;
- b) Orientação e mobilidade;
- c) Produtos de apoio para acesso ao currículo;
- d) Atividades da vida diária e competências sociais.

2 - As escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo.

3 - Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão:

- a) Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille, na educação pré-escolar;
- b) Lecionar a área curricular de literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, no ensino básico e secundário;
- c) Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;
- d) Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 1;
- e) Assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação.

4 - Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão.

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

1 - As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

- a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);
- b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);
- c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 - As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.

4 - Compete às escolas a que se referem os números anteriores 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.

Artigo 16.º

Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância é definida uma rede de escolas de referência.

2 - As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, criado pelo [Decreto-Lei n.º 281/2009](#), de 6 de outubro.

3 - As escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Artigo 17.º

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

1 - Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do [Decreto-Lei n.º 93/2009](#), de 16 de abril, alterado pelo [Decreto-Lei n.º 42/2011](#), de 23 de março.

2 - Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo.

3 - O acesso aos produtos de apoio constitui um direito dos alunos garantido pela Rede Nacional de CRTIC.

Artigo 18.º

Centros de recursos para a inclusão

1 - Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

2 - Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade.

3 - Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

Artigo 19.º

Cooperação e parceria

1 - As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas.

2 - Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins:

a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição;

- c) A promoção da vida independente;
 - d) O apoio à equipa multidisciplinar;
 - e) A promoção de ações de capacitação parental;
 - f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular;
 - g) A orientação vocacional;
 - h) O acesso ao ensino superior;
 - i) A integração em programas de formação profissional;
 - j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade;
 - k) Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei.
- 3 - As parcerias a que se referem os números anteriores são efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação.

CAPÍTULO IV

Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 20.º

Processo de identificação da necessidade de medidas

- 1 - A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.
- 2 - A identificação é apresentada ao diretor da escola, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada da documentação considerada relevante.
- 3 - A documentação a que se refere o número anterior pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrado nas necessidades de saúde especiais (NSE).
- 4 - Apresentada a identificação de necessidades nos termos dos números anteriores, compete ao diretor da escola, no prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico nos termos do artigo seguinte.
- 5 - Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, com essa indicação.
- 6 - Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou ao diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação.
- 7 - Ao processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão quando realizado por docente é aplicável o disposto no n.º 9 do artigo 12.º

Artigo 21.º

Relatório técnico-pedagógico

1 - O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 - O relatório técnico-pedagógico contém:

a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;

b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;

c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;

d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;

f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º

3 - A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico.

4 - Sempre que necessário, a equipa multidisciplinar pode solicitar a colaboração de pessoa ou entidade que possa contribuir para o melhor conhecimento do aluno, nomeadamente a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.

5 - Quando o relatório técnico-pedagógico propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.

6 - Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico-pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.

7 - O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos termos do n.º 2 do artigo 20.º

8 - O relatório técnico-pedagógico é parte integrante do processo individual do aluno, sem prejuízo da confidencialidade a que está sujeito nos termos da lei.

9 - A implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação.

10 - O coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o caso.

Artigo 22.º

Aprovação do relatório técnico-pedagógico

- 1 - O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno, a efetivar no prazo de cinco dias úteis após a sua conclusão.
- 2 - Para os efeitos estabelecidos no número anterior, os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datam e assinam o relatório técnico-pedagógico.
- 3 - No caso de o relatório técnico-pedagógico não merecer a concordância dos pais ou encarregados de educação, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância.
- 4 - Obtida a concordância dos pais ou encarregados de educação, o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual são submetidos a homologação do diretor, ouvido o conselho pedagógico.
- 5 - O diretor dispõe do prazo de 10 dias úteis para homologar o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual e proceder à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neles previstas.
- 6 - O relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

Artigo 23.º

Identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas

- 1 - A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas deve ocorrer o mais precocemente possível.
- 2 - A identificação realiza-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.
- 3 - A proposta com a identificação a que se refere o n.º 1 é apresentada ao diretor competindo-lhe criar as condições necessárias à oferta da área curricular específica.

Artigo 24.º

Programa educativo individual

- 1 - O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.
- 2 - O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.
- 3 - O programa educativo individual deve conter os seguintes elementos:
 - a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino;
 - b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo;
 - c) Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável.

4 - Sem prejuízo da avaliação a realizar por cada docente, o programa educativo individual é monitorizado e avaliado nos termos previsto no relatório técnico-pedagógico.

5 - O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

6 - O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

Artigo 25.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

2 - O plano individual de transição deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

3 - A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 26.º

Confidencialidade e proteção dos dados

Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa, designadamente o relatório técnico-pedagógico, deve constar do processo individual do aluno e está sujeita aos limites constitucionais e legais, designadamente ao disposto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e sigilo profissional.

CAPÍTULO V

Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação

Artigo 27.º

Matrícula

1 - A equipa multidisciplinar pode propor ao diretor da escola, com a concordância dos pais ou encarregados de educação, o ingresso antecipado ou o adiamento da matrícula, nos termos do disposto no artigo 8.º do [Decreto-Lei n.º 176/2012](#), de 2 de agosto.

2 - Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência, no domínio da visão e para a educação bilingue, os alunos que necessitam destes recursos organizacionais.

3 - Os alunos com programa educativo individual têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula na escola de preferência dos pais ou encarregados de educação.

Artigo 28.º

Adaptações ao processo de avaliação

- 1 - As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.
- 2 - Constituem adaptações ao processo de avaliação:
 - a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;
 - b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital;
 - c) A interpretação em LGP;
 - d) A utilização de produtos de apoio;
 - e) O tempo suplementar para realização da prova;
 - f) A transcrição das respostas;
 - g) A leitura de enunciados;
 - h) A utilização de sala separada;
 - i) As pausas vigiadas;
 - j) O código de identificação de cores nos enunciados.
- 3 - As adaptações ao processo de avaliação interna são da competência da escola, sem prejuízo da obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos pela escola para todos os alunos.
- 4 - No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.
- 5 - No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao Júri Nacional de Exames as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:
 - a) A utilização de produtos de apoio;
 - b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;
 - c) A adaptação do espaço ou do material;
 - d) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;
 - e) A consulta de dicionário de língua portuguesa;
 - f) A realização de provas adaptadas.
- 6 - No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao Júri Nacional de Exames para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:
 - a) A realização de exame de português língua segunda (PL2);
 - b) O acompanhamento por um docente;
 - c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;
 - d) A utilização de tempo suplementar.
- 7 - As adaptações ao processo de avaliação externa devem constar do processo do aluno.

Artigo 29.º

Progressão

- 1 - A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.
- 2 - A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

Artigo 30.º

Certificação

- 1 - No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.
- 2 - No caso dos alunos que seguirem o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição.
- 3 - O modelo de certificado previsto nos números anteriores é regulamentado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

CAPÍTULO VI

Disposições transitórias e finais

Artigo 31.º

Regime de transição para alunos com a extinta medida currículo específico individual

- 1 - O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida currículo específico individual, prevista na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro, alterado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de maio, deve ter o seu programa educativo individual reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º do presente decreto-lei.
- 2 - Sempre que o relatório técnico-pedagógico contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um programa educativo individual, de acordo com o disposto no artigo 24.º
- 3 - A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontram abrangidos pela medida currículo específico individual, à data da entrada em vigor do presente decreto-lei, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes do programa educativo individual de acordo com o disposto no artigo 24.º

4 - Aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei é elaborado um plano individual de transição, de acordo com o disposto no artigo 25.º

5 - As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que integram o programa educativo individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam.

6 - O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual referidos nos n.os 1 e 2 devem ser elaborados em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a produção de efeitos do presente decreto-lei.

Artigo 32.º

Manual de apoio

1 - Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva.

2 - O manual de apoio à prática inclusiva é elaborado e disponibilizado no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 33.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

1 - O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, que integra elementos dos serviços com atribuições nesta matéria, a designar pelos respetivos membros do Governo, podendo ainda integrar representantes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

2 - As escolas devem incluir nos seus relatórios de autoavaliação as conclusões da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva.

3 - Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei e no respeito pela autonomia de cada escola, cabe à Inspeção-Geral da Educação e Ciência acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola, designadamente a monitorização e verificação da regularidade na constituição de turmas e na adequação do número de alunos às necessidades reais, bem como no modo como a escola se organiza e gere o currículo, com vista a fomentar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, garantindo uma educação inclusiva para todos.

4 - A avaliação prevista no número anterior é objeto de um relatório de meta-análise a ser apresentado anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação.

5 - A cada cinco anos, o membro do Governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva.

6 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Ministério da Educação promove a avaliação da implementação do presente decreto-lei no prazo de dois anos após a sua entrada em vigor.

Artigo 34.º

Criação e extinção de escolas de referência

A criação e extinção de escolas de referência é da competência do membro do Governo responsável pela área da educação, sob proposta dos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 35.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 36.º

Acolhimento de valências

- 1 - Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.
- 2 - Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.

Artigo 37.º

Regulamentação

- 1 - As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.
- 2 - Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantêm-se em vigor a [Portaria n.º 1102/97](#) e a [Portaria n.º 1103/97](#), ambas de 3 de novembro.

Artigo 38.º

Remissões e referências legais

- 1 - Todas as remissões feitas para o [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro, alterado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei.
- 2 - As referências constantes do presente decreto-lei aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 39.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente decreto-lei às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 40.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O [Decreto-Lei n.º 3/2008](#), de 7 de janeiro, alterado pela [Lei n.º 21/2008](#), de 12 de maio;
- b) A [Portaria n.º 201-C/2015](#), de 10 de julho.

Artigo 41.º

Produção de efeitos

1 - O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019.

2 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, e do regime previsto no artigo 31.º, devem as escolas proceder à sua aplicação na preparação do ano letivo 2018-2019.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. - António Luís Santos da Costa - António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes - Tiago Brandão Rodrigues.
Promulgado em 22 de junho de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa.

Referendado em 28 de junho de 2018.

Pelo Primeiro-Ministro, Augusto Ernesto Santos Silva, Ministro dos Negócios Estrangeiros.

Anexo 2 – Normas de transcrição de *corpus* oral do grupo Anagrama

Fenómeno	Definição/exemplos	Etiqueta
pausa sintáctica longa; final de enunciado assertivo	Representa o fim de enunciado declarativo ou qualquer outro que não interrogativo, interrompido ou deixado em aberto. É sempre precedido por espaço. XYZ: estou a gostar // estou a gostar // Nas intervenções em que há só elementos extralinguísticos, as mesmas não terminam com nenhum símbolo. Contudo, se os mesmos estiverem inseridos no discurso, ficam entre barras simples. XYZ: hhh YWK: acho que é do / hhh / Marcelo Rebelo de Sousa //	//
interrogação	É sempre precedido por espaço. YWK: então mas que cadeiras é que tens ?	?
Pausa sintática breve; Separação de hesitações e elementos extralinguísticos	Representa a fronteira de uma unidade tonal. No início da fala de um informante, significa que esse acto de fala não deve ser contabilizado como um turno dialógico novo mas sim como a continuação do turno dialógico anterior do mesmo informante (independentemente de a fala anterior terminar com +, /, // ou sem símbolo). XYZ: no outro dia teve um ataque de / hipoglicemia na aula // YWK: ah / bom // XYZ: / e / olha / por acaso foi interessante // XYZ: &eh / tenho ciências da administração / também // XYZ: hhh / a sério //	/
outras pausas ou interrupções silenciosas	Representa um enunciado que o falante deixou por completar, por ser evidente a sua conclusão (como os provérbios)	...
pausas preenchidas, hesitações	São sempre seguidas do símbolo /.	&ah, &eh, &hum (de acordo com a pronúncia)

enunciado interrompido/abandonado	XYZ: aquilo tem uma + YWK: construc ão em altura ? XYZ: sim //	+
sobreposição de falas	Vai ser marcada no Exmaralda. A anotação dependerá do formato em que se exporta. Ex: O output em .txt marca as sobrepos ições com []; o export para	
palavra incompreensível		xxx
palavras mal pronunciadas	Se um informante pronunciar mal uma palavra e imediatamente a emendar, as duas formas são mantidas na transcrição (ex: <i>lugal</i> / <i>lugar</i> , <i>sau</i> / <i>céu</i>); se, por outro lado, o informante pronunciar mal uma palavra e não a emendar (continuando com o seu discurso), é transcrita somente a forma correcta, acrescentando-se uma nota no respectivo campo do cabeçalho a indicar que essa palavra foi mal pronunciada (ex: <i>the informant XYZ produces “banrdarilheiro” instead of bandarilheiro</i>).	
formas reduzidas	Embora o falante pronuncie uma forma	

	reduzida (<i>tá, tou, tive</i>), as formas são transcritas na totalidade (<i>estou, está, estive</i>).	
topónimos, antropónimos, nomes de filmes, livros, jornais, programas de televisão e de rádio, bandas, músicas, entidades e edifícios legais		maiúsculas
estrangeirismos	São transcritos segundo a ortografia da sua língua original sempre que forem produzidos de forma aproximada à da sua língua de origem (ex: <i>cachet, check-in, stress, voyeurs, workshop</i>); se as palavras estrangeiras forem pronunciadas “à portuguesa”, então são transcritas de acordo com as entradas nos dicionários de português (ex: <i>pochettezinha, shortezinho, stressado, videozinho</i>).	
acrónimos e siglas	Os acrónimos e as siglas são transcritos com letra maiúscula e sem pontos (ex: <i>TAP</i> e não <i>T.A.P.</i>); contudo, se o acrónimo já tiver uma entrada no dicionário, então é transcrito em minúsculas (ex: <i>sida, radar</i>).	
interjeições	As interjeições são transcritas de acordo com a norma lexicográfica.	
onomatopeias e elementos paralinguísticos	As onomatopeias e os elementos paralinguísticos não atestados nos dicionários são transcritos de modo que representem, da forma mais	

